

Neurodiversidad y Psicomotricidad en la Educación Inicial

Estrategias Inclusivas para el Desarrollo
Integral Infantil

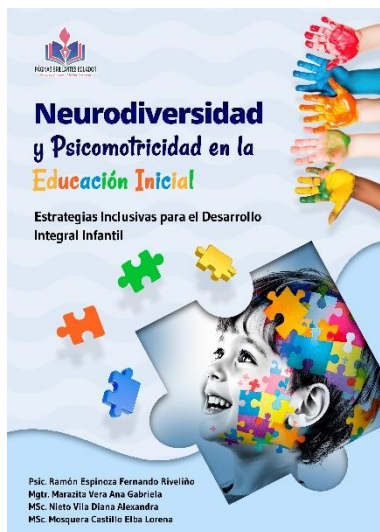


Psic. Ramón Espinoza Fernando Riviño
Mgtr. Marazita Vera Ana Gabriela
MSc. Nieto Vila Diana Alexandra
MSc. Mosquera Castillo Elba Lorena



Neurodiversidad y Psicomotricidad en la Educación Inicial:

Estrategias inclusivas para el desarrollo integral infantil



Datos bibliográficos:

ISBN:	978-9942-575-58-6
Título del libro:	Neurodiversidad y Psicomotricidad en la Educación Inicial: Estrategias inclusivas para el desarrollo integral infantil.
Autores:	Ramón Espinoza, Fernando Rivelino Marazita Vera, Ana Gabriela Nieto Vila, Diana Alexandra Mosquera Castillo, Elba Lorena
Editorial:	Paginas Brillantes Ecuador
Materia:	Educación preescolar
Público objetivo:	Profesional / académico
Publicado:	2026-08-19
Número de edición:	1
Tamaño:	8Mb
Soporte:	Digital
Formato:	Pdf (.pdf)
Idioma:	Español

Datos de autores

Psic. Ramón Espinoza Fernando Rivelino

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2630-4170>

Psicólogo Clínico.

Universidad Estatal de Bolívar, Facultad de Ciencias de la Salud y del Ser Humano, Carrera de Psicología - Correo:

fernando.ramon@ueb.edu.ec

Ecuador, Bolívar, Chimbo.

Mgtr. Marazita Vera Ana Gabriela

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2176-711X>

Magíster en Educación Inicial.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Extensión Sucre, Carrera de Educación Inicial - Correo: ana.marazita@uleam.edu.ec

Ecuador, Manabí, Sucre.

MSc. Nieto Vila Diana Alexandra

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3664-2558>

Magíster en Educación, mención en Pedagogía en Entornos Digitales.

CogniKids EC - Correo: diananietov12@gmail.com

Ecuador, Guayas, Guayaquil.

MSc. Mosquera Castillo Elba Lorena

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7148-868X>

Magíster en Tecnología e Innovación Educativa.

Directora - Propietaria - Centro de Desarrollo Infantil “Dejando Huellitas” - Correo: 17h04091@gmail.com

Ecuador, Pichincha, Quito.

Aviso Legal y Derechos de Autor

© 2026. Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-9942-575-58-6

Obra registrada con Certificado N° QUI- 073021, emitido por la Dirección Nacional de Derecho de Autor y Derechos Conexos, conforme a la normativa vigente en materia de propiedad intelectual.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, su almacenamiento en sistemas de recuperación de información o su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros sin la autorización previa y por escrito del titular de los derechos o de Páginas Brillantes Ecuador.

Se exceptúan únicamente las citas breves con fines académicos, investigativos o de reseña crítica, siempre que se mencione adecuadamente la fuente.

El autor se reserva los derechos exclusivos de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de la obra, conforme a la legislación vigente.

Esta publicación fue sometida a un proceso de evaluación académica mediante revisión por pares ciegos académicos, garantizando el rigor científico, la calidad metodológica y la pertinencia del contenido.

Para solicitudes de autorización, permisos especiales o información adicional, comuníquese con Páginas Brillantes Ecuador.

Índice

Neurodiversidad Infantil y Trayectorias Singulares del Desarrollo	6
1.1 Fundamentos conceptuales de la neurodiversidad	8
1.1.1 Origen y evolución del paradigma de la neurodiversidad	9
1.1.2 Neurodiversidad, neurotipicidad y neurodivergencia	10
1.1.3 Variabilidad neurológica como expresión de la diversidad humana	12
1.1.4 Del enfoque centrado en el déficit al reconocimiento de las diferencias.....	14
1.1.5 Perspectivas clínicas, sociales y educativas de la neurodivergencia	15
1.2 Variabilidad y trayectorias del desarrollo infantil	17
1.2.1 Heterogeneidad intraindividual e interindividual.....	18
1.2.2 Desarrollo asincrónico durante la primera infancia.....	19
1.2.3 Variabilidad en los ritmos de adquisición de habilidades.....	20
1.2.4 Fortalezas y necesidades de apoyo en una misma trayectoria..	21
1.2.5 Límites de los referentes evolutivos estandarizados.....	23
1.3 Perfiles neurodivergentes relevantes para la Educación Inicial	23
1.3.1 Espectro autista y diversidad en las formas de interacción.....	24
1.3.2 TDAH y particularidades de la actividad y la autorregulación ...	25
1.3.3 Trastorno del desarrollo de la coordinación y desempeño cotidiano	27
1.3.4 Diferencias en el procesamiento sensorial.....	28
1.3.5 Coexistencia de características neurodivergentes durante la infancia.....	29
1.4 Expresión corporal de la neurodiversidad.....	30
1.4.1 Variabilidad del comportamiento motor.....	31
1.4.2 Movimiento como forma de interacción con el entorno.....	32
1.4.3 Patrones motores repetitivos y su función reguladora	33
1.4.4 Necesidades individuales de movimiento y regulación corporal	34

1.4.5 Diferencias corporales y participación en las actividades cotidianas	35
1.5 Neurodiversidad y educación inclusiva durante la primera infancia	37
1.5.1 Reconocimiento educativo de las diferencias individuales	38
1.5.2 Expectativas normativas y diversidad del desempeño infantil..	39
1.5.3 Riesgos del etiquetamiento y la estigmatización temprana	40
1.5.4 Enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo	41
1.5.5 Participación, autonomía y pertenencia como principios de inclusión	42
Perfiles Psicomotores en Niños Neurodivergentes	47
2.1 Psicomotricidad desde la perspectiva de la diversidad	49
2.1.1 Fundamentos contemporáneos de la psicomotricidad	50
2.1.2 Relación entre acción motriz, percepción y contexto	51
2.1.3 Variabilidad psicomotriz durante la primera infancia.....	52
2.1.4 Diferencias entre dificultad motriz y diversidad del desempeño	53
2.1.5 Perfil psicomotor como referente para el apoyo educativo	54
2.2 Tono, postura y equilibrio	55
2.2.1 Variabilidad del tono muscular.....	57
2.2.2 Control postural durante actividades cotidianas.....	58
2.2.3 Equilibrio estático y dinámico	59
2.2.4 Ajustes posturales ante diferentes demandas motrices.....	60
2.2.5 Influencia de la estabilidad corporal en la participación	61
2.3 Coordinación y planificación motriz.....	62
2.3.1 Coordinación motriz global	63
2.3.2 Coordinación bilateral y organización de movimientos.....	64
2.3.3 Planificación y secuenciación de acciones motoras	65
2.3.4 Praxias y ejecución de movimientos intencionados	67
2.3.5 Adaptación motriz ante situaciones novedosas	68
2.4 Procesamiento sensorial y desempeño psicomotor	69
2.4.1 Modulación sensorial y respuestas motrices.....	70
2.4.2 Procesamiento vestibular y control del movimiento.....	71

2.4.3 Propiocepción y conciencia de la posición corporal	72
2.4.4 Procesamiento táctil durante la exploración y manipulación....	74
2.4.5 Influencia de las características sensoriales en la participación motriz.....	75
2.5 Observación y caracterización del perfil psicomotor	76
2.5.1 Observación sistemática en contextos naturales	77
2.5.2 Identificación de fortalezas psicomotrices	79
2.5.3 Reconocimiento de necesidades individuales de apoyo	80
2.5.4 Análisis de patrones de movimiento durante actividades cotidianas.....	81
2.5.5 Elaboración del perfil psicomotor con finalidad educativa.....	82
Participación Psicomotriz y Barreras para la Inclusión en Educación Inicial	87
3.1 Participación corporal en las rutinas educativas.....	89
3.1.1 Desplazamiento y orientación dentro del centro educativo	90
3.1.2 Transiciones entre espacios y actividades	91
3.1.3 Participación motriz durante actividades colectivas	92
3.1.4 Autonomía corporal en las rutinas cotidianas	93
3.1.5 Ajuste a diferentes ritmos y demandas de participación	95
3.2 Condiciones ambientales y desempeño psicomotor.....	96
3.2.1 Organización espacial y oportunidades de movimiento.....	97
3.2.2 Densidad de ocupación y movilidad infantil.....	98
3.2.3 Ruido y carga sensorial del ambiente educativo	99
3.2.4 Distribución del mobiliario y accesibilidad motriz	100
3.2.5 Espacios para actividad, descanso y regulación corporal	102
3.3 Materiales y oportunidades para la acción motriz.....	103
3.3.1 Características funcionales de los materiales psicomotores ...	104
3.3.2 Materiales abiertos y diversidad de posibilidades de acción...	106
3.3.3 Manipulación de objetos en diferentes perfiles psicomotores	107
3.3.4 Adaptación de recursos según necesidades de apoyo	108
3.3.5 Selección de materiales orientada a la participación	109
3.4 Interacción corporal y participación entre pares	110

3.4.1 Proximidad interpersonal y regulación del espacio personal ..	111
3.4.2 Imitación motriz en las interacciones infantiles	112
3.4.3 Coordinación de acciones durante actividades compartidas ..	113
3.4.4 Uso compartido del espacio y de los recursos.....	114
3.4.5 Diferentes formas y niveles de participación grupal	115
3.5 Identificación de barreras para la participación psicomotriz	117
3.5.1 Barreras físicas y espaciales	118
3.5.2 Barreras sensoriales	119
3.5.3 Barreras relacionadas con el ritmo y duración de las actividades	120
3.5.4 Barreras derivadas de consignas y expectativas uniformes	121
3.5.5 Facilitadores ambientales para una participación psicomotriz inclusiva	122
Intervención Psicomotriz Inclusiva en Aulas Neurodiversas.....	127
4.1 Planificación de la intervención psicomotriz.....	129
4.1.1 Determinación de necesidades de apoyo a partir del perfil psicomotor	130
4.1.2 Formulación de objetivos funcionales y contextualizados	131
4.1.3 Selección y secuenciación de experiencias motrices.....	132
4.1.4 Gradación de la dificultad y de los niveles de apoyo	133
4.1.5 Ajuste de la intervención según la respuesta infantil	134
4.2 Estrategias de regulación sensoriomotriz	135
4.2.1 Actividades propioceptivas orientadas a la regulación corporal	136
4.2.2 Experiencias vestibulares adaptadas a las respuestas individuales	137
4.2.3 Exploración táctil gradual y respetuosa.....	138
4.2.4 Alternancia entre activación motriz y períodos de recuperación	140
4.2.5 Identificación y respuesta ante señales de sobrecarga sensorial	142
4.3 Experiencias psicomotrices para la participación inclusiva	144

4.3.1 Circuitos motores con diferentes niveles de complejidad.....	145
4.3.2 Actividades de equilibrio y control postural.....	146
4.3.3 Experiencias de coordinación y planificación motriz.....	147
4.3.4 Juego motor cooperativo	148
4.3.5 Exploración autónoma del movimiento	149
4.4 Adaptaciones según perfiles y necesidades de apoyo	150
4.4.1 Estrategias psicomotrices para niños dentro del espectro autista	151
4.4.2 Apoyos motrices para niños con TDAH	153
4.4.3 Adaptaciones para dificultades de coordinación y planificación motriz.....	154
4.4.4 Ajustes ante hiperreactividad e hiporreactividad sensorial.....	155
4.4.5 Intervención ante perfiles neurodivergentes con necesidades combinadas.....	157
4.5 Análisis de casos de intervención psicomotriz inclusiva	159
4.5.1 Caso 1: evitación de actividades motrices y participación progresiva	160
4.5.2 Caso 2: búsqueda sensorial intensa durante las rutinas educativas	161
4.5.3 Caso 3: dificultades de planificación motriz en actividades grupales.....	162
4.5.4 Caso 4: desregulación sensoriomotriz durante las transiciones	164
4.5.5 Caso 5: adaptación de una experiencia psicomotriz desde las fortalezas infantiles	165
Evaluación y Seguimiento de la Participación Psicomotriz en Contextos Inclusivos.....	170
5.1 Evaluación psicomotriz con finalidad educativa	172
5.1.1 Principios de evaluación desde una perspectiva inclusiva.....	172
5.1.2 Evaluación funcional frente a comparación normativa	174
5.1.3 Indicadores de desempeño en actividades significativas	176

5.1.4 Valoración de autonomía, participación y necesidad de apoyo	177
5.1.5 Límites de la evaluación estandarizada en poblaciones neurodiversas.....	178
5.2 Procedimientos para el seguimiento psicomotor	179
5.2.1 Registros sistemáticos de observación	180
5.2.2 Escalas y listas de cotejo con finalidad educativa.....	182
5.2.3 Portafolios de experiencias psicomotrices	183
5.2.4 Registro audiovisual como recurso de seguimiento	184
5.2.5 Análisis longitudinal de los cambios en el desempeño.....	185
5.3 Evaluación de la participación en diferentes contextos	186
5.3.1 Desempeño psicomotor en actividades estructuradas	187
5.3.2 Participación durante situaciones de juego libre	189
5.3.3 Autonomía en las rutinas cotidianas	190
5.3.4 Variabilidad del desempeño según las condiciones ambientales	191
5.3.5 Generalización de habilidades entre contextos.....	193
5.4 Colaboración con familias y equipos interdisciplinarios	194
5.4.1 Aportes de la familia al seguimiento psicomotor	195
5.4.2 Intercambio de información entre hogar y centro educativo..	196
5.4.3 Articulación entre docentes y profesionales especializados ...	197
5.4.4 Integración de evidencias procedentes de diferentes contextos	199
5.4.5 Acuerdos compartidos para la continuidad de los apoyos	200
5.5 Evidencia y toma de decisiones en la intervención psicomotriz	201
5.5.1 Interpretación contextualizada de los resultados	202
5.5.2 Valoración de la efectividad de los apoyos implementados....	204
5.5.3 Modificación de estrategias a partir del seguimiento	205
5.5.4 Prevención de prácticas orientadas exclusivamente a la normalización.....	206
5.5.5 Toma de decisiones centrada en participación, autonomía y bienestar	207



Referencias	211
-------------------	-----

Índice de figuras

Figura 1. <i>Características de las trayectorias sincrónicas y asincrónicas del desarrollo infantil</i>	20
Figura 2. <i>Convergencia de características en perfiles neurodivergentes durante la infancia</i>	30
Figura 3. <i>Funciones de los patrones motores repetitivos en la regulación infantil</i>	34
Figura 4. <i>Procesos implicados en la planificación y secuenciación de acciones motoras</i>	66
Figura 5. <i>Influencia del procesamiento vestibular en el control del movimiento</i>	72
Figura 6. <i>Criterios para la observación psicomotriz en contextos naturales</i>	78
Figura 7. <i>Componentes de la autonomía corporal en las rutinas cotidianas</i>	95
Figura 8. <i>Organización de espacios para actividad, descanso y regulación corporal</i>	103
Figura 9. <i>Niveles y formas de participación infantil en experiencias grupales</i>	116
Figura 10. <i>Secuencia de alternancia entre activación motriz y recuperación</i>	141
Figura 11. <i>Organización de un circuito motor con niveles diferenciados de complejidad</i>	146
Figura 12. <i>Progresión de la participación ante la evitación de actividades motrices</i>	161
Figura 13. <i>Contraste entre evaluación normativa y evaluación funcional del desempeño psicomotor</i>	175
Figura 14. <i>Variabilidad del desempeño psicomotor según las condiciones del contexto</i>	192
Figura 15. <i>Articulación interdisciplinaria para el seguimiento psicomotor infantil</i>	199

Índice de tablas

Tabla 1: Relación conceptual entre neurodiversidad, neurotipicidad y neurodivergencia	12
Tabla 2: Perspectivas clínica, social y educativa para la comprensión de la neurodivergencia	16
Tabla 3: Relación entre diferencias corporales y participación en actividades cotidianas	36
Tabla 4: Criterios educativos para un enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo	42
Tabla 5: Componentes para la caracterización educativa del perfil psicomotor	54
Tabla 6: Relación entre equilibrio, estabilidad corporal y participación motriz	60
Tabla 7: Características sensoriales y sus implicaciones en la participación motriz	76
Tabla 8: Integración de evidencias para la construcción del perfil psicomotor	83
Tabla 9: Demandas psicomotrices presentes durante las transiciones educativas	92
Tabla 10: Características de los materiales y posibilidades de acción motriz	107
Tabla 11: Coordinación de acciones corporales durante actividades compartidas	114
Tabla 12: Barreras y facilitadores para la participación psicomotriz inclusiva	123
Tabla 13: Criterios para formular objetivos psicomotores funcionales y contextualizados.....	132
Tabla 14: Señales de sobrecarga sensorial y respuestas educativas asociadas	143
Tabla 15: Ajustes psicomotrices ante hiperreactividad e hiporreactividad sensorial	156

Tabla 16: Análisis comparativo de casos de intervención psicomotriz inclusiva	166
Tabla 17: Criterios para el registro sistemático de la observación psicomotriz.....	181
Tabla 18: Criterios para valorar la efectividad de los apoyos implementados.....	205

Introducción

La educación inicial constituye un periodo fundamental para el desarrollo integral infantil, debido a que durante los primeros años se consolidan capacidades motrices, cognitivas, comunicativas, emocionales y sociales que intervienen en la manera en que cada niño explora su entorno, establece vínculos y construye nuevos aprendizajes. Sin embargo, estos procesos no se producen de forma idéntica ni siguen una trayectoria uniforme. Cada infancia presenta características particulares en sus formas de percibir, comunicarse, moverse, regular sus emociones, interactuar y aprender. Reconocer esta diversidad constituye un principio esencial para avanzar hacia prácticas educativas capaces de responder a las necesidades reales de todos los niños.

En este contexto, la neurodiversidad aporta una perspectiva que permite comprender las diferencias en el desarrollo y funcionamiento humano como parte de la diversidad existente en la sociedad. Trasladada al ámbito de la educación inicial, esta mirada invita a superar prácticas centradas exclusivamente en la homogeneización del aprendizaje y a reconocer que dentro de un mismo espacio educativo pueden coexistir distintas maneras de procesar los estímulos, mantener la atención, establecer relaciones, comunicarse y participar en las actividades. El desafío pedagógico consiste, por tanto, en construir oportunidades educativas suficientemente flexibles para que estas diferencias no se conviertan en barreras para la participación y el aprendizaje.

La psicomotricidad adquiere especial relevancia dentro de esta perspectiva, puesto que el movimiento constituye una de las principales vías mediante las cuales el niño conoce su cuerpo,



interactúa con los objetos, organiza su experiencia espacial y establece relaciones con los demás. El desarrollo del equilibrio, la coordinación, el esquema corporal, la lateralidad, la orientación espacial y las habilidades motrices se encuentra estrechamente vinculado con otras dimensiones del desarrollo infantil. Por esta razón, las experiencias psicomotrices no deben reducirse al ejercicio físico, sino comprenderse como oportunidades pedagógicas que articulan cuerpo, emoción, cognición y relación social.

El presente libro, *Neurodiversidad y Psicomotricidad en la Educación Inicial: Estrategias inclusivas para el desarrollo integral infantil*, surge de la necesidad de establecer un diálogo entre estos dos campos para ofrecer respuestas educativas pertinentes a la diversidad presente durante la primera infancia. Su propósito es proporcionar fundamentos conceptuales y orientaciones prácticas que permitan comprender las particularidades del desarrollo infantil y transformar este conocimiento en estrategias inclusivas aplicables a los diferentes escenarios de la educación inicial. De este modo, se propone una intervención pedagógica que valore las capacidades individuales y favorezca la participación de cada niño desde sus propias posibilidades.

A lo largo de la obra se profundiza en los fundamentos de la neurodiversidad y su relación con el desarrollo infantil, así como en las bases de la psicomotricidad y su importancia dentro de los procesos educativos tempranos. Desde estos referentes se abordan estrategias para la estimulación motriz, sensorial y perceptiva, la organización de ambientes accesibles, el acompañamiento de diferentes formas de participación y la adaptación de las experiencias educativas. Asimismo, se concede especial importancia a la observación pedagógica como recurso para identificar fortalezas, necesidades y avances sin convertir la función docente en una práctica diagnóstica que corresponde a otros ámbitos profesionales.

La inclusión constituye el eje transversal de esta propuesta. Una educación inicial inclusiva no consiste únicamente en incorporar a todos los niños dentro de un mismo espacio físico, sino en garantizar oportunidades reales para participar, expresarse, relacionarse y aprender. Esto demanda ambientes flexibles, materiales diversos, actividades con diferentes posibilidades de ejecución y docentes capaces de ajustar su intervención sin reducir las expectativas sobre el desarrollo infantil. La psicomotricidad ofrece, en este sentido, múltiples posibilidades para construir experiencias donde cada niño pueda participar desde sus capacidades y avanzar progresivamente hacia mayores niveles de autonomía.

Otro aspecto fundamental es la corresponsabilidad entre docentes, familias y profesionales vinculados con el desarrollo infantil. La atención a la neurodiversidad requiere comunicación, observación compartida y continuidad entre los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño. La familia aporta conocimientos esenciales sobre sus características y experiencias cotidianas, mientras que el entorno educativo ofrece oportunidades sistemáticas de interacción, aprendizaje y socialización. La articulación entre ambos espacios permite construir respuestas más coherentes y respetuosas de las particularidades individuales.

En definitiva, comprender la neurodiversidad y la psicomotricidad desde una perspectiva educativa implica reconocer que no existe una única manera de desarrollarse, aprender o relacionarse con el entorno. Esta obra invita a transformar la diversidad en un principio orientador de la práctica pedagógica y a concebir el cuerpo y el movimiento como componentes esenciales del desarrollo integral. Desde esta perspectiva, se busca contribuir a una educación inicial más inclusiva, sensible y fundamentada, capaz de ofrecer a cada niño las condiciones



necesarias para participar activamente, fortalecer sus capacidades y construir aprendizajes significativos durante una de las etapas más importantes de su vida.



CAPÍTULO 1

Neurodiversidad Infantil y Trayectorias Singulares del Desarrollo



CAPÍTULO 1

Neurodiversidad Infantil y Trayectorias Singulares del Desarrollo

La educación inicial latinoamericana contemporánea enfrenta un desafío pedagógico de considerable relevancia: comprender y acompañar apropiadamente la diversidad de trayectorias de desarrollo que caracteriza a cualquier grupo de niños y niñas durante sus primeros años de vida, reconociendo que dicha diversidad no constituye una excepción marginal a atender ocasionalmente, sino una característica estructural de la infancia que toda docente de educación inicial debe comprender con profundidad conceptual suficiente para orientar apropiadamente su práctica pedagógica cotidiana. Este primer capítulo se propone establecer los fundamentos conceptuales sobre los cuales se sostendrá el desarrollo completo de la presente obra, examinando el paradigma de la neurodiversidad, la variabilidad y las trayectorias singulares del desarrollo infantil, los perfiles neurodivergentes de mayor relevancia para la educación inicial, las formas en que dicha neurodiversidad se expresa corporalmente, y finalmente las implicaciones que este paradigma conlleva para una educación inclusiva durante la primera infancia.

El propósito central de este capítulo consiste en ofrecer a las docentes de Educación Inicial un marco conceptual riguroso, actualizado y pedagógicamente aplicable que les permita comprender la neurodiversidad no como una condición clínica excepcional que compete exclusivamente a especialistas externos al aula, sino como una dimensión constitutiva de la diversidad humana que toda docente encuentra cotidianamente en su grupo de niños y niñas, y que exige, precisamente por ello, una comprensión pedagógica propia, situada y aplicable a las decisiones que dicha docente toma diariamente dentro de su práctica educativa.

Este capítulo se organiza en cinco secciones interrelacionadas. La primera examina los fundamentos conceptuales de la neurodiversidad, desde su origen histórico hasta las distintas perspectivas clínicas, sociales y educativas que actualmente coexisten para comprenderla. La segunda examina la variabilidad y las trayectorias del desarrollo infantil, cuestionando la noción de un desarrollo uniforme y estandarizado. La tercera presenta los perfiles neurodivergentes de mayor relevancia para el contexto de la educación inicial, incluyendo el espectro autista, el TDAH, el trastorno del desarrollo de la coordinación y las diferencias en el procesamiento sensorial. La cuarta examina específicamente la expresión corporal de la neurodiversidad, tendiendo un puente conceptual hacia la psicomotricidad que constituirá el objeto central de los capítulos siguientes. Finalmente, la quinta sección articula la neurodiversidad con los principios de la educación inclusiva durante la primera infancia.

A lo largo de este recorrido conceptual se sostendrá una tesis central que atravesará transversalmente toda la obra: la diversidad neurológica constituye una expresión legítima y natural de la variabilidad humana, y no una desviación respecto de un desarrollo normativo único, principio que exige de la educación inicial contemporánea un tránsito decidido desde enfoques centrados exclusivamente en el déficit hacia enfoques que reconozcan simultáneamente las fortalezas y las necesidades de apoyo de cada niño y niña, tránsito que las estrategias inclusivas de psicomotricidad examinadas en los capítulos siguientes de esta obra buscan concretar pedagógicamente.

Esta tesis central se sustenta, adicionalmente, en un compromiso metodológico explícito con la producción académica latinoamericana sobre neurodiversidad y educación inicial, reconociendo que las docentes de la región requieren marcos conceptuales que dialoguen apropiadamente con su propio contexto

cultural, institucional y lingüístico, sin que ello implique desconocer los aportes valiosos de la literatura internacional, particularmente aquella producida en países donde el paradigma de la neurodiversidad ha alcanzado un desarrollo conceptual y aplicado más consolidado, cuyas contribuciones se integran a lo largo de esta obra de manera complementaria y no sustitutiva de la producción regional.

1.1 Fundamentos conceptuales de la neurodiversidad

Los fundamentos conceptuales de la neurodiversidad, paradigma que ha transformado considerablemente durante las últimas décadas la comprensión de las diferencias neurológicas humanas, requieren un examen cuidadoso al inicio de esta obra, dado que la terminología asociada a este campo se emplea con frecuencia de manera imprecisa dentro de la literatura pedagógica hispanoamericana, generando confusiones conceptuales que pueden comprometer la calidad de las decisiones educativas fundamentadas en dicho paradigma. Esta sección examina el origen y la evolución histórica de la neurodiversidad, las relaciones precisas entre neurodiversidad, neurotipicidad y neurodivergencia, la variabilidad neurológica como expresión legítima de la diversidad humana, el tránsito desde el enfoque centrado en el déficit hacia el reconocimiento de las diferencias, y finalmente las distintas perspectivas clínicas, sociales y educativas que actualmente coexisten para comprender la neurodivergencia.

El desarrollo riguroso de estos fundamentos conceptuales resulta indispensable para que las docentes de Educación Inicial puedan fundamentar apropiadamente sus decisiones pedagógicas en una comprensión precisa de estos términos, evitando tanto la aplicación superficial de un vocabulario que puede sonar actualizado sin comprenderse adecuadamente, como el rechazo apresurado de un paradigma que, comprendido con la profundidad que esta sección se

propone desarrollar, ofrece herramientas conceptuales genuinamente valiosas para la práctica educativa inclusiva contemporánea.

1.1.1 Origen y evolución del paradigma de la neurodiversidad

El concepto de neurodiversidad tiene un origen histórico relativamente reciente, vinculado estrechamente a los movimientos de defensa de los derechos de las personas autistas que se desarrollaron progresivamente desde finales de la década de mil novecientos ochenta y durante la década de mil novecientos noventa, fortalecidos posteriormente por el surgimiento de comunidades digitales en internet que permitieron a personas cuyo funcionamiento cognitivo difería de los patrones considerados típicos conectarse, compartir experiencias y articular colectivamente una perspectiva alternativa sobre su propia condición, distinta de aquella que predominaba dentro del modelo médico tradicional centrado exclusivamente en el déficit y la patología.

Sánchez (2020) documenta que el término neurodiversidad fue acuñado formalmente por la socióloga australiana Judy Singer hacia finales de la década de mil novecientos noventa, quien propuso concebir las diferencias neurológicas humanas como una forma más de diversidad biológica, comparable en su legitimidad a otras formas de diversidad humana ya ampliamente aceptadas, como la diversidad étnica, cultural o de género, propuesta que constituyó un desplazamiento paradigmático significativo respecto de la comprensión médica tradicional del autismo y otras condiciones del neurodesarrollo, las cuales habían sido históricamente concebidas exclusivamente como trastornos que debían corregirse o normalizarse mediante intervención clínica apropiada.

Este desplazamiento paradigmático se nutrió, adicionalmente, de las contribuciones de la propia comunidad autista organizada, particularmente de figuras como Jim Sinclair, cuyos escritos

tempranos sobre la experiencia vivida del autismo contribuyeron significativamente a cuestionar el supuesto implícito de que existe una única forma correcta o completa de funcionamiento neurológico humano, cuestionamiento que sentó las bases conceptuales sobre las cuales se desarrollaría posteriormente el paradigma de la neurodiversidad examinado a lo largo de esta obra, evidenciando que dicho paradigma emergió, en buena medida, desde la propia experiencia de las personas neurodivergentes, y no exclusivamente desde marcos teóricos externos desarrollados por observadores neurotípicos.

Esta evolución histórica del paradigma resulta particularmente relevante para las docentes de Educación Inicial, dado que su comprensión adecuada permite contextualizar apropiadamente por qué la terminología y los enfoques pedagógicos contemporáneos relacionados con la neurodivergencia han experimentado transformaciones considerables durante las últimas décadas, transformaciones que continúan desarrollándose activamente y que exigen de la comunidad educativa una actualización profesional sostenida que esta obra se propone contribuir a fundamentar apropiadamente.

1.1.2 Neurodiversidad, neurotipicidad y neurodivergencia

La distinción precisa entre los conceptos de neurodiversidad, neurotipicidad y neurodivergencia resulta metodológicamente indispensable para evitar confusiones conceptuales frecuentes dentro de la literatura pedagógica y en el uso cotidiano de estos términos por parte de docentes de educación inicial. La neurodiversidad constituye un concepto descriptivo de alcance poblacional, que designa el conjunto completo de variaciones neurológicas y cognitivas presentes naturalmente dentro de cualquier población humana, incluyendo tanto a personas neurotípicas como a personas neurodivergentes, de

manera análoga a como el concepto de biodiversidad describe el conjunto completo de variaciones biológicas presentes dentro de un ecosistema determinado, sin privilegiar conceptualmente a ninguna especie particular por encima de las demás.

La neurotipicidad, por su parte, describe patrones de funcionamiento neurológico y cognitivo que se ajustan a lo que una sociedad determinada considera, en un momento histórico particular, como desarrollo esperado o convencional, mientras que la neurodivergencia designa específicamente aquellos patrones de funcionamiento que difieren significativamente de dichos patrones convencionales, incluyendo condiciones como el espectro autista, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno del desarrollo de la coordinación, la dislexia y otras diferencias del neurodesarrollo que se examinarán con mayor especificidad en la sección 1.3 de este mismo capítulo.

Conviene precisar, adicionalmente, que la neurotipicidad constituye, en sí misma, una construcción social e históricamente situada, y no una categoría biológica objetivamente delimitable, lo cual implica que los límites entre lo considerado típico y lo considerado divergente pueden variar apreciablemente entre distintos contextos culturales e institucionales, consideración que las docentes de Educación Inicial deben tener presente para evitar aplicar criterios de tipicidad desarrollados en contextos culturales distintos al latinoamericano sin la adaptación crítica correspondiente.

La tabla 1, presentada a continuación, sintetiza esta relación conceptual entre los tres términos examinados, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia claro que les permita emplear esta terminología con la precisión conceptual apropiada dentro de su práctica pedagógica cotidiana y su

comunicación profesional con familias, colegas y equipos interdisciplinarios.

Tabla 1: Relación conceptual entre neurodiversidad, neurotipicidad y neurodivergencia

Concepto	Nivel de análisis	Definición operativa
Neurodiversidad	Poblacional (todo el grupo)	Conjunto completo de variaciones neurológicas naturales en una población
Neurotipicidad	Individual	Funcionamiento que se ajusta a patrones convencionales esperados
Neurodivergencia	Individual	Funcionamiento que difiere significativamente de dichos patrones
Neurodivergente	Persona	Individuo cuyo funcionamiento se describe como neurodivergencia
Neurotípico	Persona	Individuo cuyo funcionamiento se describe como neurotipicidad

Nota: Elaboración propia (2026).

1.1.3 Variabilidad neurológica como expresión de la diversidad humana

La comprensión de la variabilidad neurológica como expresión legítima de la diversidad humana, y no como una desviación patológica respecto de un funcionamiento único correcto, constituye el núcleo conceptual del paradigma de la neurodiversidad, principio que exige un tránsito considerable respecto de concepciones previamente predominantes dentro de la educación y la psicología del desarrollo, las cuales tendían a organizarse en torno a la noción de un desarrollo típico o normal frente al cual cualquier desviación se interpretaba automáticamente como deficitaria o problemática.

Arboleda Sánchez (2024) sostiene que esta variabilidad neurológica debe comprenderse como una expresión legítima de la diversidad humana, planteamiento que invita a las instituciones educativas a superar los modelos compensatorios tradicionalmente predominantes para avanzar hacia enfoques basados en derechos que reconozcan la diversidad como principio estructurante del propio sistema educativo, y no como una excepción que dicho sistema debe simplemente tolerar o acomodar marginalmente dentro de estructuras pedagógicas diseñadas originalmente sin considerar esta diversidad de manera central.

Esta comprensión de la variabilidad neurológica también exige que las instituciones de Educación Inicial revisen críticamente el lenguaje empleado cotidianamente para describir a los niños y niñas de su comunidad educativa, evitando terminología que connote implícitamente una jerarquía entre formas de funcionamiento neurológico consideradas superiores o inferiores, y adoptando en cambio un vocabulario que refleje apropiadamente el principio de legitimidad de la diversidad neurológica examinado a lo largo de esta subsección, transformación lingüística que, aunque aparentemente modesta, contribuye significativamente a consolidar culturas institucionales genuinamente inclusivas.

Esta comprensión de la variabilidad neurológica como diversidad legítima posee implicaciones prácticas considerables para la educación inicial, sugiriendo que las docentes deben aproximarse a las diferencias observadas entre los niños y niñas de su grupo no primariamente como problemas a resolver o corregir, sino como manifestaciones naturales de la variabilidad humana que la práctica pedagógica debe acoger y acompañar apropiadamente, perspectiva que orientará consistentemente el desarrollo de las estrategias inclusivas de psicomotricidad examinadas extensamente a lo largo de los capítulos siguientes de esta obra.

1.1.4 Del enfoque centrado en el déficit al reconocimiento de las diferencias

El tránsito desde un enfoque centrado exclusivamente en el déficit hacia el reconocimiento de las diferencias como principio pedagógico orientador representa, quizás, la transformación conceptual más significativa que el paradigma de la neurodiversidad introduce para la práctica de la educación inicial contemporánea. Los modelos educativos convencionales han tendido históricamente a enfatizar las dificultades y limitaciones asociadas a condiciones como el trastorno del espectro autista o el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, orientando la intervención educativa predominantemente hacia la corrección de dichas dificultades, en lugar de considerar simultáneamente el potencial, las fortalezas y las capacidades específicas que cada niño y niña efectivamente posee.

Arboleda Sánchez (2024) propone explícitamente abordar estas condiciones desde el paradigma de la neurodiversidad, haciendo énfasis en el potencial más que en la alteración, convocando a la comunidad educativa hacia el empleo de estrategias flexibles, creativas e innovadoras dentro del aula que faciliten simultáneamente la comunicación, la adquisición de nuevos aprendizajes, y el desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades específicas de los niños y niñas que aprenden de una manera diferente respecto de sus pares neurotípicos.

Este tránsito hacia el reconocimiento de las diferencias no implica, sin embargo, negar o minimizar las necesidades de apoyo específicas que determinados niños y niñas neurodivergentes efectivamente presentan, consideración que se retomará con mayor especificidad en la sección 1.5.4 de este mismo capítulo, sino más bien integrar dicho reconocimiento de necesidades dentro de un marco pedagógico más amplio que simultáneamente valora las fortalezas y capacidades particulares de cada niño, evitando la reducción de su

identidad educativa exclusivamente a sus dificultades o limitaciones observadas.

1.1.5 Perspectivas clínicas, sociales y educativas de la neurodivergencia

La comprensión integral de la neurodivergencia exige reconocer que actualmente coexisten al menos tres perspectivas distintas, aunque no necesariamente incompatibles entre sí, para comprender e intervenir sobre esta dimensión del desarrollo humano: la perspectiva clínica, centrada tradicionalmente en el diagnóstico, la clasificación nosológica y la intervención terapéutica especializada; la perspectiva social, que enfatiza cómo las barreras del entorno, y no exclusivamente las características individuales de la persona neurodivergente, generan las dificultades de participación efectivamente observadas; y la perspectiva educativa, que se centra específicamente en las implicaciones pedagógicas de la neurodivergencia dentro de contextos formativos institucionales concretos.

Vázquez (2024), en su reflexión teórica y crítica sobre la neurodiversidad, la discapacidad y el enfoque social, examina cómo el modelo social de la discapacidad ofrece una apuesta teórica particularmente valiosa que permite validar conceptualmente la noción de neurodiversidad y fundamentar su aplicación apropiada en diferentes ámbitos, incluyendo el educativo, argumentando que la neurodiversidad trasciende considerablemente la concepción tradicional de la diversidad humana, al reconocer y valorar las variaciones naturales presentes en el funcionamiento neurológico y cognitivo de las personas, sin subordinar dicho reconocimiento exclusivamente a categorías diagnósticas clínicas predeterminadas.

Esta autora también advierte sobre el riesgo de que la perspectiva social, aplicada de manera excesivamente unilateral, minimice inapropiadamente las necesidades de apoyo específicas que

determinadas condiciones del neurodesarrollo genuinamente conllevan, sugiriendo que la comprensión más productiva para el contexto educativo articula complementariamente las tres perspectivas examinadas en esta subsección, evitando privilegiar exclusivamente una de ellas en detrimento de las contribuciones específicas que las demás perspectivas efectivamente aportan a la comprensión integral de la neurodivergencia infantil.

La tabla 2, presentada a continuación, sintetiza estas tres perspectivas complementarias, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que les permita comprender cómo cada perspectiva aporta contribuciones específicas y valiosas para la comprensión integral de la neurodivergencia, sin que ninguna de ellas, considerada aisladamente, resulte suficiente para orientar apropiadamente la práctica pedagógica inclusiva que esta obra se propone desarrollar a lo largo de sus cinco capítulos constitutivos.

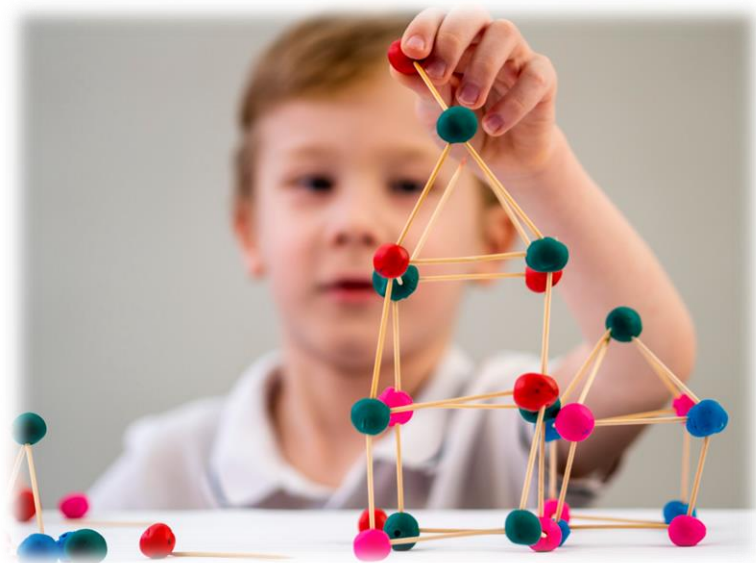
Tabla 2: Perspectivas clínica, social y educativa para la comprensión de la neurodivergencia

Perspectiva	Foco principal	Aporte para la educación inicial
Clínica	Diagnóstico y clasificación de condiciones específicas	Comprensión de características neuroevolutivas particulares
Social	Barreras del entorno y participación	Identificación de obstáculos ambientales modificables
Educativa	Implicaciones pedagógicas contextualizadas	Diseño de estrategias de enseñanza y apoyo situadas
Integración de las tres	Comprensión multidimensional	Fundamento para una práctica inclusiva integral

Nota: Elaboración propia con base en Vázquez (2024).

1.2 Variabilidad y trayectorias del desarrollo infantil

La variabilidad y las trayectorias del desarrollo infantil constituyen un objeto de examen que trasciende considerablemente la discusión específica sobre neurodivergencia desarrollada en la sección precedente, dado que dicha variabilidad caracteriza, en distintos grados, el desarrollo de todos los niños y niñas, neurotípicos y neurodivergentes por igual, cuestionando la noción, todavía frecuentemente presente en la formación docente convencional, de un desarrollo infantil uniforme y estandarizado que todos los niños atravesarían de manera esencialmente equivalente. Esta sección examina la heterogeneidad intraindividual e interindividual del desarrollo, el desarrollo asincrónico durante la primera infancia, la variabilidad en los ritmos de adquisición de habilidades específicas, la coexistencia de fortalezas y necesidades de apoyo dentro de una misma trayectoria, y finalmente los límites que los referentes evolutivos estandarizados presentan cuando se aplican rígidamente a la diversidad real de trayectorias infantiles.



Cerchiaro Ceballos, Ossa Ossa y Barras Rodríguez (2025), en su revisión sistemática sobre la investigación en autorregulación durante la primera infancia, documentan la importancia central que la infancia temprana posee como período crítico para el desarrollo de múltiples dominios de funcionamiento, subrayando simultáneamente los desafíos conceptuales y metodológicos que este campo de investigación enfrenta precisamente por la considerable heterogeneidad que caracteriza las trayectorias de desarrollo observadas entre distintos niños y niñas durante esta etapa formativa fundamental.

1.2.1 Heterogeneidad intraindividual e interindividual

La heterogeneidad del desarrollo infantil se manifiesta en dos dimensiones complementarias que las docentes de Educación Inicial deben distinguir cuidadosamente: la heterogeneidad interindividual, referida a las diferencias observadas entre distintos niños y niñas de una misma edad cronológica respecto de su nivel de desarrollo en un dominio determinado, y la heterogeneidad intraindividual, referida a las diferencias observadas dentro de un mismo niño o niña entre sus distintos dominios de desarrollo, como el desarrollo motor, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo socioemocional o el desarrollo cognitivo.

Esta doble heterogeneidad exige que las docentes de Educación Inicial eviten expectativas simplificadas que asuman implícitamente que un niño o niña debe presentar un nivel de desarrollo uniformemente avanzado o uniformemente rezagado a través de todos sus dominios de funcionamiento, reconociendo en cambio que resulta perfectamente típico, y particularmente frecuente entre niños y niñas neurodivergentes, que un mismo niño presente un desarrollo notablemente avanzado en un dominio específico mientras presenta simultáneamente necesidades de apoyo considerables en otro

dominio aparentemente relacionado, configuración de perfiles asimétricos que la sección 1.2.4 de este mismo capítulo examinará con mayor especificidad.

Esta comprensión de la doble heterogeneidad también exige que las instituciones de Educación Inicial revisen apropiadamente sus instrumentos de observación y registro, garantizando que dichos instrumentos permitan documentar apropiadamente esta variabilidad intraindividual, en lugar de generar exclusivamente una calificación global y homogénea del desarrollo del niño que oculte inadvertidamente las diferencias significativas existentes entre sus distintos dominios de funcionamiento, consideración metodológica que se retomará con especificidad técnica considerable en la sección 5.2.1 del Capítulo 5 de esta obra, dedicada específicamente a los registros sistemáticos de observación psicomotriz.

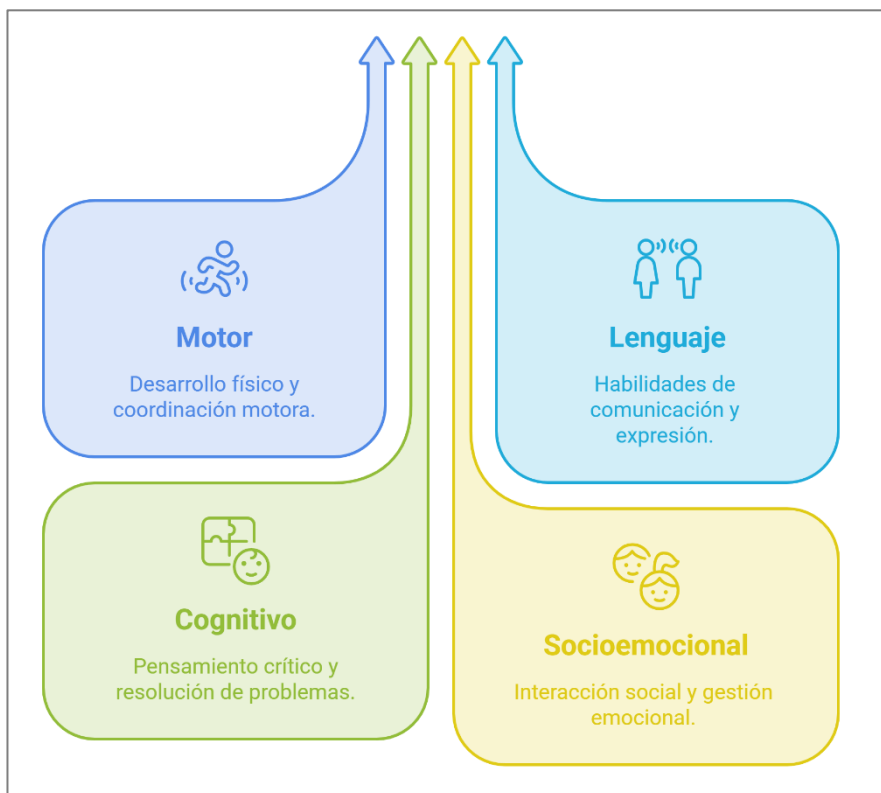
1.2.2 Desarrollo asincrónico durante la primera infancia

El desarrollo asincrónico, entendido como aquella trayectoria en la cual distintos dominios del funcionamiento infantil progresan a ritmos marcadamente diferentes entre sí, generando perfiles de desarrollo caracterizados por avances notables en determinadas áreas junto con rezagos igualmente notables en otras, constituye un patrón particularmente frecuente entre niños y niñas neurodivergentes, aunque no exclusivo de dicha población, dado que cierto grado de asincronía caracteriza, en mayor o menor medida, el desarrollo de prácticamente cualquier niño o niña durante la primera infancia.

La figura 1, presentada a continuación, ilustra comparativamente las características distintivas de las trayectorias sincrónicas y asincrónicas del desarrollo infantil, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial una representación visual que facilita la comprensión de este fenómeno particularmente relevante para su práctica pedagógica cotidiana, dado que la identificación apropiada de

un patrón de desarrollo asincrónico en un niño o niña particular exige respuestas pedagógicas diferenciadas de aquellas apropiadas para un patrón de desarrollo más homogéneamente sincrónico entre sus distintos dominios de funcionamiento.

Figura 1. Características de las trayectorias sincrónicas y asincrónicas del desarrollo infantil



Nota: Elaboración propia (2026).

1.2.3 Variabilidad en los ritmos de adquisición de habilidades

La variabilidad en los ritmos de adquisición de habilidades específicas durante la primera infancia constituye un fenómeno documentado extensamente en la literatura especializada sobre

desarrollo infantil, evidenciando que la edad en la cual un niño o niña determinado adquiere una habilidad particular, ya sea motora, lingüística o cognitiva, puede variar considerablemente respecto de sus pares sin que dicha variación constituya necesariamente una señal de preocupación o dificultad subyacente, principio que las docentes de Educación Inicial deben internalizar apropiadamente para evitar comparaciones prematuras o inapropiadas entre niños y niñas de una misma edad cronológica.

Esta variabilidad en los ritmos de adquisición exige que las docentes desarrollen una comprensión matizada sobre cuándo dicha variación permanece dentro de los márgenes de la diversidad típica esperable, y cuándo, por el contrario, dicha variación podría beneficiarse de una observación más sistemática o de la consulta con especialistas correspondientes, distinción que se examinará con mayor profundidad en el Capítulo 5 de esta obra, dedicado específicamente a la evaluación y el seguimiento de la participación psicomotriz en contextos inclusivos.

Esta comprensión matizada también exige que las docentes eviten la comparación directa y explícita entre distintos niños de un mismo grupo respecto de sus ritmos particulares de adquisición, práctica que, además de metodológicamente cuestionable dado que ignora la legitimidad de la variabilidad individual examinada a lo largo de esta sección, puede generar consecuencias emocionales negativas tanto para el niño cuyo ritmo se presenta como más lento respecto de sus pares, como para las familias correspondientes, quienes pueden desarrollar preocupaciones desproporcionadas ante comparaciones que carecen de fundamento metodológico apropiado.

1.2.4 Fortalezas y necesidades de apoyo en una misma trayectoria

La coexistencia de fortalezas y necesidades de apoyo específicas dentro de una misma trayectoria de desarrollo infantil,

fenómeno estrechamente relacionado con la heterogeneidad intraindividual examinada en la sección 1.2.1 de este mismo capítulo, exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen una mirada pedagógica capaz de identificar simultáneamente ambas dimensiones en cada niño y niña de su grupo, evitando tanto una atención exclusiva a las dificultades observadas, que podría generar una identidad educativa reducida exclusivamente al déficit, como una atención exclusiva a las fortalezas, que podría postergar inapropiadamente los apoyos que dicho niño efectivamente requiere para su desarrollo integral.

Esta identificación simultánea de fortalezas y necesidades de apoyo constituye, precisamente, el fundamento conceptual del enfoque basado en fortalezas examinado con mayor especificidad en la sección 1.5.4 de este mismo capítulo, enfoque que orientará consistentemente el desarrollo de las estrategias de intervención psicomotriz inclusiva examinadas extensamente en el Capítulo 4 de esta obra, donde se demostrará cómo las fortalezas específicas de cada niño pueden emplearse pedagógicamente como recurso para el desarrollo de las áreas que efectivamente requieren mayor apoyo educativo.

Esta coexistencia de fortalezas y necesidades también exige que las docentes de Educación Inicial documenten sistemáticamente ambas dimensiones dentro de sus registros de observación, evitando la práctica frecuente, aunque pedagógicamente limitada, de documentar exclusivamente las dificultades observadas en un niño particular, práctica que genera perfiles educativos incompletos y potencialmente estigmatizantes que no reflejan apropiadamente la complejidad integral del desarrollo infantil que esta sección se ha propuesto examinar.

1.2.5 Límites de los referentes evolutivos estandarizados

Los referentes evolutivos estandarizados, entendidos como aquellas escalas o inventarios que establecen edades esperadas para la adquisición de determinadas habilidades del desarrollo infantil, si bien constituyen herramientas orientativas de utilidad práctica considerable para la planificación pedagógica general, presentan limitaciones significativas cuando se aplican rígidamente a la diversidad real de trayectorias infantiles examinada a lo largo de esta sección, limitaciones que las docentes de Educación Inicial deben comprender apropiadamente para emplear dichos referentes con la flexibilidad interpretativa que su naturaleza estadística y poblacional efectivamente exige.

Esta consideración crítica sobre los límites de los referentes estandarizados no implica descartar completamente su utilidad orientativa, sino más bien emplearlos apropiadamente como un punto de referencia general entre muchos otros, en lugar de como un criterio único y determinante para valorar el desarrollo de un niño o niña particular, principio metodológico que se retomará con mayor especificidad técnica en la sección 5.1.2 de esta obra, dedicada específicamente al contraste entre la evaluación normativa y la evaluación funcional del desempeño psicomotor infantil.

1.3 Perfiles neurodivergentes relevantes para la Educación Inicial

Los perfiles neurodivergentes de mayor relevancia para el contexto específico de la Educación Inicial, examinados en esta sección con el propósito de ofrecer a las docentes una comprensión pedagógicamente aplicable de sus características principales, incluyen el espectro autista, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno del desarrollo de la coordinación, y las diferencias en el procesamiento sensorial, perfiles que, según se examinará en la subsección final de esta sección, frecuentemente

coexisten y se superponen dentro de un mismo niño o niña, generando configuraciones individuales considerablemente más complejas que la simple aplicación de categorías diagnósticas aisladas podría sugerir.

Conviene precisar, antes de proceder al examen específico de cada perfil, que esta presentación no pretende habilitar a las docentes de Educación Inicial para realizar diagnósticos clínicos formales, responsabilidad que corresponde exclusivamente a profesionales especializados debidamente calificados, sino ofrecerles una comprensión pedagógica suficiente que les permita reconocer patrones relevantes dentro de su grupo de niños y niñas, comunicarse apropiadamente con familias y equipos interdisciplinarios, y diseñar estrategias educativas informadas, consideraciones que se articulan directamente con los procedimientos de evaluación y seguimiento examinados extensamente en el Capítulo 5 de esta obra.

1.3.1 Espectro autista y diversidad en las formas de interacción

El espectro autista, condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias significativas en las formas de comunicación, interacción social y procesamiento de la información, se manifiesta durante la primera infancia mediante una diversidad considerable de perfiles individuales que difícilmente pueden reducirse a un conjunto único y homogéneo de características observables, principio fundamental que las docentes de Educación Inicial deben internalizar apropiadamente para evitar generalizaciones excesivas basadas en experiencias previas con un único niño o niña dentro del espectro.

Esta diversidad de formas de interacción propia del espectro autista se manifiesta, entre otras dimensiones, en variaciones considerables respecto del contacto visual empleado durante la comunicación, las preferencias por rutinas predecibles y estructuradas, los intereses específicos particularmente intensos, y las

formas características de comunicación verbal y no verbal, dimensiones que exigen de la práctica pedagógica una flexibilidad considerable para acomodar apropiadamente estas diferentes formas de interacción sin forzar al niño hacia patrones de comunicación que no corresponden genuinamente a su funcionamiento neurológico particular.

Esta comprensión de la diversidad interactiva propia del espectro autista también exige que las docentes de Educación Inicial reconsideren apropiadamente ciertas expectativas convencionales sobre la comunicación infantil, evitando interpretar automáticamente la ausencia de contacto visual sostenido como desinterés o falta de atención, o la preferencia marcada por rutinas predecibles como rigidez problemática, cuando dichas manifestaciones frecuentemente constituyen, por el contrario, estrategias adaptativas legítimas que el niño emplea para regular apropiadamente su experiencia sensorial y social dentro del entorno educativo correspondiente.

1.3.2 TDAH y particularidades de la actividad y la autorregulación

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad, condición del neurodesarrollo caracterizada por un patrón persistente de dificultades atencionales, actividad motora elevada o impulsividad, se manifiesta durante la primera infancia con particularidades específicas que las docentes de Educación Inicial deben comprender apropiadamente para distinguir dicho patrón de la actividad y exploración típicamente elevada que caracteriza generalmente a esta etapa evolutiva. Cerchiaro Ceballos, Ossa Ossa y Barras Rodríguez (2025) documentan que la autorregulación, entendida como la capacidad de monitorear y ajustar apropiadamente el propio comportamiento, emociones y pensamiento en función de las demandas ambientales correspondientes, constituye un dominio del desarrollo particularmente crítico durante la primera infancia, cuya

investigación científica ha experimentado un desarrollo considerable durante los últimos años.

Estos investigadores destacan que las principales tendencias de investigación identificadas en su revisión sistemática se enfocan en el estudio de distintas formas de autorregulación a partir de múltiples indicadores complementarios, el papel determinante de factores contextuales en el desarrollo de dicha autorregulación, y el empleo creciente de metodologías mixtas para su estudio riguroso, hallazgos que resultan directamente relevantes para la comprensión pedagógica del TDAH en la primera infancia, sugiriendo que las particularidades de actividad y autorregulación observadas en niños con este perfil neurodivergente deben interpretarse considerando simultáneamente factores individuales y contextuales, y no exclusivamente como una característica fija e inmodificable del niño considerado aisladamente de su entorno educativo.



Esta comprensión contextual de la autorregulación resulta particularmente relevante para el diseño de ambientes educativos que favorezcan apropiadamente su desarrollo progresivo, sugiriendo que las docentes de Educación Inicial pueden contribuir significativamente al fortalecimiento de esta competencia mediante decisiones pedagógicas concretas relacionadas con la organización temporal y espacial de las actividades, consideración que se articulará directamente con las estrategias de regulación sensoriomotriz examinadas con especificidad técnica considerable en la sección 4.2 del Capítulo 4 de esta obra.

1.3.3 Trastorno del desarrollo de la coordinación y desempeño cotidiano

El trastorno del desarrollo de la coordinación, conocido internacionalmente por su sigla en inglés TDC, constituye una condición del neurodesarrollo caracterizada por dificultades significativas en la adquisición y ejecución de habilidades motoras coordinadas, dificultades que impactan considerablemente el desempeño del niño o niña en actividades cotidianas esperables para su edad cronológica, sin que dichas dificultades se expliquen por una condición médica general o por una discapacidad intelectual asociada.

Gimeno y Polatajko (2025), en su revisión sobre el enfoque de Orientación Cognitiva al Desempeño Ocupacional Diario aplicado a discapacidades con origen en la infancia, documentan que este enfoque, introducido originalmente como una intervención innovadora para niños con trastorno del desarrollo de la coordinación, se centra directamente en la adquisición de habilidades mediante el empleo de estrategias cognitivas, en lugar de abordar exclusivamente las deficiencias motoras subyacentes de manera aislada y descontextualizada.

Esta perspectiva resulta particularmente valiosa para la educación inicial, sugiriendo que el abordaje pedagógico del trastorno del desarrollo de la coordinación no debe limitarse a la práctica motora repetitiva descontextualizada, sino que puede beneficiarse considerablemente de estrategias que incorporen explícitamente la reflexión cognitiva del propio niño sobre su desempeño motor, principio que se retomará con especificidad técnica considerablemente mayor en el Capítulo 2 de esta obra, dedicado íntegramente al examen de los perfiles psicomotores en niños neurodivergentes.

1.3.4 Diferencias en el procesamiento sensorial

Las diferencias en el procesamiento sensorial, frecuentemente presentes en niños y niñas con diagnóstico dentro del espectro autista, aunque no exclusivas de dicha población, se manifiestan mediante respuestas atípicas ante determinados estímulos sensoriales del entorno, incluyendo hipersensibilidad o hiposensibilidad ante estímulos táctiles, auditivos, visuales, olfativos o vestibulares, diferencias que influyen considerablemente sobre el comportamiento y la participación del niño dentro de las actividades educativas cotidianas del centro de Educación Inicial. Del Toro-Alonso, Batuecas-Cruz, Jiménez-Astudillo y Marquina-Nieto (2023), en su investigación sobre el procesamiento sensorial en niños con trastorno del espectro autista, documentan alteraciones significativas en los cuatro patrones de modulación sensorial examinados por la literatura especializada, correspondientes al registro, la búsqueda, la sensibilidad y la evitación sensorial.

Estos investigadores destacan, adicionalmente, que estas diferencias en el procesamiento sensorial no se manifiestan de manera uniforme entre todos los niños dentro del espectro autista, sino que presentan una variabilidad individual considerable que exige, por tanto, una comprensión personalizada del perfil sensorial específico de cada

niño particular, consideración metodológica que se retomará con especificidad técnica considerable en la sección 2.4 del Capítulo 2 de esta obra, dedicada íntegramente al examen del procesamiento sensorial y su relación con el desempeño psicomotor infantil.

Esta variabilidad individual del perfil sensorial exige, adicionalmente, que las docentes de Educación Inicial eviten generalizar automáticamente que todos los niños dentro del espectro autista presentan idénticas sensibilidades sensoriales, reconociendo en cambio que un mismo niño puede presentar hipersensibilidad ante determinados estímulos, como ciertos sonidos específicos, mientras simultáneamente presenta hiposensibilidad ante otros estímulos diferentes, como determinadas sensaciones táctiles, configuración particular que exige una observación individualizada cuidadosa antes de diseñar cualquier estrategia de apoyo sensorial específica para dicho niño.

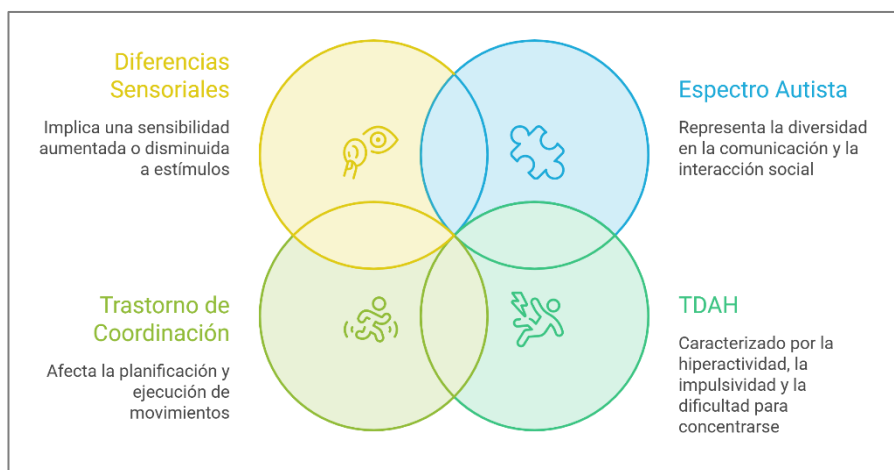
1.3.5 Coexistencia de características neurodivergentes durante la infancia

La coexistencia de múltiples características neurodivergentes dentro de un mismo niño o niña durante la primera infancia constituye un fenómeno considerablemente más frecuente de lo que la aplicación aislada de categorías diagnósticas discretas podría sugerir, dado que las condiciones del neurodesarrollo examinadas a lo largo de esta sección comparten frecuentemente mecanismos neurobiológicos subyacentes parcialmente superpuestos, generando perfiles individuales que combinan características propias de más de una condición neurodivergente considerada tradicionalmente por separado dentro de los sistemas de clasificación diagnóstica convencionales.

La figura 2, presentada a continuación, ilustra esquemáticamente esta convergencia de características dentro de

perfiles neurodivergentes infantiles, evidenciando cómo el espectro autista, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, el trastorno del desarrollo de la coordinación y las diferencias en el procesamiento sensorial pueden coexistir y superponerse dentro de un mismo niño, configuración que exige que las docentes de Educación Inicial aborden a cada niño particular desde una comprensión individualizada de su perfil específico, en lugar de aplicar mecánicamente las características típicamente asociadas a una única categoría diagnóstica considerada de manera aislada y descontextualizada de la complejidad real del niño correspondiente.

Figura 2. *Convergencia de características en perfiles neurodivergentes durante la infancia*



Nota: Elaboración propia (2026).

1.4 Expresión corporal de la neurodiversidad

La expresión corporal de la neurodiversidad constituye el puente conceptual que articula directamente los fundamentos examinados en las secciones precedentes de este capítulo con el objeto central de análisis que ocupará el resto de esta obra: la

psicomotricidad como campo pedagógico específicamente orientado a comprender y acompañar el cuerpo en movimiento de niños y niñas neurodivergentes. Esta sección examina la variabilidad del comportamiento motor, el movimiento como forma de interacción con el entorno, los patrones motores repetitivos y su función reguladora, las necesidades individuales de movimiento y regulación corporal, y finalmente la relación entre las diferencias corporales y la participación en las actividades cotidianas del centro de Educación Inicial.

El desarrollo de esta sección resulta particularmente relevante para la presente obra, dado que constituye el punto de articulación directo hacia el Capítulo 2, donde se examinarán con especificidad técnica considerablemente mayor los perfiles psicomotores en niños neurodivergentes, fundamentando dicho examen posterior en la comprensión conceptual amplia de la expresión corporal de la neurodiversidad que esta sección se propone desarrollar.

1.4.1 Variabilidad del comportamiento motor

La variabilidad del comportamiento motor durante la primera infancia se manifiesta en múltiples dimensiones, incluyendo el ritmo de adquisición de habilidades motoras específicas, examinado ya conceptualmente en la sección 1.2.3 de este mismo capítulo, el estilo particular con el cual cada niño ejecuta una acción motora determinada, y la intensidad y frecuencia con la cual dicho niño busca o evita determinados tipos de experiencias de movimiento dentro de su entorno educativo cotidiano.

Esta variabilidad del comportamiento motor exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen una mirada pedagógica atenta a las particularidades individuales de cada niño, evitando comparaciones automáticas con referentes estandarizados que, como se examinó en la sección 1.2.5 de este capítulo, presentan limitaciones significativas cuando se aplican rígidamente a la diversidad real de

trayectorias motoras infantiles, comprensión que fundamentará directamente el examen más específico de la psicomotricidad desde la perspectiva de la diversidad que se desarrollará en la sección 2.1 del Capítulo 2 de esta obra.

Esta variabilidad también exige reconocer que un mismo niño puede manifestar comportamientos motores considerablemente distintos según el contexto específico en el cual se encuentre, siendo particularmente activo durante el juego libre en espacios abiertos mientras muestra un comportamiento motor considerablemente más contenido durante actividades estructuradas de mesa, variabilidad contextual que exige que las docentes eviten generalizar el comportamiento motor observado en un único contexto hacia una caracterización global y estática del niño correspondiente, sin considerar apropiadamente la influencia significativa que las condiciones ambientales específicas ejercen sobre dicho comportamiento.

1.4.2 Movimiento como forma de interacción con el entorno

El movimiento constituye, particularmente durante la primera infancia, una forma primordial mediante la cual los niños y niñas interactúan con su entorno físico y social, explorando activamente el espacio, los objetos y las personas que los rodean a través de su propio cuerpo en movimiento, principio que resulta especialmente relevante para comprender a niños neurodivergentes cuyas formas de comunicación verbal pueden encontrarse en desarrollo o diferir considerablemente de patrones convencionales examinados ya en la sección 1.3.1 de este mismo capítulo respecto del espectro autista.

Esta concepción del movimiento como forma de interacción exige que las docentes de Educación Inicial interpreten apropiadamente el comportamiento motor de sus niños y niñas no exclusivamente como una dimensión física aislada del desarrollo, sino

como una vía comunicativa legítima que puede transmitir información valiosa sobre el estado interno, las preferencias y las necesidades del niño correspondiente, interpretación pedagógica que resulta particularmente relevante para la observación sistemática examinada con mayor especificidad técnica en la sección 2.5.1 del Capítulo 2 de esta obra.

1.4.3 Patrones motores repetitivos y su función reguladora

Los patrones motores repetitivos, frecuentemente observados entre niños dentro del espectro autista y, en menor medida, entre niños con otros perfiles neurodivergentes, cumplen habitualmente una función reguladora significativa que las docentes de Educación Inicial deben comprender apropiadamente antes de intervenir sobre dichos patrones, evitando interpretaciones apresuradas que los conciban exclusivamente como comportamientos problemáticos que deben eliminarse o suprimirse sistemáticamente sin considerar su función adaptativa subyacente.

La literatura especializada sobre integración sensorial, examinada ya parcialmente en la sección 1.3.4 de este mismo capítulo, documenta consistentemente que estos patrones motores repetitivos frecuentemente cumplen funciones de autorregulación sensorial, permitiendo al niño gestionar apropiadamente niveles de activación o sobrecarga sensorial que su sistema nervioso experimenta de manera particular, función reguladora que la figura 3, presentada a continuación, ilustra esquemáticamente, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que fundamenta pedagógicamente por qué la sustitución apresurada de estos patrones sin comprender su función específica podría resultar contraproducente para el bienestar del niño correspondiente.

Figura 3. Funciones de los patrones motores repetitivos en la regulación infantil



Nota: Elaboración propia con base en la literatura sobre integración sensorial (2026).

1.4.4 Necesidades individuales de movimiento y regulación corporal

Las necesidades individuales de movimiento y regulación corporal varían considerablemente entre distintos niños y niñas, exigiendo que la Educación Inicial abandone progresivamente modelos organizativos que asumen implícitamente una necesidad uniforme y estandarizada de actividad motora entre todos los niños de un mismo

grupo, avanzando en cambio hacia una comprensión pedagógica que reconozca explícitamente esta variabilidad individual como principio orientador de la planificación de espacios, tiempos y experiencias motrices dentro del centro educativo correspondiente.

Esta comprensión de las necesidades individuales de movimiento resulta particularmente relevante para el diseño de las condiciones ambientales examinadas con especificidad técnica considerablemente mayor en la sección 3.2 del Capítulo 3 de esta obra, donde se desarrollará cómo la organización espacial, la disponibilidad de espacios para actividad y descanso, y la gestión apropiada de la carga sensorial ambiental deben considerar explícitamente esta diversidad de necesidades individuales de movimiento y regulación corporal presente dentro de cualquier grupo de Educación Inicial contemporáneo.

Esta diversidad de necesidades de movimiento también exige que las instituciones de Educación Inicial reconsideren apropiadamente ciertas normativas convencionales sobre el comportamiento esperado durante actividades grupales, evitando exigencias uniformes de permanencia sentada o quietud corporal prolongada que resultan particularmente desafiantes para niños con necesidades elevadas de movimiento, y desarrollando en cambio alternativas pedagógicas que permitan satisfacer apropiadamente dichas necesidades sin comprometer la participación del niño en la actividad educativa correspondiente.

1.4.5 Diferencias corporales y participación en las actividades cotidianas

La relación entre las diferencias corporales examinadas a lo largo de esta sección y la participación efectiva de los niños y niñas en las actividades cotidianas del centro de Educación Inicial constituye una consideración pedagógica de considerable importancia práctica, dado que dicha participación no depende exclusivamente de las

características individuales del niño considerado aisladamente, sino de la interacción entre dichas características y las condiciones específicas del entorno educativo correspondiente, principio directamente vinculado con la perspectiva social de la neurodivergencia examinada ya en la sección 1.1.5 de este mismo capítulo.

La tabla 3, presentada a continuación, sintetiza esta relación entre diferencias corporales y participación en actividades cotidianas, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que articula tipos específicos de diferencias corporales con sus implicaciones prácticas para la participación infantil, marco que fundamentará directamente el examen más detallado de las barreras y facilitadores para la participación psicomotriz que se desarrollará extensamente en el Capítulo 3 de esta obra.

Tabla 3: Relación entre diferencias corporales y participación en actividades cotidianas

Tipo de diferencia corporal	Manifestación en la rutina cotidiana	Consideración pedagógica principal
Variabilidad del tono muscular	Dificultad para mantener determinadas posturas	Flexibilizar las posiciones esperadas durante actividades
Necesidad elevada de movimiento	Dificultad para permanecer inmóviles períodos prolongados	Incorporar pausas activas dentro de la rutina diaria
Búsqueda sensorial intensa	Interés marcado por texturas, sonidos o movimientos	Ofrecer oportunidades estructuradas de exploración sensorial
Evitación sensorial	Retraimiento ante ciertos estímulos del ambiente	Anticipar y ajustar la exposición a estímulos específicos
Dificultades de planificación motriz	Lentitud o desorganización en secuencias de acción	Descomponer las tareas motrices en pasos manejables

Nota: Elaboración propia (2026).

1.5 Neurodiversidad y educación inclusiva durante la primera infancia

La articulación entre neurodiversidad y educación inclusiva durante la primera infancia constituye la sección de cierre de este primer capítulo, sintetizando los fundamentos conceptuales desarrollados a lo largo de las secciones precedentes en un conjunto de principios pedagógicos orientadores que fundamentarán consistentemente el desarrollo del resto de esta obra. Esta sección examina el reconocimiento educativo de las diferencias individuales, la relación entre expectativas normativas y diversidad del desempeño infantil, los riesgos del etiquetamiento y la estigmatización temprana, el enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo, y finalmente los principios de participación, autonomía y pertenencia que deben orientar cualquier esfuerzo genuino de inclusión educativa durante la primera infancia.

Reina Mera y Reina Mera (2024), en su examen específico sobre neurodiversidad en educación infantil, destacan la importancia crucial de la formación docente continua sobre estos temas, subrayando cómo las prácticas pedagógicas inclusivas que consideran apropiadamente las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los niños neurodivergentes contribuyen significativamente al establecimiento de un entorno educativo más equitativo para el conjunto de la comunidad estudiantil, hallazgo que fundamenta directamente el propósito formativo central que esta obra se propone desarrollar para las docentes de Educación Inicial de la región latinoamericana.



1.5.1 Reconocimiento educativo de las diferencias individuales

El reconocimiento educativo explícito de las diferencias individuales constituye el primer paso necesario, aunque no suficiente por sí solo, hacia una práctica pedagógica genuinamente inclusiva, exigiendo que las docentes de Educación Inicial desarrollen sistemas de observación y documentación que permitan identificar apropiadamente las características particulares de cada niño y niña de su grupo, superando enfoques que tienden a homogeneizar implícitamente las expectativas pedagógicas sin considerar la diversidad real presente dentro de cualquier aula contemporánea.

Este reconocimiento educativo debe traducirse, en la práctica pedagógica cotidiana, en decisiones concretas de planificación curricular que consideren explícitamente esta diversidad individual, principio que orientará consistentemente el desarrollo de las estrategias de planificación de la intervención psicomotriz examinadas extensamente en la sección 4.1 del Capítulo 4 de esta obra, donde se desarrollará con especificidad técnica considerable cómo dicho reconocimiento se traduce en objetivos, experiencias y niveles de apoyo apropiadamente diferenciados según las características particulares de cada niño correspondiente.

Este reconocimiento educativo también exige un compromiso institucional sostenido que trascienda la sensibilidad individual de docentes particularmente comprometidas con la inclusión, extendiéndose hacia políticas institucionales explícitas que respalden sistemáticamente esta práctica de reconocimiento de diferencias individuales, incluyendo tiempos protegidos para la observación y documentación pedagógica, espacios formales de coordinación entre docentes y familias, y procesos institucionales claros para la actualización periódica de los perfiles educativos de cada niño y niña de la comunidad correspondiente.

1.5.2 Expectativas normativas y diversidad del desempeño infantil

La tensión entre las expectativas normativas institucionales, frecuentemente estructuradas en torno a referentes evolutivos estandarizados examinados ya críticamente en la sección 1.2.5 de este mismo capítulo, y la diversidad real del desempeño infantil observada dentro de cualquier grupo de Educación Inicial, exige que las instituciones educativas desarrollen marcos curriculares suficientemente flexibles que puedan acomodar apropiadamente esta diversidad, sin abandonar por ello la existencia de objetivos educativos claros y significativos para el conjunto de la comunidad estudiantil correspondiente.



Esta tensión no debe resolverse, sin embargo, mediante la eliminación completa de expectativas y objetivos educativos claros, sino mediante su reformulación apropiada según los principios de funcionalidad y contextualización que se examinarán con especificidad técnica considerable en la sección 4.1.2 del Capítulo 4 de esta obra, donde se desarrollará cómo la formulación de objetivos funcionales y contextualizados permite conciliar apropiadamente la necesidad institucional de contar con referentes educativos claros con el

reconocimiento genuino de la diversidad del desempeño infantil que esta sección se ha propuesto examinar.

Esta reformulación curricular también exige que las autoridades educativas responsables de la formación docente incorporen explícitamente, dentro de los programas de capacitación continua, contenidos específicos sobre cómo diseñar objetivos apropiadamente flexibles sin comprometer el rigor educativo esperado, evitando que la tensión examinada en esta subsección se resuelva, en la práctica institucional cotidiana, mediante la simple reducción de expectativas educativas para niños neurodivergentes, solución inapropiada que comprometería seriamente su derecho a una educación de calidad genuinamente equivalente a la ofrecida al resto de la comunidad estudiantil.

1.5.3 Riesgos del etiquetamiento y la estigmatización temprana

Los riesgos del etiquetamiento y la estigmatización temprana constituyen una consideración ética de considerable importancia que las docentes de Educación Inicial deben tener presente consistentemente al aplicar el vocabulario y los conceptos examinados a lo largo de este capítulo, dado que la identificación apropiada de características neurodivergentes en un niño particular puede, si se gestiona inapropiadamente, derivar en etiquetamientos prematuros que reducen indebidamente la identidad educativa del niño exclusivamente a dicha característica, generando expectativas limitadas o estigmatizantes que pueden comprometer significativamente su desarrollo integral y su participación educativa plena.

La prevención de estos riesgos exige que las docentes de Educación Inicial empleen el vocabulario examinado a lo largo de este capítulo con la precisión y el cuidado apropiados, evitando generalizaciones apresuradas basadas en observaciones puntuales o

incompletas, y priorizando siempre una comunicación respetuosa que reconozca la integralidad del niño como persona, más allá de cualquier característica neurodivergente específica que dicho niño pueda eventualmente presentar, principio ético que atravesará consistentemente el desarrollo de los procedimientos de evaluación y seguimiento examinados extensamente en el Capítulo 5 de esta obra.

Esta prevención también exige una reflexión institucional sobre el lenguaje empleado en documentos formales, informes y comunicaciones dirigidas a las familias, garantizando que dicho lenguaje priorice consistentemente la persona por encima de la condición correspondiente, y que evite formulaciones que puedan interpretarse como definitorias o deterministas respecto del futuro desarrollo del niño, considerando que las etiquetas aplicadas durante la primera infancia pueden ejercer una influencia considerable sobre las expectativas que la propia comunidad educativa desarrolla posteriormente respecto de dicho niño a lo largo de su trayectoria escolar.

1.5.4 Enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo

El enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo, anticipado ya conceptualmente en la sección 1.2.4 de este mismo capítulo, constituye el principio pedagógico central que esta obra se propone desarrollar sistemáticamente a lo largo de sus cinco capítulos constitutivos, articulando coherentemente el reconocimiento genuino de las capacidades y potencialidades específicas de cada niño con la identificación apropiada de aquellas dimensiones donde dicho niño efectivamente requiere apoyo educativo adicional para su desarrollo integral.

La tabla 4, presentada a continuación, sintetiza los criterios educativos fundamentales que este enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo exige considerar sistemáticamente, ofreciendo

a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia práctico que orientará consistentemente el desarrollo de las estrategias de intervención psicomotriz inclusiva examinadas extensamente en el Capítulo 4 de esta obra, donde este enfoque se traducirá en decisiones concretas de planificación pedagógica diferenciada según las características particulares de cada niño y niña correspondiente.

Tabla 4: Criterios educativos para un enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo

Criterio educativo	Pregunta orientadora	Implicación pedagógica
Identificación de fortalezas	¿Qué hace bien y disfruta hacer este niño?	Emplear dichas fortalezas como recurso pedagógico
Identificación de necesidades	¿Qué apoyos específicos requiere para participar?	Diseñar ajustes razonables y apoyos diferenciados
Contextualización	¿Cómo se manifiestan fortalezas y necesidades en la rutina?	Observar sistemáticamente en contextos naturales
Participación de la familia	¿Qué observa y valora la familia en el niño?	Integrar la perspectiva familiar en la planificación
Revisión periódica	¿Cómo cambian fortalezas y necesidades con el tiempo?	Actualizar el perfil educativo de manera continua

Nota: Elaboración propia (2026).

1.5.5 Participación, autonomía y pertenencia como principios de inclusión

Los principios de participación, autonomía y pertenencia constituyen, en conjunto, el criterio último mediante el cual esta obra propone evaluar la efectividad genuina de cualquier esfuerzo institucional de inclusión educativa durante la primera infancia, trascendiendo consideraciones exclusivamente relacionadas con la

presencia física del niño neurodivergente dentro del aula convencional, para examinar en cambio si dicho niño efectivamente participa de manera significativa en las actividades educativas, ejerce niveles apropiados de autonomía según su edad y características particulares, y experimenta un genuino sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa correspondiente.

Estos tres principios articulan directamente con el desarrollo completo de la presente obra, anticipando el examen extenso de la participación psicomotriz y las barreras para la inclusión que se desarrollará en el Capítulo 3, las estrategias de intervención inclusiva examinadas en el Capítulo 4, y los criterios de evaluación centrados precisamente en participación, autonomía y bienestar que constituirán el objeto de cierre del Capítulo 5 de esta obra, evidenciando así cómo estos principios de inclusión, presentados aquí como fundamento conceptual inicial, atraviesan transversalmente el desarrollo completo de esta obra dedicada a las estrategias inclusivas para el desarrollo integral infantil.

Con el examen de estos tres principios de participación, autonomía y pertenencia se cierra este primer capítulo introductorio, habiendo establecido el marco conceptual amplio sobre neurodiversidad que sostendrá el desarrollo de toda la obra, marco que el Capítulo 2 retomará específicamente desde la perspectiva de la psicomotricidad, examinando con especificidad técnica considerable cómo estos principios conceptuales se traducen en la comprensión de los perfiles psicomotores particulares que caracterizan a los niños y niñas neurodivergentes dentro del contexto de la Educación Inicial latinoamericana contemporánea.

Este primer capítulo ha desarrollado los fundamentos conceptuales sobre los cuales se sostiene la totalidad de la presente obra, examinando el paradigma de la neurodiversidad, la variabilidad y

las trayectorias singulares del desarrollo infantil, los perfiles neurodivergentes de mayor relevancia para la Educación Inicial, la expresión corporal de dicha neurodiversidad, y finalmente su articulación con los principios de una educación genuinamente inclusiva durante la primera infancia.

El recorrido desarrollado a lo largo de este capítulo evidencia consistentemente que la comprensión pedagógica de la neurodiversidad exige de las docentes de Educación Inicial una perspectiva que integre simultáneamente rigor conceptual, sensibilidad ética y aplicabilidad práctica, evitando tanto la superficialidad terminológica que emplea este vocabulario sin comprenderlo apropiadamente, como la complejidad excesivamente clínica que resultaría poco accesible o aplicable para la práctica pedagógica cotidiana que esta obra se propone acompañar y fortalecer.

Esta integración de rigor conceptual, sensibilidad ética y aplicabilidad práctica constituye, precisamente, el compromiso metodológico que ha orientado la selección y el desarrollo de las fuentes examinadas a lo largo de este capítulo, priorizando deliberadamente la literatura producida dentro del contexto latinoamericano, que aporta una comprensión situada y culturalmente pertinente de estos fenómenos, sin renunciar por ello al diálogo enriquecedor con contribuciones internacionales que complementan apropiadamente dicha comprensión regional con hallazgos y marcos conceptuales desarrollados en otros contextos institucionales y culturales.

Los capítulos siguientes de esta obra construirán progresivamente sobre estos fundamentos conceptuales para desarrollar, con especificidad técnica creciente, un examen detallado de los perfiles psicomotores en niños neurodivergentes, las barreras y

facilitadores para su participación educativa, las estrategias de intervención psicomotriz inclusiva, y finalmente los procedimientos de evaluación y seguimiento que permiten a las docentes de Educación Inicial acompañar apropiadamente el desarrollo integral de cada niño y niña, comenzando en el Capítulo 2 con el examen detallado de la psicomotricidad desde la perspectiva de la diversidad que este capítulo introductorio se ha propuesto fundamentar conceptualmente.



CAPÍTULO 2

Perfiles Psicomotores en Niños Neurodivergentes



CAPÍTULO 2

Perfiles Psicomotores en Niños Neurodivergentes

El primer capítulo de esta obra estableció los fundamentos conceptuales sobre la neurodiversidad, examinando el paradigma que la sustenta, la variabilidad de las trayectorias del desarrollo infantil, los perfiles neurodivergentes de mayor relevancia para la Educación Inicial, y la expresión corporal de dicha neurodiversidad como puente conceptual hacia el campo específico de la psicomotricidad. Este segundo capítulo se propone profundizar precisamente en dicho campo, examinando con especificidad técnica considerable los perfiles psicomotores que caracterizan a los niños y niñas neurodivergentes, desde los fundamentos contemporáneos de la psicomotricidad hasta los procedimientos de observación y caracterización que permiten a las docentes de Educación Inicial construir perfiles psicomotores pedagógicamente útiles para orientar su práctica cotidiana.

El propósito central de este capítulo consiste en dotar a las docentes de Educación Inicial de un marco conceptual y metodológico riguroso que les permita comprender la psicomotricidad no como una dimensión aislada del desarrollo infantil reducible a la simple adquisición de destrezas motoras, sino como un campo integrador que articula el movimiento, la percepción, la cognición y la afectividad dentro de la experiencia corporal singular de cada niño y niña, comprensión que resulta particularmente relevante para acompañar apropiadamente a niños neurodivergentes cuyos perfiles psicomotores frecuentemente difieren considerablemente de los patrones convencionales examinados en la formación docente tradicional.

Este capítulo se organiza en cinco secciones interrelacionadas. La primera examina la psicomotricidad desde la perspectiva de la diversidad, estableciendo sus fundamentos contemporáneos y la

distinción fundamental entre dificultad motriz y diversidad del desempeño. La segunda examina específicamente el tono, la postura y el equilibrio como componentes fundamentales del funcionamiento psicomotor. La tercera examina la coordinación y la planificación motriz, incluyendo las praxias y la adaptación motriz ante situaciones novedosas. La cuarta examina el procesamiento sensorial y su relación estrecha con el desempeño psicomotor infantil. Finalmente, la quinta sección desarrolla los procedimientos metodológicos de observación y caracterización del perfil psicomotor con finalidad específicamente educativa.

A lo largo de este capítulo se sostendrá una tesis que articula directamente con los fundamentos desarrollados en el capítulo precedente de esta obra: los perfiles psicomotores de los niños y niñas neurodivergentes no constituyen versiones deficitarias de un desarrollo psicomotor único y correcto, sino configuraciones singulares y legítimas que exigen de la docente de Educación Inicial una comprensión pedagógica capaz de distinguir apropiadamente entre la dificultad motriz genuina que requiere apoyo educativo específico y la diversidad del desempeño que constituye, simplemente, una expresión más de la variabilidad neurológica examinada extensamente en el primer capítulo de esta obra.

Esta tesis exige, adicionalmente, que las docentes de Educación Inicial desarrollen una alfabetización conceptual suficiente sobre los componentes técnicos del funcionamiento psicomotor examinados a lo largo de este capítulo, alfabetización que trasciende considerablemente el conocimiento intuitivo acumulado mediante la experiencia práctica cotidiana, sin necesariamente exigir la formación especializada propia de profesionales de la psicomotricidad clínica, equilibrio formativo que esta obra se propone alcanzar mediante un desarrollo conceptual riguroso pero consistentemente orientado hacia su aplicabilidad pedagógica directa dentro del aula de Educación Inicial.

2.1 Psicomotricidad desde la perspectiva de la diversidad

La psicomotricidad desde la perspectiva de la diversidad constituye el fundamento conceptual sobre el cual se erige el desarrollo completo de este capítulo, exigiendo una reconceptualización de nociones tradicionalmente empleadas dentro de la formación docente convencional para incorporar apropiadamente la comprensión de la neurodiversidad examinada extensamente en el primer capítulo de esta obra. Esta sección examina los fundamentos contemporáneos de la psicomotricidad, la relación estrecha entre acción motriz, percepción y contexto, la variabilidad psicomotriz característica de la primera infancia, la distinción fundamental entre dificultad motriz y diversidad del desempeño, y finalmente el perfil psicomotor como referente específicamente orientado al apoyo educativo.

El desarrollo riguroso de estos fundamentos resulta indispensable para que las docentes de Educación Inicial puedan aproximarse a la psicomotricidad de sus niños y niñas neurodivergentes con la comprensión conceptual apropiada, evitando tanto la patologización excesiva de diferencias que constituyen simplemente variabilidad legítima, como la minimización inapropiada de necesidades de apoyo genuinas que determinados niños efectivamente presentan en su desarrollo psicomotor particular.

Esta sección de apertura del capítulo también resulta particularmente pertinente considerando que las concepciones previas sobre psicomotricidad que las docentes traen consigo desde su formación inicial frecuentemente reflejan modelos tradicionales centrados exclusivamente en el desarrollo motor normativo, exigiendo un proceso deliberado de actualización conceptual que esta sección se propone facilitar mediante la integración explícita de la perspectiva de la diversidad dentro de los fundamentos mismos de la disciplina psicomotriz correspondiente.

2.1.1 Fundamentos contemporáneos de la psicomotricidad

La psicomotricidad contemporánea ha evolucionado considerablemente desde sus orígenes históricos a principios del siglo veinte, cuando convergieron inicialmente diversas corrientes científicas relacionadas con la patología cerebral, la psicología del desarrollo y la educación física, hacia una comprensión integradora actual que concibe el movimiento no como un fenómeno exclusivamente biomecánico, sino como una expresión constitutiva de la persona en su totalidad, articulando dimensiones motrices, cognitivas, emocionales y relacionales dentro de una comprensión unificada del desarrollo infantil. Silva Muñoz y Bayas Jaramillo (2025), en su revisión sistemática sobre la psicomotricidad como eje fundamental del desarrollo integral infantil en los procesos educativos iniciales contemporáneos, documentan mejoras significativas asociadas a intervenciones psicomotrices en múltiples dominios del desarrollo, incluyendo la coordinación motora fina y gruesa, el equilibrio, la planificación motora, el control postural, la regulación emocional, la interacción social y el rendimiento académico temprano.

Estos investigadores destacan que dichas mejoras resultan particularmente significativas en programas que combinan estratégicamente estrategias lúdicas, instrucción docente estructurada y seguimiento progresivo del desarrollo correspondiente, hallazgo metodológico que resulta directamente relevante para el diseño de las estrategias de intervención psicomotriz inclusiva examinadas extensamente en el Capítulo 4 de esta obra, sugiriendo que la efectividad de dichas intervenciones depende considerablemente de su articulación sistemática, y no de la simple provisión de oportunidades de movimiento desprovistas de intencionalidad pedagógica clara y de seguimiento apropiado.

Esta comprensión contemporánea de la psicomotricidad también exige superar la concepción histórica, todavía presente en

ciertos contextos institucionales, que reducía esta disciplina exclusivamente a un conjunto de ejercicios correctivos destinados a subsanar dificultades detectadas en el niño, avanzando en cambio hacia una comprensión que reconoce el valor formativo intrínseco de la experiencia psicomotriz para todos los niños y niñas, neurotípicos y neurodivergentes por igual, principio que resulta consistente con el enfoque de educación inclusiva examinado extensamente en la sección 1.5 del primer capítulo de esta obra.

2.1.2 Relación entre acción motriz, percepción y contexto

La relación estrecha entre la acción motriz, la percepción sensorial y el contexto ambiental específico en el cual dicha acción se desenvuelve constituye un principio conceptual fundamental de la psicomotricidad contemporánea, cuestionando concepciones simplificadas que conciben el movimiento como una respuesta motora aislada, desconectada de la información perceptiva que el niño procesa simultáneamente y de las características particulares del entorno físico y social correspondiente.

Esta comprensión relacional exige que las docentes de Educación Inicial eviten evaluar el desempeño motor de un niño exclusivamente en función de criterios técnicos abstractos, considerando en cambio cómo dicho desempeño se articula apropiadamente con la percepción sensorial del niño particular, examinada ya conceptualmente en la sección 1.3.4 del primer capítulo de esta obra respecto de las diferencias en el procesamiento sensorial, y con las características específicas del contexto físico y social correspondiente, consideración que fundamentará directamente el examen de las condiciones ambientales que se desarrollará extensamente en la sección 3.2 del Capítulo 3 de esta obra.

Esta comprensión relacional también exige reconocer que un mismo movimiento ejecutado por un mismo niño puede manifestarse

de manera considerablemente distinta según las características del entorno correspondiente, siendo posible que un niño demuestre coordinación considerablemente más fluida en un espacio abierto y conocido que en un espacio reducido o novedoso, variabilidad contextual que las docentes deben considerar apropiadamente antes de generar conclusiones definitivas sobre el desempeño psicomotor del niño correspondiente basadas exclusivamente en observaciones realizadas dentro de un único contexto particular.

2.1.3 Variabilidad psicomotriz durante la primera infancia

La variabilidad psicomotriz durante la primera infancia, articulándose directamente con la heterogeneidad del desarrollo examinada extensamente en la sección 1.2 del primer capítulo de esta obra, se manifiesta con particular intensidad en el dominio motor, dado que las destrezas psicomotoras dependen de la maduración simultánea de múltiples sistemas neurológicos y musculoesqueléticos cuyo ritmo de desarrollo puede variar considerablemente entre distintos niños de una misma edad cronológica. Cerchiaro Ceballos, Ossa Ossa y Barras Rodríguez (2025), en su revisión sistemática sobre la investigación en autorregulación durante la primera infancia, documentan la estrecha vinculación existente entre los procesos de autorregulación y el desarrollo motor correspondiente, evidenciando que ambos dominios se desarrollan de manera interdependiente durante esta etapa evolutiva crítica.

Esta interdependencia entre autorregulación y desarrollo motor resulta particularmente relevante para la comprensión de la variabilidad psicomotriz observada entre niños neurodivergentes, sugiriendo que las dificultades de autorregulación examinadas ya en la sección 1.3.2 del primer capítulo de esta obra respecto del TDAH pueden manifestarse conjuntamente con particularidades específicas del desempeño psicomotor, exigiendo que las docentes de Educación

Inicial consideren apropiadamente esta interdependencia al observar y caracterizar el perfil psicomotor de cada niño particular de su grupo correspondiente.

Esta comprensión de la variabilidad psicomotriz también exige reconocer que dicha variabilidad no se distribuye uniformemente a lo largo del tiempo dentro de la trayectoria de un mismo niño, pudiendo presentar períodos de avance acelerado alternados con períodos de aparente estabilización, patrón de desarrollo característicamente no lineal que las docentes deben comprender apropiadamente para evitar interpretaciones apresuradas basadas en observaciones puntuales que no consideren esta dinámica temporal propia del desarrollo psicomotor infantil examinada extensamente a lo largo de esta sección.

2.1.4 Diferencias entre dificultad motriz y diversidad del desempeño

La distinción precisa entre dificultad motriz genuina y diversidad legítima del desempeño constituye, quizás, el principio metodológico más importante que esta sección se propone establecer, dado que dicha distinción determina directamente las decisiones pedagógicas apropiadas que las docentes de Educación Inicial deben adoptar frente al desempeño psicomotor particular de cada niño de su grupo correspondiente. Gimeno y Polatajko (2025) sostienen, en su examen del enfoque de Orientación Cognitiva al Desempeño Ocupacional Diario aplicado a discapacidades con origen en la infancia, que la comprensión apropiada de las dificultades motoras infantiles exige superar modelos exclusivamente centrados en el déficit motor aislado, incorporando en cambio una perspectiva que considere la funcionalidad del desempeño dentro del contexto de actividades cotidianas significativas para el niño correspondiente.

La tabla 5, presentada a continuación, sintetiza componentes relevantes para la caracterización educativa del perfil psicomotor que permite a las docentes de Educación Inicial distinguir apropiadamente entre dificultad motriz genuina y diversidad del desempeño, ofreciendo un marco de referencia que orientará consistentemente el desarrollo de las secciones siguientes de este capítulo, dedicadas al examen específico de los distintos componentes del funcionamiento psicomotor infantil.

Tabla 5: Componentes para la caracterización educativa del perfil psicomotor

Componente psicomotor	Manifestación de diversidad típica	Señal orientativa de necesidad de apoyo
Tono muscular	Variación individual dentro de rangos amplios	Impacto sostenido en la participación funcional
Coordinación	Diferencias en el ritmo de consolidación	Interferencia persistente en actividades cotidianas
Equilibrio	Variabilidad según la tarea y el contexto	Dificultad marcada y generalizada a múltiples situaciones
Procesamiento sensorial	Preferencias y sensibilidades individuales	Respuestas que comprometen significativamente el bienestar
Planificación motriz	Distintos ritmos de organización de secuencias	Desorganización motriz persistente ante tareas habituales

Nota: Elaboración propia con base en Gimeno y Polatajko (2025).

2.1.5 Perfil psicomotor como referente para el apoyo educativo

El perfil psicomotor, entendido como una caracterización integral y contextualizada del funcionamiento motor, perceptivo y regulatorio de un niño particular, constituye la herramienta conceptual central que esta obra propone desarrollar sistemáticamente para orientar apropiadamente las decisiones de apoyo educativo,

articulándose directamente con el enfoque basado en fortalezas y necesidades de apoyo examinado extensamente en la sección 1.5.4 del primer capítulo de esta obra.

Este perfil psicomotor, a diferencia de un diagnóstico clínico formal que corresponde exclusivamente a profesionales especializados, constituye una herramienta pedagógica que las docentes de Educación Inicial pueden construir progresivamente mediante la observación sistemática examinada con especificidad técnica considerable en la sección 2.5 de este mismo capítulo, orientando dicha construcción hacia la identificación de fortalezas y necesidades específicas que efectivamente informen decisiones concretas de planificación pedagógica, en lugar de constituir un ejercicio exclusivamente descriptivo desconectado de sus implicaciones prácticas para la intervención psicomotriz inclusiva que se examinará extensamente en el Capítulo 4 de esta obra.

Este perfil psicomotor también debe entenderse como un documento vivo y dinámico, sujeto a actualización periódica conforme el niño correspondiente continúa desarrollándose y conforme la docente acumula evidencia observacional adicional a lo largo del tiempo, principio de actualización continua que evita el riesgo de que dicho perfil se convierta en una caracterización estática y potencialmente desactualizada que no refleje apropiadamente la trayectoria de desarrollo real del niño correspondiente, consideración que se articulará directamente con el análisis longitudinal de cambios en el desempeño examinado extensamente en la sección 5.2.5 del Capítulo 5 de esta obra.

2.2 Tono, postura y equilibrio

El tono, la postura y el equilibrio constituyen componentes fundamentales del funcionamiento psicomotor que sostienen,

literalmente, la base sobre la cual se desarrollan las destrezas motoras más complejas que se examinarán en secciones posteriores de este capítulo, dado que la organización tónico-postural apropiada constituye el fundamento neurofisiológico indispensable para cualquier acción motora intencionada y coordinada. Esta sección examina la variabilidad del tono muscular, el control postural durante actividades cotidianas, el equilibrio estático y dinámico, los ajustes posturales ante diferentes demandas motrices, y finalmente la influencia que la estabilidad corporal ejerce sobre la participación efectiva del niño en las actividades educativas correspondientes.

El desarrollo riguroso de estos componentes resulta particularmente relevante considerando que las dificultades tónico-posturales, cuando no se identifican y abordan apropiadamente, pueden generar cascadas de dificultades secundarias en dominios aparentemente no relacionados, como la atención sostenida o la participación social, dado que un niño que debe invertir considerable esfuerzo consciente en mantener una postura estable dispone de recursos cognitivos considerablemente más limitados para atender simultáneamente a otras demandas de la actividad educativa correspondiente.

Esta sección, situada estratégicamente al inicio del desarrollo técnico de este capítulo, establece deliberadamente las bases sobre las cuales se construirán progresivamente las secciones siguientes, dado que la coordinación y planificación motriz examinadas posteriormente dependen considerablemente de una organización tónico-postural apropiadamente consolidada, mientras que el procesamiento sensorial examinado en la sección 2.4 de este mismo capítulo influye recíprocamente sobre esta organización postural de manera que esta sección se propone examinar con el detenimiento correspondiente.

2.2.1 Variabilidad del tono muscular

La variabilidad del tono muscular, entendido como el grado de tensión o contracción sostenida que caracteriza a la musculatura de un niño particular incluso en estado de reposo aparente, constituye una dimensión del funcionamiento psicomotor que presenta considerable diversidad individual, manifestándose en patrones que van desde un tono muscular relativamente bajo, que puede asociarse con una postura corporal más laxa y una menor resistencia a la fatiga postural, hasta un tono muscular relativamente elevado, que puede asociarse con mayor rigidez corporal y dificultades para lograr movimientos fluidos y adaptables.

Esta variabilidad tónica exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen una observación cuidadosa que permita distinguir apropiadamente entre variaciones tónicas que permanecen dentro de rangos funcionales típicos, sin comprometer significativamente la participación del niño en las actividades cotidianas correspondientes, y variaciones más marcadas que efectivamente interfieren con dicha participación, distinción que exige considerar el impacto funcional observado, y no exclusivamente la magnitud de la variación tónica considerada aisladamente de sus consecuencias prácticas para el desempeño del niño correspondiente.

Esta observación del tono muscular también debe considerar su naturaleza dinámica y contextual, dado que un mismo niño puede presentar variaciones tónicas significativas según su estado emocional, su nivel de fatiga o la naturaleza específica de la actividad correspondiente, exigiendo que las docentes eviten caracterizaciones estáticas y definitivas del tono muscular de un niño particular, favoreciendo en cambio una comprensión que reconozca apropiadamente esta variabilidad situacional dentro del proceso de observación sistemática examinado extensamente en la sección 2.5.1 de este mismo capítulo.

2.2.2 Control postural durante actividades cotidianas

El control postural durante actividades cotidianas del centro de Educación Inicial, incluyendo actividades tan diversas como permanecer sentado durante una actividad de mesa, mantenerse de pie durante una actividad grupal, o adoptar posturas específicas durante juegos motores estructurados, exige la integración compleja y automática de información sensorial proveniente de múltiples sistemas, incluyendo el sistema vestibular, el sistema propioceptivo y el sistema visual, integración que puede presentar particularidades específicas en niños neurodivergentes según se examinará con mayor especificidad en la sección 2.4 de este mismo capítulo.

Esta exigencia de control postural continuo durante actividades educativas cotidianas resulta particularmente relevante para comprender por qué determinados niños presentan dificultades aparentemente desproporcionadas para permanecer sentados o quietos durante períodos prolongados, dificultades que, en lugar de interpretarse automáticamente como problemas conductuales o de disciplina, pueden reflejar genuinamente demandas de control postural que dicho niño particular experimenta como considerablemente más exigentes que sus pares, consideración pedagógica que exige respuestas educativas diferenciadas apropiadas al perfil psicomotor específico correspondiente.

Esta comprensión también exige que las docentes reconsideren apropiadamente el diseño del mobiliario y las opciones posturales disponibles dentro del aula, dado que determinadas alternativas de asiento, incluyendo cojines dinámicos, banquetas o superficies alternativas, pueden facilitar considerablemente el control postural de niños con particularidades específicas en esta dimensión, permitiéndoles sostener niveles de atención y participación considerablemente mayores que aquellos alcanzables mediante

mobiliario convencional que exige un control postural más exigente y sostenido.

2.2.3 Equilibrio estático y dinámico

El equilibrio estático, entendido como la capacidad de mantener una postura estable sin desplazamiento corporal significativo, y el equilibrio dinámico, entendido como la capacidad de mantener dicha estabilidad durante el movimiento y el desplazamiento, constituyen dos dimensiones relacionadas pero distinguibles del funcionamiento psicomotor que exigen consideración diferenciada dentro de la práctica pedagógica de Educación Inicial, dado que un niño puede presentar un desempeño considerablemente distinto en cada una de estas dos dimensiones particulares.

Esta distinción resulta particularmente relevante dado que numerosas actividades educativas cotidianas exigen transiciones fluidas entre ambos tipos de equilibrio, como sostenerse brevemente en equilibrio estático antes de iniciar un desplazamiento correspondiente, o detenerse abruptamente durante un juego motor dinámico para adoptar una postura estática determinada, transiciones que exigen una integración funcional entre ambas capacidades que puede desarrollarse a ritmos diferenciados según el perfil psicomotor particular de cada niño correspondiente.

La tabla 6, presentada a continuación, sintetiza la relación entre el equilibrio, la estabilidad corporal general y la participación motriz efectiva del niño en actividades educativas correspondientes, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que articula estas dimensiones del equilibrio con sus implicaciones prácticas para el diseño de actividades y apoyos apropiados dentro del contexto educativo correspondiente.

Tabla 6: Relación entre equilibrio, estabilidad corporal y participación motriz

Tipo de equilibrio	Actividad cotidiana representativa	Consideración pedagógica
Equilibrio estático	Permanecer de pie durante una actividad grupal breve	Ofrecer apoyos de sustentación cuando resulte necesario
Equilibrio dinámico	Desplazarse por espacios con obstáculos o desniveles	Graduar la complejidad del recorrido según el perfil individual
Equilibrio en transiciones posturales	Pasar de sentado a de pie con fluidez	Permitir tiempos y apoyos diferenciados según necesidad
Equilibrio bajo doble tarea	Caminar mientras se sostiene un objeto	Simplificar la demanda cognitiva concurrente si es necesario

Nota: Elaboración propia (2026).

2.2.4 Ajustes posturales ante diferentes demandas motrices

Los ajustes posturales que un niño debe realizar ante diferentes demandas motrices específicas, adaptando apropiadamente su postura corporal según la tarea particular que enfrenta en cada momento, constituyen una manifestación de la flexibilidad del sistema de control postural que se desarrolla progresivamente durante la primera infancia, exigiendo experiencias de práctica variada que permitan al niño desarrollar un repertorio suficientemente amplio de respuestas posturales apropiadas para distintos contextos de demanda motriz.

Esta capacidad de ajuste postural flexible puede presentar particularidades específicas en niños con determinados perfiles neurodivergentes, particularmente aquellos con trastorno del desarrollo de la coordinación examinado ya en la sección 1.3.3 del primer capítulo de esta obra, sugiriendo que estos niños pueden beneficiarse particularmente de experiencias educativas que ofrezcan

práctica sistemática y graduada de ajustes posturales específicos, en lugar de exigir dicha adaptación exclusivamente a través de la exposición incidental a actividades motrices variadas sin acompañamiento pedagógico deliberado correspondiente.

Esta práctica sistemática de ajustes posturales también puede beneficiarse considerablemente de la incorporación deliberada de actividades que exijan transiciones posturales explícitas y variadas dentro de la rutina educativa cotidiana, como pasar de estar sentado a estar de pie, de estar de pie a estar en cuclillas, o de una postura estática a una postura de desplazamiento, secuencias de transición que, practicadas sistemáticamente, fortalecen progresivamente la flexibilidad del sistema de control postural correspondiente del niño particular.

2.2.5 Influencia de la estabilidad corporal en la participación

La influencia que la estabilidad corporal ejerce sobre la participación efectiva del niño en las actividades educativas del centro correspondiente constituye una consideración pedagógica de considerable importancia práctica, dado que un niño cuya estabilidad postural resulta considerablemente exigente de sostener puede desarrollar patrones de evitación respecto de determinadas actividades, no por falta de interés o motivación, sino por la demanda física y cognitiva desproporcionada que dicha actividad efectivamente representa para su perfil psicomotor particular.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial interpreten apropiadamente los comportamientos de evitación observados en algunos niños respecto de determinadas actividades motrices, evitando atribuciones motivacionales o conductuales que ignoren la posible base psicomotora de dicha evitación, consideración que se articulará directamente con el examen de las barreras para la participación psicomotriz que se desarrollará extensamente en la

sección 3.5 del Capítulo 3 de esta obra, y con las estrategias de intervención progresiva examinadas en la sección 4.5.1 del Capítulo 4, dedicada específicamente al análisis de casos relacionados con la evitación de actividades motrices.

Esta influencia de la estabilidad corporal sobre la participación también posee implicaciones considerables para el diseño físico de los espacios educativos correspondientes, sugiriendo que las instituciones de Educación Inicial deben considerar cuidadosamente la disponibilidad de superficies, mobiliario y puntos de apoyo que faciliten apropiadamente la estabilidad postural de niños con necesidades particulares en esta dimensión, consideración de diseño ambiental que se retomará con especificidad técnica considerable en la sección 3.2.4 del Capítulo 3 de esta obra, dedicada específicamente a la distribución del mobiliario y la accesibilidad motriz correspondiente.

2.3 Coordinación y planificación motriz

La coordinación y la planificación motriz constituyen dimensiones del funcionamiento psicomotor que se construyen progresivamente sobre la base tónico-postural examinada en la sección precedente de este capítulo, permitiendo al niño ejecutar secuencias de movimiento cada vez más complejas, precisas y adaptadas a las demandas específicas de cada tarea motora particular. Esta sección examina la coordinación motriz global, la coordinación bilateral y la organización de movimientos, la planificación y secuenciación de acciones motoras, las praxias y la ejecución de movimientos intencionados, y finalmente la adaptación motriz ante situaciones novedosas que el niño no ha experimentado previamente.

Bowler, Arichi, Austerberry, Fearon y Ronald (2024), en su revisión sistemática y metaanálisis sobre las asociaciones entre el momento de adquisición de hitos motores y el desarrollo motor en condiciones del neurodesarrollo, documentan evidencia consistente de que las particularidades en la adquisición de estos hitos motores tempranos guardan relaciones significativas con perfiles posteriores de coordinación y planificación motriz, hallazgo que fundamenta directamente la importancia de comprender apropiadamente estas dimensiones examinadas a lo largo de esta sección para la caracterización educativa del perfil psicomotor infantil.

Esta sección adopta, consistentemente con el enfoque desarrollado a lo largo de esta obra, una perspectiva que integra rigurosamente evidencia empírica internacional con su aplicabilidad pedagógica directa dentro del contexto de la Educación Inicial latinoamericana, evitando tanto la simplificación excesiva que ignoraría la complejidad genuina de estos procesos neuromotores, como la complejidad técnica excesiva que resultaría poco útil para la práctica docente cotidiana que esta obra se propone acompañar consistentemente.

2.3.1 Coordinación motriz global

La coordinación motriz global, entendida como la capacidad de organizar apropiadamente la acción conjunta de múltiples grupos musculares para ejecutar movimientos amplios y complejos como correr, saltar, trepar o lanzar, constituye una dimensión del desarrollo psicomotor que exige la integración madurativa de múltiples sistemas neurológicos, presentando considerable variabilidad individual respecto del ritmo y la calidad con la cual dicha coordinación se consolida progresivamente durante la primera infancia.

Esta coordinación motriz global resulta particularmente relevante para la participación del niño en juegos y actividades grupales

características de la Educación Inicial, exigiendo que las docentes consideren apropiadamente que las diferencias observadas en esta dimensión entre distintos niños de su grupo no reflejan necesariamente diferencias en motivación o esfuerzo, sino diferencias genuinas en el desarrollo neuromotor correspondiente que exigen respuestas pedagógicas apropiadamente diferenciadas y respetuosas de dicha variabilidad individual.

Esta consideración también exige que las docentes eviten comparaciones competitivas explícitas entre niños respecto de su coordinación motriz global, particularmente durante juegos y actividades colectivas donde dicha comparación podría generar experiencias de frustración o exclusión para aquellos niños cuya coordinación se encuentra en un momento distinto de su desarrollo particular, favoreciendo en cambio dinámicas colaborativas que valoren la participación diversa por encima del desempeño comparativo entre pares dentro del grupo educativo correspondiente.

2.3.2 Coordinación bilateral y organización de movimientos

La coordinación bilateral, entendida como la capacidad de emplear apropiadamente ambos lados del cuerpo de manera simultánea y coordinada, ya sea de manera simétrica, como en el salto con ambos pies, o de manera diferenciada y complementaria, como en actividades que exigen que una mano sostenga un objeto mientras la otra lo manipula, constituye una dimensión particularmente relevante del desarrollo psicomotor infantil, dado que numerosas actividades cotidianas y de aprendizaje temprano dependen considerablemente de esta capacidad de organización bilateral apropiada.

Esta coordinación bilateral se relaciona estrechamente con el desarrollo de la lateralidad, entendida como la preferencia progresivamente consolidada por el empleo de un lado corporal específico para determinadas tareas particulares, proceso de

consolidación que puede presentar ritmos considerablemente variables entre distintos niños, exigiendo que las docentes de Educación Inicial eviten forzar prematuramente dicha consolidación lateral, respetando en cambio el proceso individual de desarrollo correspondiente a cada niño particular de su grupo educativo.

Esta coordinación bilateral también resulta particularmente relevante para actividades preparatorias de la escritura examinadas frecuentemente dentro del currículo de Educación Inicial, dado que dichas actividades exigen frecuentemente que una mano sostenga y estabilice el papel u otro material correspondiente mientras la mano dominante ejecuta el trazo o la acción específica correspondiente, coordinación bilateral especializada que puede requerir apoyo pedagógico específico en niños que presentan particularidades en esta dimensión del funcionamiento psicomotor.

2.3.3 Planificación y secuenciación de acciones motoras

La planificación y secuenciación de acciones motoras, entendida como la capacidad cognitiva de organizar mentalmente, con anticipación suficiente, la secuencia apropiada de movimientos necesarios para ejecutar exitosamente una tarea motora determinada, constituye una dimensión del funcionamiento psicomotor que trasciende considerablemente la ejecución motriz aislada, involucrando procesos cognitivos de orden superior estrechamente relacionados con las funciones ejecutivas examinadas ya parcialmente en la sección 1.3.2 del primer capítulo de esta obra respecto del TDAH.

Bowler et al. (2024) documentan que las dificultades en esta dimensión de planificación motora se asocian consistentemente con determinadas condiciones del neurodesarrollo, particularmente el trastorno del desarrollo de la coordinación examinado extensamente en la sección 1.3.3 del primer capítulo de esta obra, sugiriendo que la observación cuidadosa de esta capacidad de planificación constituye

un componente particularmente informativo para la caracterización del perfil psicomotor de niños que presentan indicadores de dicho perfil neurodivergente específico.

La figura 4, presentada a continuación, ilustra esquemáticamente los procesos cognitivos y motores implicados en esta planificación y secuenciación de acciones motoras, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial una representación visual que facilita la comprensión de esta dimensión particularmente compleja del funcionamiento psicomotor infantil, cuya observación sistemática se examinará con especificidad técnica considerable en la sección 2.5 de este mismo capítulo.

Esta comprensión de la planificación motora también resulta particularmente relevante para diferenciar apropiadamente entre un niño que ejecuta lentamente una tarea motora debido a que está desplegando activamente un proceso deliberado de planificación previa, comportamiento que refleja un funcionamiento cognitivo apropiado, y un niño cuya lentitud responde más bien a dificultades genuinas en dicho proceso de planificación, distinción que exige observación cuidadosa del proceso completo, y no exclusivamente del tiempo total empleado para completar la tarea correspondiente.

Figura 4. *Procesos implicados en la planificación y secuenciación de acciones motoras*



Nota: Elaboración propia con base en Bowler et al. (2024).

2.3.4 Praxias y ejecución de movimientos intencionados

Las praxias, entendidas como la capacidad de ejecutar movimientos voluntarios e intencionados de manera coordinada y apropiada a un propósito específico, constituyen una dimensión del funcionamiento psicomotor que exige la integración compleja entre la ideación del movimiento correspondiente, examinada en la subsección precedente respecto de la planificación motora, y su ejecución motriz efectiva, integración que puede presentar particularidades específicas en determinados niños neurodivergentes, manifestándose en dificultades para traducir apropiadamente una intención motora clara en la ejecución corporal correspondiente.

Esta comprensión de las praxias resulta particularmente relevante para las docentes de Educación Inicial, permitiéndoles distinguir apropiadamente entre situaciones donde un niño comprende claramente lo que debe hacer motrizmente pero presenta dificultades específicas para ejecutar dicha acción de manera coordinada, y situaciones donde la dificultad observada se relaciona más bien con la comprensión de la instrucción correspondiente, distinción diagnóstica pedagógica que orienta apropiadamente el tipo de apoyo educativo más apropiado para cada situación particular.

Esta distinción también resulta relevante para el diseño de las estrategias de comunicación pedagógica correspondientes, sugiriendo que las docentes que trabajan con niños que presentan dificultades prácticas específicas pueden beneficiarse considerablemente de complementar las instrucciones verbales con demostraciones visuales directas o con guía física suave, cuando esta última resulte apropiada y consentida por el niño correspondiente, estrategias comunicativas que facilitan la traducción apropiada de la intención motora comprendida hacia su ejecución corporal efectiva.

2.3.5 Adaptación motriz ante situaciones novedosas

La adaptación motriz ante situaciones novedosas, entendida como la capacidad de ajustar apropiadamente el repertorio motor previamente desarrollado ante demandas nuevas o inesperadas que el niño no ha experimentado previamente de manera idéntica, constituye una dimensión particularmente exigente del funcionamiento psicomotor, dado que exige una flexibilidad cognitiva y motriz considerable que puede presentar particularidades específicas en niños con determinados perfiles neurodivergentes, particularmente aquellos dentro del espectro autista que, como se examinó en la sección 1.3.1 del primer capítulo de esta obra, pueden presentar preferencias marcadas por la predictibilidad y la rutina.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial diseñen apropiadamente la introducción de situaciones motrices novedosas, ofreciendo apoyos anticipatorios que preparen apropiadamente al niño para dicha novedad, en lugar de exponerlo abruptamente a demandas motrices completamente inesperadas que podrían generar respuestas de evitación o desregulación desproporcionadas respecto de la dificultad motriz objetiva que dicha situación efectivamente representa, consideración pedagógica que se articulará directamente con las estrategias de gradación de dificultad examinadas extensamente en la sección 4.1.4 del Capítulo 4 de esta obra.

Esta preparación anticipatoria puede materializarse pedagógicamente mediante estrategias diversas, incluyendo la presentación previa de imágenes o descripciones verbales de la actividad motriz novedosa correspondiente, la demostración directa por parte de la docente o de otro niño antes de solicitar la participación del niño particular, o la oportunidad de observar la actividad desde una posición de menor exigencia participativa antes de involucrarse activamente en ella, estrategias que respetan apropiadamente el ritmo

individual de adaptación de cada niño ante situaciones motrices genuinamente novedosas correspondientes.

2.4 Procesamiento sensorial y desempeño psicomotor

El procesamiento sensorial y su relación estrecha con el desempeño psicomotor infantil, anticipado ya conceptualmente en la sección 1.3.4 del primer capítulo de esta obra respecto de las diferencias en el procesamiento sensorial, constituye el objeto central de análisis de esta cuarta sección, examinando con especificidad técnica considerable cómo la modulación sensorial, el procesamiento vestibular, la propiocepción y el procesamiento táctil influyen decisivamente sobre las respuestas motrices que un niño particular efectivamente manifiesta durante su participación en actividades educativas cotidianas. Esta sección examina la modulación sensorial y las respuestas motrices correspondientes, el procesamiento vestibular y su influencia sobre el control del movimiento, la propiocepción y la conciencia de la posición corporal, el procesamiento táctil durante la exploración y manipulación de objetos, y finalmente la influencia general que las características sensoriales individuales ejercen sobre la participación motriz del niño correspondiente.

Angee Elizabeth, López Ulloa, Gutiérrez Jácome y Velastegui Parra (2025), en su investigación sobre la influencia de la estimulación propioceptiva en el desarrollo de la coordinación motora gruesa en niños de educación inicial, documentan que la implementación sistemática de actividades con componentes propioceptivos favorece significativamente el control postural, la sincronización de movimientos y la confianza corporal del niño correspondiente, evidencia empírica que fundamenta directamente la relevancia pedagógica de comprender apropiadamente estas dimensiones sensoriales examinadas a lo largo de esta sección.

Esta comprensión integrada del procesamiento sensorial resulta particularmente relevante considerando que, según se ha argumentado consistentemente a lo largo de esta obra, la observación del comportamiento motor aislado del contexto sensorial correspondiente frecuentemente conduce a interpretaciones pedagógicas incompletas o incluso erróneas, mientras que la consideración simultánea de ambas dimensiones permite a las docentes de Educación Inicial desarrollar comprensiones más precisas y pedagógicamente más útiles del funcionamiento integral de cada niño particular de su grupo correspondiente.

2.4.1 Modulación sensorial y respuestas motrices

La modulación sensorial, entendida como la capacidad del sistema nervioso para regular apropiadamente su respuesta ante los estímulos sensoriales recibidos del entorno, evitando tanto una reactividad excesiva como una reactividad insuficiente respecto de dichos estímulos, constituye un proceso neurofisiológico que condiciona directamente las respuestas motrices que un niño particular manifiesta ante distintas situaciones sensoriales del entorno educativo correspondiente.

Del Toro-Alonso, Batuecas-Cruz, Jiménez-Astudillo y Marquina-Nieto (2023) documentan, en su investigación sobre el procesamiento sensorial en niños con trastorno del espectro autista, alteraciones significativas en los patrones de modulación sensorial correspondientes al registro, la búsqueda, la sensibilidad y la evitación sensorial, patrones que se manifiestan directamente en respuestas motrices observables, incluyendo tanto la búsqueda activa de determinados tipos de estimulación sensorial mediante movimiento intenso, como la evitación motriz respecto de situaciones que generan sobrecarga sensorial para el niño correspondiente.

Esta comprensión de la modulación sensorial exige, adicionalmente, que las docentes de Educación Inicial reconozcan que un mismo niño puede presentar patrones de modulación considerablemente distintos según el sistema sensorial específico considerado, siendo posible que un niño particular manifieste hipersensibilidad respecto de determinados estímulos auditivos mientras simultáneamente busca activamente estimulación táctil intensa, configuración individual particular que exige una caracterización cuidadosa y específica para cada sistema sensorial, en lugar de generalizaciones que asuman un patrón único y uniforme de modulación sensorial aplicable indistintamente a todos los sistemas correspondientes.

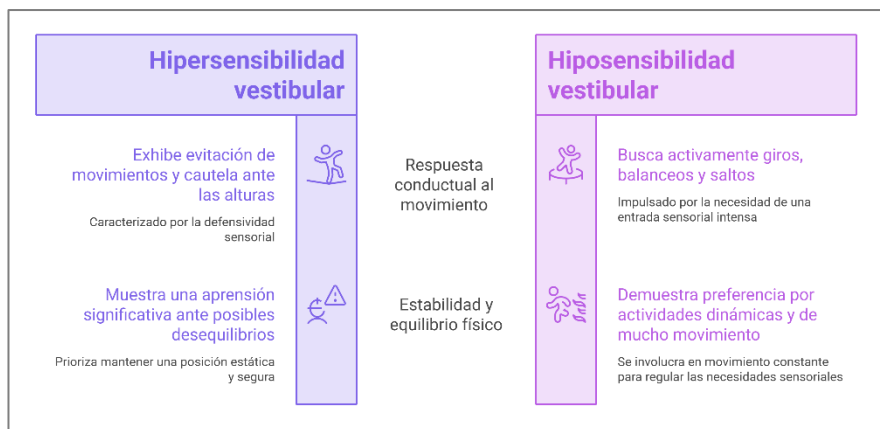
2.4.2 Procesamiento vestibular y control del movimiento

El procesamiento vestibular, sistema sensorial responsable de proporcionar información sobre la posición y el movimiento de la cabeza en el espacio, ejerce una influencia determinante sobre el control del movimiento y el equilibrio examinado extensamente en la sección 2.2 de este mismo capítulo, constituyendo uno de los sistemas sensoriales cuyo procesamiento atípico se documenta con mayor frecuencia entre niños neurodivergentes, particularmente aquellos dentro del espectro autista.

La figura 5, presentada a continuación, ilustra la influencia que este procesamiento vestibular ejerce sobre el control del movimiento infantil, articulando cómo un procesamiento vestibular hipersensible puede generar respuestas de evitación ante movimientos que impliquen desplazamiento del centro de gravedad o cambios rápidos de posición, mientras que un procesamiento vestibular hiposensible puede generar, por el contrario, búsqueda activa de estimulación vestibular intensa mediante movimientos como girar, balancearse o

saltar repetidamente, patrones opuestos que exigen comprensión y respuesta pedagógica diferenciada correspondiente.

Figura 5. *Influencia del procesamiento vestibular en el control del movimiento*



Nota: Elaboración propia con base en Del Toro-Alonso et al. (2023).

2.4.3 Propiocepción y conciencia de la posición corporal

La propiocepción, sistema sensorial responsable de proporcionar información continua sobre la posición y el movimiento de las distintas partes del cuerpo entre sí, sin requerir la mediación de la visión directa, constituye un sistema sensorial fundamental para la ejecución coordinada y eficiente de movimientos, permitiendo al niño ajustar apropiadamente la fuerza, la amplitud y la precisión de sus acciones motoras según las demandas específicas de cada tarea correspondiente. Angee Elizabeth et al. (2025) documentan que la estimulación propioceptiva sistemática, implementada mediante actividades lúdicas específicamente diseñadas con este propósito, favorece significativamente el desarrollo de la coordinación motora gruesa, el control postural y la sincronización de movimientos en niños de Educación Inicial.

Estos investigadores destacan, adicionalmente, que esta estimulación propioceptiva también contribuye al fortalecimiento de la confianza corporal del niño correspondiente, hallazgo particularmente relevante para niños neurodivergentes que pueden presentar una conciencia propioceptiva menos consolidada, sugiriendo que las actividades que ofrecen retroalimentación propioceptiva intensa, como aquellas que involucran presión profunda, resistencia o carga corporal, pueden constituir estrategias pedagógicas particularmente valiosas para fortalecer esta dimensión sensorial dentro del contexto de la Educación Inicial contemporánea.



Esta conciencia propioceptiva también resulta determinante para la ejecución apropiada de movimientos que exigen precisión y control de fuerza, como manipular objetos frágiles sin ejercer presión excesiva, o desplazarse por espacios reducidos sin colisionar inadvertidamente con obstáculos correspondientes, competencias que dependen considerablemente de una conciencia propioceptiva apropiadamente desarrollada, y cuya dificultad, cuando se manifiesta de manera persistente, puede orientar a las docentes hacia la incorporación deliberada de actividades específicamente diseñadas para fortalecer esta dimensión sensorial particular.

2.4.4 Procesamiento táctil durante la exploración y manipulación

El procesamiento táctil durante la exploración y manipulación de objetos constituye un sistema sensorial particularmente relevante para las actividades cotidianas de la Educación Inicial, dado que numerosas experiencias de aprendizaje temprano involucran el contacto directo de las manos y otras partes del cuerpo con materiales de texturas, temperaturas y consistencias diversas, exposición sensorial que puede generar respuestas considerablemente distintas según el perfil de procesamiento táctil particular de cada niño correspondiente.

Esta variabilidad en el procesamiento táctil exige que las docentes de Educación Inicial diseñen apropiadamente las actividades de exploración sensorial, ofreciendo alternativas graduadas que permitan a niños con hipersensibilidad táctil aproximarse progresivamente a determinadas texturas sin experimentar malestar desproporcionado, mientras simultáneamente ofrecen a niños con hiposensibilidad táctil oportunidades suficientemente intensas de estimulación correspondiente, consideración pedagógica que se articulará directamente con las estrategias de exploración táctil gradual y respetuosa examinadas extensamente en la sección 4.2.3 del Capítulo 4 de esta obra.

Esta consideración del procesamiento táctil también resulta particularmente relevante durante rutinas de cuidado personal como el lavado de manos o el cambio de vestimenta, actividades que involucran contacto físico directo y que pueden generar respuestas de resistencia considerable en niños con hipersensibilidad táctil pronunciada, exigiendo que las docentes desarrollen estrategias específicas de anticipación y acompañamiento gradual para estas rutinas particularmente exigentes desde una perspectiva sensorial correspondiente.

2.4.5 Influencia de las características sensoriales en la participación motriz

La influencia general que las características sensoriales individuales ejercen sobre la participación motriz efectiva del niño en actividades educativas cotidianas sintetiza integralmente las consideraciones desarrolladas a lo largo de esta sección, evidenciando que el desempeño psicomotor de cualquier niño particular no puede comprenderse apropiadamente sin considerar simultáneamente su perfil sensorial correspondiente, dado que ambas dimensiones se encuentran íntimamente interrelacionadas dentro del funcionamiento integral del niño correspondiente.

La tabla 7, presentada a continuación, sintetiza estas características sensoriales examinadas a lo largo de esta sección junto con sus implicaciones específicas para la participación motriz infantil, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia integrador que articula coherentemente los distintos sistemas sensoriales examinados con sus manifestaciones prácticas dentro del contexto de la actividad educativa cotidiana correspondiente.

Esta síntesis integradora también evidencia que ningún sistema sensorial particular puede comprenderse apropiadamente de manera completamente aislada de los demás, dado que la experiencia sensorial cotidiana del niño involucra típicamente la integración simultánea de múltiples canales sensoriales, integración que puede resultar particularmente exigente para niños neurodivergentes cuyo procesamiento sensorial presenta particularidades en varios sistemas concurrentes, consideración que exige de las docentes una mirada holística e integradora al momento de caracterizar apropiadamente el perfil sensorial correspondiente de cada niño particular.

Tabla 7: Características sensoriales y sus implicaciones en la participación motriz

Sistema sensorial	Manifestación de hipersensibilidad	Manifestación de hiposensibilidad
Vestibular	Evitación de giros, alturas y desequilibrios	Búsqueda activa de movimiento intenso y giros
Propioceptivo	Movimientos poco definidos o excesivamente cautelosos	Búsqueda de presión profunda y actividades de impacto
Táctil	Rechazo a determinadas texturas o al contacto inesperado	Búsqueda intensa de estimulación táctil variada
Auditivo	Malestar ante sonidos considerados habituales por otros	Búsqueda de sonidos intensos o generación de ruido propio
Visual	Sobrecarga ante ambientes visualmente saturados	Búsqueda de estímulos visuales intensos o en movimiento

Nota: Elaboración propia (2026).

2.5 Observación y caracterización del perfil psicomotor

La observación y caracterización del perfil psicomotor con finalidad educativa constituye la sección de cierre de este segundo capítulo, sintetizando metodológicamente las dimensiones del funcionamiento psicomotor examinadas a lo largo de las secciones precedentes en un procedimiento sistemático que las docentes de Educación Inicial pueden implementar apropiadamente dentro de su práctica pedagógica cotidiana. Esta sección examina la observación sistemática en contextos naturales, la identificación de fortalezas psicomotrices, el reconocimiento de necesidades individuales de apoyo, el análisis de patrones de movimiento durante actividades

cotidianas, y finalmente la elaboración propiamente dicha del perfil psicomotor con finalidad educativa correspondiente.

Reina Mera y Reina Mera (2024) destacan la importancia crucial de la formación docente continua para el desarrollo de estas competencias observacionales, subrayando que las prácticas pedagógicas inclusivas exigen que las docentes desarrollen capacidades sistemáticas de observación que trasciendan la percepción intuitiva ocasional, avanzando hacia procedimientos metodológicamente fundamentados que esta sección se propone desarrollar con la especificidad técnica correspondiente.

Esta sección de cierre integra deliberadamente todas las dimensiones examinadas a lo largo de este segundo capítulo, desde el tono y la postura hasta la coordinación, la planificación motriz y el procesamiento sensorial, dentro de un procedimiento metodológico unificado que las docentes de Educación Inicial pueden aplicar sistemáticamente a cada niño particular de su grupo, generando así perfiles psicomotores genuinamente comprensivos que orienten apropiadamente las decisiones pedagógicas correspondientes examinadas extensamente en los capítulos siguientes de esta obra.

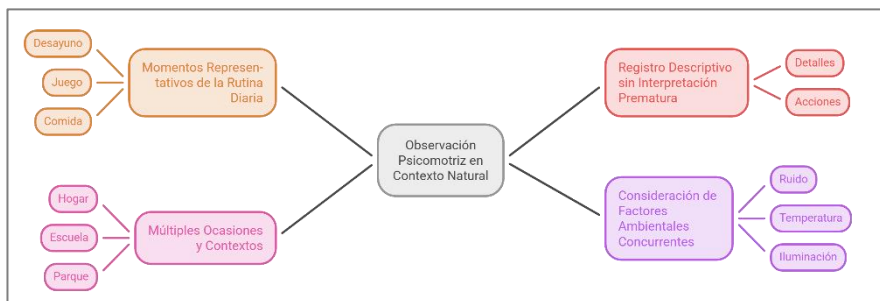
2.5.1 Observación sistemática en contextos naturales

La observación sistemática en contextos naturales, entendida como el procedimiento metodológico mediante el cual la docente registra apropiadamente el comportamiento motor de un niño particular durante su participación efectiva en actividades cotidianas del centro educativo, sin recurrir a situaciones artificialmente estructuradas o descontextualizadas, constituye la estrategia metodológica central que esta obra propone para la caracterización del perfil psicomotor infantil, dado que dicha observación natural captura apropiadamente el funcionamiento real del niño dentro de las condiciones auténticas de su experiencia educativa cotidiana.

La figura 6, presentada a continuación, ilustra criterios metodológicos relevantes para estructurar apropiadamente esta observación psicomotriz en contextos naturales, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia sistemático que orienta la implementación práctica de este procedimiento observacional dentro de su rutina pedagógica cotidiana, evitando tanto la observación excesivamente informal que genera información insuficientemente estructurada, como procedimientos excesivamente rígidos que resultarían impracticables dentro del contexto real de un aula de Educación Inicial con múltiples demandas simultáneas.

Esta observación sistemática también exige que las docentes desarrollen progresivamente un repertorio de vocabulario descriptivo preciso que les permita documentar el desempeño motor observado sin recurrir prematuramente a interpretaciones o juicios de valor, distinción metodológica particularmente relevante dado que la calidad del perfil psicomotor resultante depende considerablemente de la precisión descriptiva de las observaciones que lo fundamentan, principio que exige capacitación docente específica en técnicas de registro anecdótico y descriptivo apropiadas para el contexto de la Educación Inicial correspondiente.

Figura 6. *Criterios para la observación psicomotriz en contextos naturales*



Nota: Elaboración propia (2026).

2.5.2 Identificación de fortalezas psicomotrices

La identificación sistemática de fortalezas psicomotrices, articulándose directamente con el enfoque basado en fortalezas examinado extensamente en la sección 1.5.4 del primer capítulo de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial documenten deliberadamente aquellos aspectos del funcionamiento psicomotor donde cada niño particular demuestra desempeño competente, disfrute genuino o interés sostenido, evitando la práctica pedagógicamente limitada de concentrar la observación exclusivamente en las dificultades correspondientes.

Esta identificación de fortalezas resulta particularmente valiosa para el diseño posterior de las estrategias de intervención psicomotriz inclusiva examinadas extensamente en el Capítulo 4 de esta obra, donde se demostrará sistemáticamente cómo dichas fortalezas específicas pueden emplearse como recurso pedagógico para abordar apropiadamente aquellas dimensiones del funcionamiento psicomotor que efectivamente requieren mayor apoyo educativo, principio metodológico que exige que la caracterización del perfil psicomotor infantil documente consistentemente ambas dimensiones de manera equilibrada.

Esta identificación sistemática de fortalezas también posee un valor formativo considerable para el propio niño correspondiente, dado que la retroalimentación pedagógica centrada explícitamente en reconocer y celebrar dichas fortalezas contribuye significativamente al desarrollo de una autopercepción positiva respecto de sus propias capacidades corporales, contrarrestando así los efectos potencialmente negativos que una atención exclusiva a las dificultades podría generar sobre la autoestima y la disposición motivacional del niño hacia la participación en actividades psicomotrices futuras.

2.5.3 Reconocimiento de necesidades individuales de apoyo

El reconocimiento apropiado de necesidades individuales de apoyo dentro del perfil psicomotor infantil exige que las docentes de Educación Inicial distingan cuidadosamente, según los criterios examinados extensamente en la sección 2.1.4 de este mismo capítulo, entre variabilidad típica del desempeño psicomotor y necesidades de apoyo que efectivamente comprometen la participación funcional del niño correspondiente en actividades educativas cotidianas significativas.

Este reconocimiento debe documentarse con la especificidad suficiente para orientar decisiones pedagógicas concretas, evitando formulaciones excesivamente generales que no permitan diseñar apoyos apropiadamente diferenciados, principio metodológico que se articulará directamente con la formulación de objetivos funcionales y contextualizados examinada extensamente en la sección 4.1.2 del Capítulo 4 de esta obra, donde se desarrollará cómo este reconocimiento de necesidades se traduce concretamente en decisiones específicas de planificación de la intervención psicomotriz correspondiente.

Este reconocimiento de necesidades también exige que las docentes eviten formulaciones deficitarias que enfaticen exclusivamente lo que el niño no logra hacer, favoreciendo en cambio formulaciones orientadas hacia el apoyo específico requerido, distinción lingüística aparentemente sutil pero pedagógicamente significativa, dado que dicha formulación orienta directamente el tipo de acción educativa que la docente subsecuentemente diseña, favoreciendo respuestas proactivas de apoyo por encima de caracterizaciones pasivas centradas exclusivamente en la limitación observada correspondiente.

2.5.4 Análisis de patrones de movimiento durante actividades cotidianas

El análisis de patrones de movimiento durante actividades cotidianas del centro educativo exige que las docentes trasciendan la observación de eventos motores aislados y puntuales, examinando en cambio la consistencia y la variabilidad de dichos patrones a través de múltiples ocasiones y contextos, permitiendo distinguir apropiadamente entre manifestaciones ocasionales y circunstanciales, y patrones genuinamente característicos del funcionamiento psicomotor habitual del niño correspondiente.



Este análisis de patrones también debe considerar apropiadamente la influencia de factores contextuales examinados ya conceptualmente en la sección 2.1.2 de este mismo capítulo, evitando atribuir exclusivamente a características individuales del niño patrones de movimiento que podrían explicarse, al menos parcialmente, por condiciones específicas del ambiente físico o social correspondiente, consideración metodológica que se articulará directamente con el

examen de la variabilidad del desempeño según las condiciones ambientales que se desarrollará extensamente en la sección 5.3.4 del Capítulo 5 de esta obra.

Este análisis también se beneficia considerablemente de la triangulación entre distintas fuentes de observación, incluyendo tanto la perspectiva de la docente titular del grupo como la de otros profesionales que interactúan con el niño dentro del contexto educativo correspondiente, triangulación que permite verificar la consistencia de los patrones identificados a través de distintos observadores y momentos, fortaleciendo así la validez del análisis correspondiente antes de su integración dentro del perfil psicomotor definitivo examinado en la subsección siguiente de esta misma sección.

2.5.5 Elaboración del perfil psicomotor con finalidad educativa

La elaboración propiamente dicha del perfil psicomotor con finalidad educativa constituye la síntesis integradora de todo el procedimiento metodológico examinado a lo largo de esta sección, articulando coherentemente la observación sistemática, la identificación de fortalezas, el reconocimiento de necesidades de apoyo y el análisis de patrones de movimiento dentro de un documento pedagógico útil que oriente efectivamente las decisiones de intervención psicomotriz inclusiva correspondientes.

La tabla 8, presentada a continuación, sintetiza la integración de evidencias necesaria para la construcción apropiada de este perfil psicomotor, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia metodológico que cierra este segundo capítulo, sentando las bases conceptuales y procedimentales sobre las cuales se desarrollará el examen extenso de la participación psicomotriz y las barreras para la inclusión que constituirá el objeto central del Capítulo 3 de esta obra.

Tabla 8: Integración de evidencias para la construcción del perfil psicomotor

Fuente de evidencia	Aporte específico	Momento de integración
Observación sistemática directa	Registro descriptivo del desempeño en contexto natural	Recolección continua durante la rutina educativa
Registros de fortalezas identificadas	Base para el diseño de estrategias basadas en fortalezas	Documentación sistemática y actualizada
Registros de necesidades de apoyo	Orientación para la planificación de ajustes específicos	Documentación con criterios funcionales claros
Información familiar	Perspectiva complementaria sobre el desempeño en el hogar	Diálogo periódico con la familia correspondiente
Análisis de patrones consistentes	Distinción entre variabilidad típica y necesidad genuina	Síntesis periódica de la información acumulada

Nota: Elaboración propia (2026).

Este segundo capítulo ha examinado, con la especificidad técnica que constituye su objeto central de análisis, los perfiles psicomotores que caracterizan a los niños y niñas neurodivergentes, articulando coherentemente los fundamentos contemporáneos de la psicomotricidad desde la perspectiva de la diversidad, los componentes tónico-posturales del funcionamiento motor, la coordinación y planificación motriz, el procesamiento sensorial y su relación con el desempeño psicomotor, y finalmente los procedimientos metodológicos de observación y caracterización que permiten a las docentes de Educación Inicial construir perfiles psicomotores genuinamente útiles para orientar su práctica pedagógica.

El recorrido desarrollado a lo largo de este capítulo confirma consistentemente la tesis establecida desde su introducción: los perfiles psicomotores de los niños neurodivergentes constituyen configuraciones singulares y legítimas que exigen comprensión pedagógica matizada, capaz de distinguir apropiadamente entre dificultad motriz genuina y diversidad del desempeño, distinción que constituye el fundamento metodológico indispensable para el diseño de estrategias educativas verdaderamente inclusivas y respetuosas de la neurodiversidad examinada extensamente en el primer capítulo de esta obra.

Esta comprensión matizada también exige que las docentes de Educación Inicial reconozcan que el desarrollo de estas competencias observacionales y conceptuales constituye un proceso formativo continuo, que se enriquece progresivamente mediante la práctica reflexiva sostenida y el diálogo permanente con colegas, familias y especialistas, en lugar de constituir un conocimiento estático que se adquiere definitivamente mediante una única instancia de capacitación docente, principio de formación continua que resulta coherente con la cultura de mejora sostenida que esta obra se propone promover consistentemente entre la comunidad de docentes de Educación Inicial latinoamericana.

El capítulo siguiente de esta obra construirá directamente sobre estos fundamentos psicomotores para examinar la participación efectiva de los niños neurodivergentes en las rutinas educativas cotidianas, las condiciones ambientales y los materiales que favorecen u obstaculizan dicha participación, y finalmente las barreras específicas que deben identificarse y superarse para garantizar una participación psicomotriz genuinamente inclusiva dentro del contexto de la Educación Inicial latinoamericana contemporánea.

Este tránsito hacia el Capítulo 3 resulta particularmente coherente con el desarrollo argumentativo de esta obra, dado que la comprensión detallada de los perfiles psicomotores individuales examinada extensamente a lo largo de este segundo capítulo constituye el fundamento indispensable sobre el cual las docentes de Educación Inicial pueden posteriormente identificar apropiadamente cómo dichos perfiles interactúan con las condiciones específicas del entorno educativo correspondiente, interacción que determinará, en última instancia, la calidad de la participación efectiva que cada niño neurodivergente experimenta dentro de su comunidad educativa cotidiana.



CAPÍTULO 3

Participación Psicomotriz y Barreras para la Inclusión en Educación Inicial



CAPÍTULO 3

Participación Psicomotriz y Barreras para la Inclusión en Educación Inicial

Los dos capítulos precedentes de esta obra han examinado, respectivamente, los fundamentos conceptuales de la neurodiversidad y su expresión corporal, y los perfiles psicomotores específicos que caracterizan a los niños y niñas neurodivergentes dentro del contexto de la Educación Inicial. Este tercer capítulo se propone examinar cómo dichos perfiles psicomotores interactúan efectivamente con el contexto educativo cotidiano, desplazando el foco de análisis desde las características individuales del niño hacia la interacción dinámica entre dicho niño y las condiciones específicas de su entorno educativo correspondiente, articulándose directamente con la perspectiva social de la neurodivergencia examinada extensamente en la sección 1.1.5 del primer capítulo de esta obra.

El propósito central de este capítulo consiste en dotar a las docentes de Educación Inicial de un marco conceptual y metodológico que les permita identificar apropiadamente cómo la organización de las rutinas educativas, las condiciones ambientales del centro correspondiente, los materiales disponibles y las dinámicas de interacción entre pares pueden favorecer u obstaculizar la participación psicomotriz efectiva de los niños neurodivergentes, comprensión que resulta indispensable para el diseño posterior de estrategias de intervención genuinamente inclusivas que se examinarán extensamente en el Capítulo 4 de esta obra.

Este capítulo se organiza en cinco secciones interrelacionadas. La primera examina la participación corporal en las rutinas educativas, desde el desplazamiento dentro del centro hasta la autonomía corporal en actividades cotidianas. La segunda examina las condiciones ambientales que condicionan directamente el desempeño psicomotor

infantil, incluyendo la organización espacial, la densidad de ocupación y la carga sensorial correspondiente. La tercera examina los materiales y las oportunidades que estos ofrecen para la acción motriz. La cuarta examina la interacción corporal y la participación entre pares durante actividades compartidas. Finalmente, la quinta sección identifica sistemáticamente las barreras específicas que obstaculizan la participación psicomotriz inclusiva, así como los facilitadores correspondientes que las instituciones de Educación Inicial pueden desarrollar deliberadamente.

A lo largo de este capítulo se sostendrá una tesis que articula directamente con el modelo social de la discapacidad examinado ya conceptualmente en el primer capítulo de esta obra: las dificultades de participación que numerosos niños neurodivergentes experimentan dentro del contexto de la Educación Inicial no derivan exclusivamente de sus características individuales, sino de la interacción entre dichas características y condiciones ambientales, materiales y relacionales que, en su configuración actual, frecuentemente no han sido diseñadas considerando apropiadamente la diversidad neurológica examinada extensamente a lo largo de esta obra, principio que sitúa una responsabilidad institucional considerable en el rediseño deliberado de dichas condiciones.

Esta tesis exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen una mirada crítica y reflexiva sobre las condiciones institucionales que dan por sentadas dentro de su práctica cotidiana, reconociendo que numerosas prácticas convencionales, aparentemente neutrales, pueden estar generando barreras inadvertidas para determinados perfiles neurodivergentes, reflexión que constituye un ejercicio profesional exigente pero indispensable para el desarrollo de una práctica pedagógica genuinamente inclusiva que esta obra se propone acompañar sistemáticamente.

3.1 Participación corporal en las rutinas educativas

La participación corporal en las rutinas educativas cotidianas constituye el punto de partida de este capítulo, examinando cómo los niños y niñas neurodivergentes experimentan efectivamente su cuerpo en movimiento dentro de las distintas actividades que configuran la jornada educativa correspondiente. Esta sección examina el desplazamiento y la orientación dentro del centro educativo, las transiciones entre espacios y actividades, la participación motriz durante actividades colectivas, la autonomía corporal en las rutinas cotidianas, y finalmente el ajuste a diferentes ritmos y demandas de participación que la jornada educativa efectivamente exige.

Bowler, Arichi, Austerberry, Fearon y Ronald (2024) documentan que las particularidades del desarrollo motor observadas en niños con condiciones del neurodesarrollo pueden manifestarse de manera particularmente evidente precisamente durante estas rutinas cotidianas que exigen transiciones motrices frecuentes y adaptación continua a demandas cambiantes, contexto que resulta considerablemente más exigente que las situaciones motrices controladas y aisladas frecuentemente empleadas en investigaciones clínicas especializadas.

Esta sección de apertura resulta particularmente pertinente considerando que, según se ha argumentado consistentemente a lo largo de esta obra, la comprensión aislada de las competencias psicomotoras individuales examinadas en el Capítulo 2 resulta insuficiente sin considerar apropiadamente cómo dichas competencias se manifiestan efectivamente dentro del flujo continuo y demandante de la jornada educativa real, contexto considerablemente más complejo que las situaciones controladas que frecuentemente orientan la formación docente convencional sobre estos temas correspondientes.

3.1.1 Desplazamiento y orientación dentro del centro educativo

El desplazamiento y la orientación dentro del centro educativo, actividad aparentemente simple pero que exige la integración compleja de múltiples competencias psicomotoras examinadas extensamente en el Capítulo 2 de esta obra, incluyendo el equilibrio dinámico, la coordinación motriz global y el procesamiento espacial correspondiente, constituye una dimensión de la experiencia cotidiana que puede presentar particularidades específicas para niños neurodivergentes con dificultades en dichas competencias.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial observen cuidadosamente cómo cada niño particular se desplaza y se orienta dentro de los distintos espacios del centro educativo correspondiente, identificando apropiadamente aquellos trayectos o transiciones espaciales que puedan resultar particularmente exigentes para determinados niños, información que resultará directamente relevante para el diseño de las condiciones ambientales examinadas extensamente en la sección 3.2 de este mismo capítulo.

Esta observación también debe considerar apropiadamente que la orientación espacial exige la construcción progresiva de referentes cognitivos estables sobre la disposición del entorno correspondiente, proceso que puede desarrollarse a ritmos distintos según el perfil psicomotor y cognitivo particular de cada niño, sugiriendo que las instituciones de Educación Inicial pueden beneficiarse considerablemente de la incorporación de señalización visual clara y consistente que apoye este proceso de construcción de referentes espaciales para el conjunto de la comunidad estudiantil correspondiente.

3.1.2 Transiciones entre espacios y actividades

Las transiciones entre espacios y actividades, momentos particularmente frecuentes dentro de la jornada de Educación Inicial que exigen que el niño interrumpa apropiadamente una actividad en curso, se desplace hacia un nuevo espacio o configuración, y ajuste su comportamiento a las demandas de la actividad subsiguiente correspondiente, constituyen situaciones particularmente exigentes desde una perspectiva psicomotriz, dado que combinan simultáneamente demandas de autorregulación, planificación motriz y adaptación a la novedad examinadas ya en distintas secciones del Capítulo 2 de esta obra.

La tabla 9, presentada a continuación, sintetiza las demandas psicomotrices específicas presentes durante estas transiciones educativas, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que permite anticipar apropiadamente los momentos de mayor exigencia dentro de la rutina cotidiana, orientando así el diseño de apoyos específicos que faciliten estas transiciones particularmente desafiantes para niños con determinados perfiles neurodivergentes.

Esta comprensión de las demandas específicas de cada transición también exige que las docentes consideren la posibilidad de reducir deliberadamente el número total de transiciones dentro de la jornada educativa correspondiente, cuando dicha reducción resulte pedagógicamente viable, dado que cada transición adicional representa una demanda acumulativa de autorregulación y adaptación que, particularmente para niños con perfiles neurodivergentes específicos, puede contribuir significativamente a la fatiga y la desregulación experimentada hacia el final de la jornada educativa correspondiente.

Tabla 9: Demandas psicomotrices presentes durante las transiciones educativas

Momento de transición	Demanda psicomotriz principal	Apoyo pedagógico orientativo
Finalización de actividad en curso	Interrupción de la acción motriz sostenida	Anticipación verbal o visual del cierre próximo
Desplazamiento hacia nuevo espacio	Orientación espacial y equilibrio dinámico	Rutas predecibles y apoyos de referencia visual
Reorganización postural o corporal	Ajuste postural ante nueva demanda	Tiempo suficiente sin presión de inmediatez
Inicio de nueva actividad	Planificación motriz ante tarea novedosa	Demostración o modelado previo de la acción esperada

Nota: Elaboración propia (2026).

3.1.3 Participación motriz durante actividades colectivas

La participación motriz durante actividades colectivas, incluyendo juegos grupales, círculos de conversación con componentes corporales, o actividades de psicomotricidad estructurada realizadas conjuntamente por todo el grupo de niños correspondiente, exige competencias adicionales respecto de la participación motriz individual examinada extensamente en el Capítulo 2 de esta obra, dado que dicha participación colectiva involucra la coordinación temporal y espacial con las acciones de otros niños simultáneamente presentes.

Esta dimensión colectiva también exige que las docentes reconozcan explícitamente que la exigencia adicional que representa la coordinación con otros niños puede resultar particularmente demandante para aquellos con dificultades de planificación motriz o procesamiento sensorial específicas, sugiriendo que la introducción

progresiva de actividades colectivas, comenzando por interacciones diádicas simples antes de avanzar hacia dinámicas grupales más amplias, constituye una estrategia pedagógica particularmente apropiada para el contexto de diversidad neurológica examinado extensamente a lo largo de esta obra.

Esta dimensión colectiva de la participación motriz exige que las docentes consideren apropiadamente cómo determinados niños pueden requerir apoyos específicos para participar exitosamente en estas dinámicas grupales, sin que dicho apoyo implique necesariamente la exclusión del niño de la actividad colectiva correspondiente, principio que se articulará directamente con el examen de la interacción corporal entre pares que se desarrollará extensamente en la sección 3.4 de este mismo capítulo.

Esta consideración también exige que las docentes diseñen deliberadamente actividades colectivas que ofrezcan múltiples roles y niveles de exigencia motriz simultáneos, permitiendo que niños con distintos perfiles psicomotores encuentren formas apropiadas de contribuir a la actividad grupal correspondiente, en lugar de diseñar actividades que exijan uniformemente el mismo nivel de desempeño motriz de todos los participantes, práctica de diseño diferenciado que favorece considerablemente la inclusión genuina del conjunto del grupo educativo correspondiente.

3.1.4 Autonomía corporal en las rutinas cotidianas

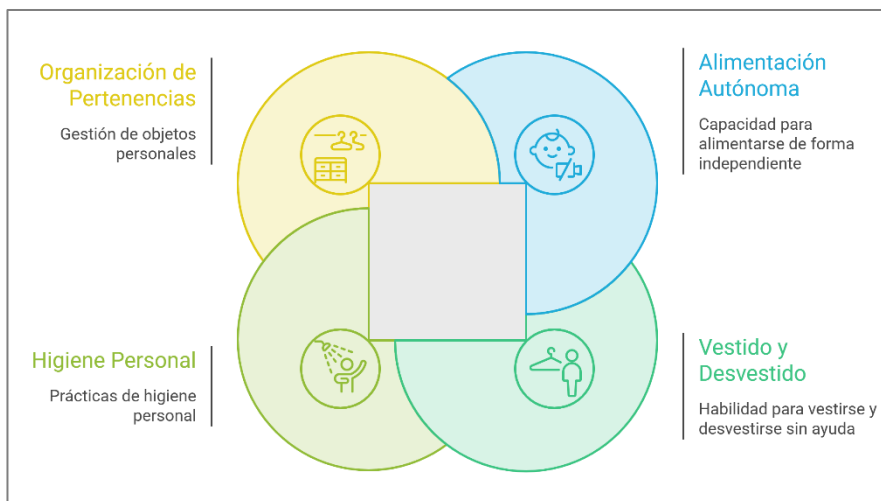
La autonomía corporal en las rutinas cotidianas, entendida como la capacidad del niño para ejecutar independientemente acciones motrices relacionadas con el cuidado personal, la alimentación, el vestido y otras actividades de la vida diaria propias del contexto de Educación Inicial, constituye una dimensión particularmente valorada dentro del currículo correspondiente,

exigiendo la integración funcional de múltiples competencias psicomotoras examinadas extensamente en el Capítulo 2 de esta obra.

Esta autonomía corporal también posee implicaciones considerables para el desarrollo de la autoestima infantil, dado que la capacidad de ejecutar independientemente estas acciones cotidianas contribuye significativamente a la percepción de competencia y capacidad que el niño desarrolla respecto de sí mismo, sugiriendo que las docentes deben priorizar deliberadamente el desarrollo de esta autonomía, incluso cuando dicho desarrollo exija mayor tiempo e inversión pedagógica que la simple asistencia adulta directa que resolvería más rápidamente la tarea correspondiente.

La figura 7, presentada a continuación, ilustra los principales componentes que configuran esta autonomía corporal en las rutinas cotidianas, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que articula las competencias psicomotoras específicas examinadas en el capítulo precedente con su manifestación concreta dentro de actividades de autocuidado particularmente relevantes para el desarrollo de la independencia funcional del niño correspondiente.

Esta autonomía corporal también exige que las docentes desarrollen estrategias pedagógicas específicas de descomposición de tareas complejas en pasos secuenciales más manejables, particularmente relevantes para niños con dificultades de planificación motriz examinadas extensamente en la sección 2.3.3 del Capítulo 2 de esta obra, quienes pueden beneficiarse considerablemente de apoyos visuales que representen explícitamente la secuencia de pasos correspondiente a una rutina de autocuidado determinada, facilitando así su ejecución progresivamente más autónoma correspondiente.

Figura 7. Componentes de la autonomía corporal en las rutinas cotidianas

Nota: Elaboración propia (2026).

3.1.5 Ajuste a diferentes ritmos y demandas de participación

El ajuste a diferentes ritmos y demandas de participación que la jornada educativa cotidiana efectivamente exige, alternando entre momentos de actividad motriz intensa y momentos de mayor quietud y concentración, constituye una capacidad de flexibilidad que puede presentar particularidades específicas en niños neurodivergentes, particularmente aquellos con dificultades de autorregulación examinadas extensamente en la sección 1.3.2 del primer capítulo de esta obra respecto del TDAH.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial diseñen apropiadamente la secuenciación de la jornada educativa correspondiente, alternando deliberadamente momentos de mayor y menor demanda motriz de manera que dicha alternancia favorezca la autorregulación del conjunto del grupo, principio pedagógico que se articulará directamente con las estrategias de alternancia entre

activación motriz y recuperación examinadas extensamente en la sección 4.2.4 del Capítulo 4 de esta obra.

Este ajuste a diferentes ritmos también exige que las docentes consideren apropiadamente que la capacidad de transición entre distintos niveles de activación motriz constituye, en sí misma, una competencia que se desarrolla progresivamente durante la primera infancia, sugiriendo que las instituciones de Educación Inicial deben ofrecer oportunidades sistemáticas de práctica de dichas transiciones, en lugar de asumir que todos los niños poseen desde el inicio la capacidad plenamente desarrollada de ajustarse fluidamente a las demandas cambiantes de la jornada educativa correspondiente.

3.2 Condiciones ambientales y desempeño psicomotor

Las condiciones ambientales del centro de Educación Inicial ejercen una influencia determinante sobre el desempeño psicomotor efectivo de los niños y niñas correspondientes, articulándose directamente con la relación entre acción motriz, percepción y contexto examinada extensamente en la sección 2.1.2 del capítulo precedente de esta obra. Esta sección examina la organización espacial y las oportunidades de movimiento que dicha organización ofrece, la densidad de ocupación y su influencia sobre la movilidad infantil, el ruido y la carga sensorial general del ambiente educativo, la distribución del mobiliario y su accesibilidad motriz correspondiente, y finalmente la organización de espacios diferenciados para actividad, descanso y regulación corporal.

Del Toro-Alonso, Batuecas-Cruz, Jiménez-Astudillo y Marquina-Nieto (2023) documentan que las condiciones sensoriales del ambiente ejercen una influencia particularmente determinante sobre la participación de niños con procesamiento sensorial atípico, sugiriendo que el diseño deliberado de dichas condiciones

ambientales constituye una estrategia de intervención particularmente costo-efectiva, dado que modifica el entorno correspondiente en lugar de exigir exclusivamente adaptaciones individuales por parte del niño particular.

Esta sección adopta consistentemente la perspectiva del diseño universal examinada implícitamente a lo largo de esta obra, sugiriendo que las modificaciones ambientales deliberadamente orientadas hacia la inclusión de niños neurodivergentes frecuentemente benefician simultáneamente al conjunto de la comunidad estudiantil correspondiente, principio que fundamenta la conveniencia institucional de estas modificaciones más allá de su beneficio específico para determinados niños particulares del grupo correspondiente.

3.2.1 Organización espacial y oportunidades de movimiento

La organización espacial del centro de Educación Inicial, incluyendo la disposición de las áreas de trabajo, juego y descanso correspondientes, determina directamente las oportunidades de movimiento efectivamente disponibles para los niños y niñas del grupo, exigiendo que las docentes consideren deliberadamente cómo dicha organización espacial puede favorecer u obstaculizar la satisfacción de las necesidades individuales de movimiento examinadas extensamente en la sección 1.4.4 del primer capítulo de esta obra.

Esta organización espacial también debe considerar apropiadamente la visibilidad y accesibilidad de las distintas áreas correspondientes, garantizando que los niños puedan identificar apropiadamente las opciones de movimiento disponibles sin depender exclusivamente de la mediación verbal constante de la docente correspondiente, principio que favorece considerablemente la autonomía y la toma de decisiones independiente que constituye, en sí

misma, un objetivo formativo valioso dentro del contexto de la Educación Inicial contemporánea correspondiente.

Esta consideración exige que las instituciones de Educación Inicial eviten configuraciones espaciales excesivamente estáticas y homogéneas, favoreciendo en cambio la disponibilidad de espacios diferenciados que ofrezcan oportunidades variadas de movimiento y regulación corporal correspondientes a la diversidad de necesidades psicomotoras presentes dentro de cualquier grupo educativo contemporáneo.

Esta organización espacial también debe considerar la flexibilidad temporal necesaria para reconfigurar apropiadamente el espacio según las distintas actividades programadas a lo largo de la jornada educativa, evitando estructuras físicas excesivamente rígidas que impidan dicha reconfiguración, y favoreciendo en cambio mobiliario y elementos espaciales que las docentes puedan reorganizar apropiadamente según las demandas específicas de cada momento particular de la rutina educativa correspondiente.

3.2.2 Densidad de ocupación y movilidad infantil

La densidad de ocupación, entendida como la cantidad de niños que comparten simultáneamente un espacio educativo determinado en relación con las dimensiones físicas correspondientes de dicho espacio, ejerce una influencia considerable sobre la movilidad infantil efectivamente posible, particularmente relevante para niños con procesamiento sensorial hipersensible que pueden experimentar sobrecarga ante espacios densamente ocupados, así como para niños con dificultades de coordinación que requieren mayor amplitud espacial para ejecutar apropiadamente sus movimientos correspondientes.

Esta consideración de la densidad de ocupación también exige que las instituciones de Educación Inicial reconsideren apropiadamente la organización de actividades que tradicionalmente reúnen a todo el grupo simultáneamente dentro de un único espacio, explorando alternativas que permitan subdividir el grupo en momentos específicos cuando dicha subdivisión resulte pedagógicamente apropiada y beneficiosa para la participación motriz de niños particularmente sensibles a la densidad de ocupación correspondiente.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial evalúen apropiadamente la densidad de ocupación de los distintos espacios empleados durante la jornada educativa, considerando estrategias de organización que permitan reducir dicha densidad durante actividades que exigen mayor amplitud de movimiento, particularmente relevante para las actividades de circuitos motores examinadas extensamente en la sección 4.3.1 del Capítulo 4 de esta obra.

3.2.3 Ruido y carga sensorial del ambiente educativo

El ruido y la carga sensorial general del ambiente educativo, incluyendo la intensidad sonora, la densidad visual de estímulos presentes en las paredes y superficies correspondientes, y la variabilidad de olores y texturas presentes dentro del espacio educativo, constituyen dimensiones ambientales que pueden generar sobrecarga sensorial considerable en niños con procesamiento sensorial hipersensible, examinado extensamente en la sección 2.4 del Capítulo 2 de esta obra, comprometiendo significativamente su capacidad de participación motriz apropiada.

Esta consideración de la carga sensorial también exige que las docentes reconozcan que dicha carga se acumula progresivamente a lo largo de la jornada educativa correspondiente, sugiriendo que un

ambiente que resulta tolerable durante los primeros momentos de la mañana puede generar sobrecarga considerable hacia el final de dicha jornada, principio que exige monitoreo continuo, y no exclusivamente una evaluación inicial y estática de las condiciones sensoriales correspondientes al inicio de cada período educativo correspondiente.

Esta consideración exige que las instituciones de Educación Inicial desarrollen estrategias deliberadas de gestión de la carga sensorial ambiental, incluyendo la regulación del volumen de las actividades sonoras, la organización cuidadosa de la densidad visual de las superficies del aula, y la disponibilidad de espacios de menor estimulación sensorial hacia los cuales los niños puedan retirarse cuando experimenten sobrecarga correspondiente, consideración que se articulará directamente con la identificación y respuesta ante señales de sobrecarga sensorial examinada extensamente en la sección 4.2.5 del Capítulo 4 de esta obra.

Esta gestión de la carga sensorial ambiental también exige que las docentes reconsideren apropiadamente prácticas convencionales de decoración del aula que, si bien pueden resultar estéticamente atractivas, generan una densidad visual considerable que podría comprometer la capacidad de concentración y regulación de niños particularmente sensibles a este tipo de estimulación, sugiriendo la conveniencia de evaluar periódicamente si dicha decoración efectivamente cumple una función pedagógica clara, o si constituye principalmente una fuente adicional de carga sensorial ambiental correspondiente.

3.2.4 Distribución del mobiliario y accesibilidad motriz

La distribución del mobiliario dentro del espacio educativo correspondiente determina directamente la accesibilidad motriz efectivamente disponible para los niños del grupo, exigiendo que las docentes consideren cuidadosamente cómo dicha distribución puede

facilitar u obstaculizar el desplazamiento apropiado de niños con particularidades específicas en su equilibrio dinámico o su coordinación motriz global, examinadas extensamente en las secciones 2.2 y 2.3 del capítulo precedente de esta obra.

Esta consideración también debe atender a la altura y proporción del mobiliario correspondiente respecto de las dimensiones corporales de los niños del grupo, dado que mobiliario desproporcionado puede generar demandas posturales adicionales e innecesarias que comprometan el control postural apropiado examinado extensamente en la sección 2.2.2 del Capítulo 2 de esta obra, consideración de ergonomía infantil que las instituciones de Educación Inicial deben incorporar sistemáticamente dentro de sus criterios de selección y disposición del mobiliario correspondiente.

Esta consideración también exige que las instituciones evalúen apropiadamente la disponibilidad de alternativas de mobiliario que faciliten el control postural de niños con particularidades tónico-posturales específicas, examinadas extensamente en la sección 2.2.2 del Capítulo 2 de esta obra, garantizando que dichas alternativas se encuentren disponibles de manera integrada dentro del aula correspondiente, en lugar de constituir adaptaciones excepcionales que podrían generar señalamiento indeseado hacia el niño particular que las requiere.

Esta integración de alternativas de mobiliario también resulta pedagógicamente valiosa cuando se presenta como opción disponible para todos los niños del grupo, y no exclusivamente para aquellos identificados con necesidades específicas, dado que dicha disponibilidad universal normaliza apropiadamente la existencia de preferencias posturales diversas, reduciendo así el riesgo de estigmatización que podría asociarse con el empleo de mobiliario

claramente diferenciado y visiblemente destinado exclusivamente a un niño particular del grupo correspondiente.

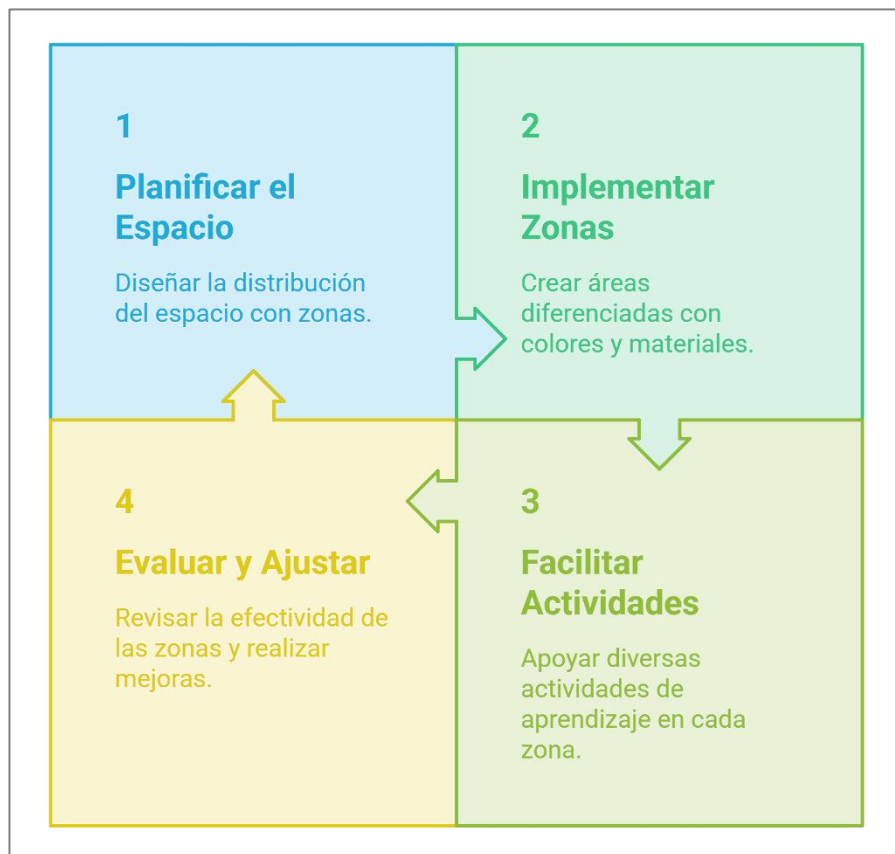
3.2.5 Espacios para actividad, descanso y regulación corporal

La organización deliberada de espacios diferenciados para actividad, descanso y regulación corporal constituye una estrategia de diseño ambiental particularmente valiosa que responde directamente a la diversidad de necesidades psicomotoras y sensoriales examinadas extensamente a lo largo de esta obra, reconociendo que un centro de Educación Inicial genuinamente inclusivo debe ofrecer alternativas espaciales suficientemente variadas para acomodar apropiadamente dicha diversidad correspondiente.

La figura 8, presentada a continuación, ilustra una propuesta de organización de estos espacios diferenciados, articulando cómo un centro de Educación Inicial puede estructurar deliberadamente áreas específicamente destinadas a la actividad motriz intensa, al descanso y la regulación sensorial, y a actividades de demanda motriz intermedia, ofreciendo a las docentes un marco de referencia para el rediseño progresivo de sus espacios educativos correspondientes hacia una configuración más apropiadamente inclusiva.

Esta organización de espacios diferenciados también debe considerar que su implementación efectiva no exige necesariamente inversiones institucionales significativas, pudiendo desarrollarse progresivamente mediante la reorganización creativa de los recursos ya disponibles dentro de la institución correspondiente, principio particularmente relevante para instituciones de Educación Inicial latinoamericanas que operan frecuentemente bajo restricciones presupuestarias considerables, examinadas ya en distintos momentos a lo largo de esta obra.

Figura 8. Organización de espacios para actividad, descanso y regulación corporal



Nota: Elaboración propia con base en Del Toro-Alonso et al. (2023).

3.3 Materiales y oportunidades para la acción motriz

Los materiales educativos disponibles dentro del centro de Educación Inicial constituyen mediadores fundamentales de la acción motriz infantil, determinando directamente el repertorio de experiencias psicomotoras efectivamente accesibles para los niños y niñas del grupo correspondiente. Esta sección examina las

características funcionales de los materiales psicomotores, la relación entre materiales abiertos y la diversidad de posibilidades de acción que dichos materiales ofrecen, la manipulación de objetos considerando diferentes perfiles psicomotores, la adaptación de recursos según necesidades específicas de apoyo, y finalmente los criterios de selección de materiales orientados explícitamente hacia la participación inclusiva.

Moreno Lucas (2015), en su investigación sobre la utilización de materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en la etapa infantil, documenta que la calidad pedagógica de un material educativo depende considerablemente menos de su sofisticación tecnológica que de las posibilidades genuinas de exploración sensorial y motriz que dicho material efectivamente ofrece al niño correspondiente, principio que orientará consistentemente el desarrollo de esta sección.

Esta sección resulta particularmente relevante para instituciones de Educación Inicial latinoamericanas, dado que el principio de valorar la posibilidad exploratoria por encima de la sofisticación comercial ofrece un marco conceptual particularmente apropiado para contextos institucionales que operan bajo restricciones presupuestarias, permitiendo desarrollar prácticas pedagógicas genuinamente inclusivas sin depender exclusivamente de la adquisición de materiales especializados costosos correspondientes.

3.3.1 Características funcionales de los materiales psicomotores

Las características funcionales de los materiales psicomotores, incluyendo su textura, peso, tamaño, resistencia y las posibilidades de manipulación que dichas características efectivamente permiten, determinan directamente el tipo de experiencia motriz que un material particular puede ofrecer a los niños y niñas correspondientes, exigiendo que las docentes de Educación Inicial seleccionen deliberadamente materiales cuyas características

funcionales resulten apropiadas para los objetivos psicomotores específicos que se busca desarrollar en cada situación correspondiente.

Esta consideración exige que las docentes desarrollen progresivamente un conocimiento suficientemente detallado de las características específicas de los materiales disponibles dentro de su institución correspondiente, más allá de un conocimiento genérico sobre su categoría general, dado que materiales aparentemente similares pueden diferir considerablemente en dimensiones funcionales específicas que resultan determinantes para su idoneidad respecto de un objetivo psicomotor o un perfil sensorial particular correspondiente.

Esta consideración exige, adicionalmente, que las docentes evalúen apropiadamente cómo estas características funcionales pueden resultar particularmente apropiadas o inapropiadas para niños con perfiles sensoriales específicos, examinados extensamente en la sección 2.4 del Capítulo 2 de esta obra, sugiriendo que la selección de materiales debe considerar simultáneamente su valor pedagógico general y su idoneidad respecto de la diversidad sensorial presente dentro del grupo correspondiente.

Esta selección cuidadosa de materiales también exige que las instituciones de Educación Inicial mantengan disponible una diversidad suficiente de opciones dentro de cada categoría funcional correspondiente, evitando depender exclusivamente de un único tipo de material para desarrollar una competencia psicomotora determinada, dado que dicha diversidad permite que las docentes ofrezcan alternativas apropiadas cuando un material particular no resulte adecuado para las características sensoriales o motrices de un niño específico del grupo correspondiente.

3.3.2 Materiales abiertos y diversidad de posibilidades de acción

Los materiales abiertos, entendidos como aquellos que admiten múltiples formas legítimas de manipulación y empleo sin restringir dicha manipulación a un único uso predeterminado correcto, ofrecen ventajas pedagógicas particularmente relevantes para el contexto de la diversidad neurológica examinada extensamente a lo largo de esta obra, dado que permiten que niños con perfiles psicomotores considerablemente distintos encuentren formas de interacción apropiadas a sus propias capacidades y preferencias correspondientes.

Esta característica de apertura también resulta particularmente valiosa desde una perspectiva de sostenibilidad institucional, dado que los materiales abiertos frecuentemente pueden elaborarse a partir de elementos naturales o reciclables disponibles localmente, reduciendo así la dependencia de las instituciones de Educación Inicial respecto de materiales comerciales costosos, consideración económica particularmente relevante para el contexto latinoamericano que esta obra se propone atender consistentemente a lo largo de su desarrollo.

Esta apertura de los materiales también facilita considerablemente la observación pedagógica examinada extensamente en la sección 2.5 del Capítulo 2 de esta obra, dado que la diversidad de formas legítimas de emplear un mismo material abierto permite a las docentes observar directamente las preferencias, fortalezas y estrategias particulares de cada niño, generando así información valiosa para la construcción del perfil psicomotor correspondiente sin necesidad de situaciones de evaluación artificialmente estructuradas.

La tabla 10, presentada a continuación, sintetiza las características de estos materiales abiertos junto con las posibilidades

de acción motriz que efectivamente ofrecen, contrastándolas con materiales de uso más restringido, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que orienta la selección de recursos particularmente apropiados para contextos educativos que atienden la diversidad neurológica correspondiente.

Tabla 10: Características de los materiales y posibilidades de acción motriz

Tipo de material	Ejemplo representativo	Posibilidad de adaptación individual
Material abierto	Bloques de construcción, telas, elementos naturales	Alta, admite múltiples formas de uso apropiado
Material semiestructurado	Circuitos modulares, juegos de ensamblaje	Media, permite variaciones dentro de un formato base
Material de uso específico	Instrumentos con función única predeterminada	Baja, exige un único modo de manipulación correcta
Material sensorial diverso	Elementos de texturas y pesos variados	Alta, permite selección según preferencia individual

Nota: Elaboración propia (2026).

3.3.3 Manipulación de objetos en diferentes perfiles psicomotores

La manipulación de objetos, actividad central dentro de numerosas experiencias educativas de la primera infancia, se manifiesta de manera considerablemente distinta según el perfil psicomotor particular de cada niño correspondiente, exigiendo que las docentes de Educación Inicial comprendan apropiadamente cómo las particularidades en la coordinación bilateral, la propiocepción y el procesamiento táctil examinadas extensamente en el Capítulo 2 de esta obra condicionan directamente la forma en la cual un niño particular interactúa con los materiales correspondientes.

Esta comprensión exige que las docentes eviten interpretar automáticamente las diferencias en la manipulación de objetos como indicadores de menor competencia o interés, considerando en cambio que dichas diferencias frecuentemente reflejan estrategias adaptativas legítimas que el niño desarrolla para interactuar apropiadamente con los materiales según su perfil psicomotor y sensorial particular correspondiente.

Esta comprensión también exige que las docentes observen sistemáticamente las estrategias particulares que cada niño desarrolla espontáneamente para manipular determinados materiales, dado que dichas estrategias, aunque distintas de las convencionalmente esperadas, frecuentemente reflejan soluciones adaptativas creativas y funcionales que la docente puede validar y, en determinados casos, incluso compartir apropiadamente con otros niños del grupo como alternativas válidas de manipulación correspondiente.

3.3.4 Adaptación de recursos según necesidades de apoyo

La adaptación de recursos según necesidades de apoyo específicas, articulándose directamente con el reconocimiento de necesidades individuales examinado extensamente en la sección 2.5.3 del Capítulo 2 de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen la capacidad de modificar apropiadamente los materiales disponibles cuando dicha modificación resulte necesaria para garantizar la participación efectiva de un niño particular, sin comprometer por ello el valor pedagógico general del material correspondiente.

Esta capacidad de adaptación también exige que las docentes documenten sistemáticamente las adaptaciones específicas que resultan efectivas para cada niño particular, generando así un repertorio institucional de estrategias de adaptación que puede consultarse y ampliarse progresivamente, evitando que dicho

conocimiento adaptativo dependa exclusivamente de la memoria individual de una docente particular y se pierda cuando dicha docente cambie de grupo o institución correspondiente.

Esta adaptación puede materializarse mediante estrategias diversas, incluyendo la modificación del tamaño o peso del material correspondiente, la incorporación de elementos que faciliten su sujeción apropiada, o la simplificación de la secuencia de pasos requerida para su empleo exitoso, estrategias que deben desarrollarse siempre considerando el objetivo de maximizar la autonomía e independencia del niño correspondiente, en lugar de generar dependencia innecesaria respecto de la asistencia adulta directa.

3.3.5 Selección de materiales orientada a la participación

La selección de materiales orientada explícitamente hacia la participación inclusiva sintetiza integralmente las consideraciones desarrolladas a lo largo de esta sección, exigiendo que las docentes de Educación Inicial adopten un criterio de selección que trascienda consideraciones exclusivamente estéticas o de disponibilidad institucional, priorizando en cambio la capacidad genuina de dichos materiales para facilitar la participación de la diversidad de perfiles psicomotores presentes dentro del grupo educativo correspondiente.

Este criterio de selección orientado a la participación se articula directamente con la escuela de pensamiento que sostiene que la inclusión educativa exige, en último término, un rediseño deliberado de los recursos y condiciones institucionales disponibles, y no exclusivamente la adaptación individual de cada niño particular hacia condiciones institucionales predeterminadas que no consideraron originalmente la diversidad neurológica examinada extensamente a lo largo de esta obra.

Esta sección ha permitido examinar cómo los materiales educativos, lejos de constituir elementos neutrales dentro de la práctica pedagógica cotidiana, condicionan directamente las posibilidades de participación motriz efectivamente disponibles para la diversidad de niños presentes dentro de cualquier grupo de Educación Inicial, consideración que se articulará directamente con el examen de la interacción corporal entre pares que se desarrollará extensamente en la sección siguiente de este mismo capítulo.

3.4 Interacción corporal y participación entre pares

La interacción corporal y la participación entre pares constituyen una dimensión particularmente compleja de la experiencia psicomotriz infantil, involucrando no solamente las competencias individuales examinadas extensamente en el Capítulo 2 de esta obra, sino también la coordinación dinámica con las acciones y expectativas de otros niños simultáneamente presentes. Esta sección examina la proximidad interpersonal y la regulación del espacio personal correspondiente, la imitación motriz en las interacciones infantiles, la coordinación de acciones durante actividades compartidas, el uso compartido del espacio y de los recursos disponibles, y finalmente las diferentes formas y niveles de participación grupal que resultan igualmente válidas dentro de un contexto educativo genuinamente inclusivo.

Cerchiaro Ceballos, Ossa Ossa y Barras Rodríguez (2025) documentan la estrecha vinculación existente entre los procesos de autorregulación examinados extensamente en el primer capítulo de esta obra y la calidad de las interacciones sociales correspondientes, sugiriendo que las particularidades de autorregulación que caracterizan a determinados perfiles neurodivergentes pueden manifestarse directamente en la forma en la cual dichos niños

participan de las dinámicas interactivas examinadas a lo largo de esta sección.

Esta sección exige, adicionalmente, que las docentes de Educación Inicial reconozcan que la calidad de las interacciones entre pares no depende exclusivamente de las competencias sociales convencionales del niño neurodivergente correspondiente, sino igualmente de la disposición y comprensión que sus compañeros neurotípicos desarrollan respecto de dicha diversidad, sugiriendo que las estrategias examinadas a lo largo de esta sección deben orientarse simultáneamente hacia ambos grupos de niños dentro de la comunidad educativa correspondiente.

3.4.1 Proximidad interpersonal y regulación del espacio personal

La proximidad interpersonal y la regulación apropiada del espacio personal correspondiente constituyen dimensiones de la interacción corporal que pueden presentar particularidades específicas en niños neurodivergentes, particularmente aquellos con procesamiento sensorial hipersensible al contacto táctil o al espacio corporal, examinado extensamente en la sección 2.4.4 del Capítulo 2 de esta obra, quienes pueden experimentar la proximidad física característica de numerosas actividades grupales de Educación Inicial como particularmente exigente desde una perspectiva sensorial.

Esta consideración también exige que las docentes desarrollen sensibilidad para reconocer señales tempranas de incomodidad ante la proximidad interpersonal, permitiendo intervenir apropiadamente antes de que dicha incomodidad se intensifique hacia una respuesta de mayor desregulación, capacidad de anticipación que se desarrolla progresivamente mediante la observación sistemática examinada extensamente en la sección 2.5.1 del Capítulo 2 de esta obra, aplicada ahora específicamente al ámbito de las interacciones sociales correspondientes.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial diseñen apropiadamente las dinámicas grupales correspondientes, ofreciendo alternativas de participación que respeten las necesidades individuales de espacio personal sin excluir por ello a ningún niño de la experiencia colectiva correspondiente, equilibrio pedagógico que exige sensibilidad y creatividad considerable por parte del cuerpo docente correspondiente.

Esta regulación del espacio personal también exige que las docentes eviten interpretar la resistencia de un niño ante el contacto físico cercano como una manifestación de desinterés social, considerando en cambio que dicha resistencia frecuentemente refleja una necesidad sensorial legítima que puede acomodarse mediante estrategias pedagógicas específicas, como ofrecer posiciones alternativas dentro de un círculo grupal que mantengan una distancia física apropiada sin comprometer la pertenencia simbólica del niño a la actividad colectiva correspondiente.

3.4.2 Imitación motriz en las interacciones infantiles

La imitación motriz, mecanismo fundamental mediante el cual los niños aprenden observando y reproduciendo apropiadamente las acciones de sus pares y de los adultos correspondientes, constituye una vía de aprendizaje particularmente relevante durante la primera infancia, presentando particularidades específicas en niños dentro del espectro autista que, según se examinó extensamente en la sección 1.3.1 del primer capítulo de esta obra, pueden manifestar formas distintivas de atención e interacción social correspondiente.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial comprendan apropiadamente que dichas particularidades en la imitación motriz no implican necesariamente una incapacidad para aprender mediante esta vía, sino frecuentemente una necesidad de apoyos específicos, como demostraciones más explícitas y repetidas,

o la descomposición de la acción modelada en componentes más simples y secuenciales que faciliten apropiadamente el proceso imitativo correspondiente.

Esta comprensión también sugiere que las docentes pueden aprovechar deliberadamente la imitación entre pares como estrategia pedagógica complementaria a la demostración adulta directa, dado que determinados niños pueden responder particularmente bien a la observación de otros niños de edad similar ejecutando la acción correspondiente, estrategia que aprovecha simultáneamente el valor motivacional de la interacción entre iguales y el valor pedagógico de la demostración práctica correspondiente.

3.4.3 Coordinación de acciones durante actividades compartidas

La coordinación de acciones durante actividades compartidas, exigiendo que múltiples niños ajusten simultáneamente su comportamiento motriz según las acciones y el ritmo de sus pares correspondientes, constituye una competencia particularmente compleja que integra las dimensiones de planificación motriz examinadas extensamente en la sección 2.3.3 del Capítulo 2 de esta obra con demandas adicionales de anticipación social y ajuste temporal correspondiente.

Esta coordinación de acciones también se beneficia considerablemente de actividades que incorporan deliberadamente pausas naturales entre distintas fases de la acción colectiva correspondiente, permitiendo que niños que requieren mayor tiempo de procesamiento para anticipar apropiadamente su participación puedan reincorporarse fluidamente a la dinámica grupal en dichos momentos de pausa, en lugar de exigir un flujo de acción continuo e ininterrumpido que resultaría particularmente exigente para determinados perfiles psicomotores correspondientes.

La tabla 11, presentada a continuación, sintetiza estrategias pedagógicas relevantes para facilitar esta coordinación de acciones corporales durante actividades compartidas, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia práctico que considera apropiadamente la diversidad de perfiles psicomotores y sociales presentes dentro de cualquier grupo educativo contemporáneo correspondiente.

Tabla 11: Coordinación de acciones corporales durante actividades compartidas

Estrategia pedagógica	Propósito específico	Consideración de diversidad
Roles claramente definidos	Reducir la ambigüedad sobre la acción esperada	Asignar roles según fortalezas individuales identificadas
Señales visuales de coordinación	Apoyar el ajuste temporal sin depender solo del habla	Beneficia particularmente a niños con procesamiento auditivo atípico
Práctica previa en pareja	Consolidar la acción antes de la actividad grupal completa	Reduce la exigencia simultánea de múltiples demandas
Flexibilidad en el nivel de participación	Permitir distintos grados de involucramiento activo	Respetar el ritmo individual de adaptación social

Nota: Elaboración propia (2026).

3.4.4 Uso compartido del espacio y de los recursos

El uso compartido del espacio y de los recursos disponibles dentro del centro de Educación Inicial exige que los niños negocien apropiadamente el acceso simultáneo a materiales y áreas correspondientes, dinámica social que involucra dimensiones psicomotoras específicas, incluyendo la regulación del propio movimiento en relación con el movimiento de otros niños presentes dentro del mismo espacio correspondiente.

Esta dinámica puede resultar particularmente exigente para niños con dificultades de planificación motriz examinadas extensamente en la sección 2.3.3 del Capítulo 2 de esta obra, quienes pueden requerir mayor tiempo de anticipación para ajustar apropiadamente su comportamiento motriz ante los movimientos impredecibles de otros niños compartiendo el mismo espacio y recursos correspondientes, consideración que exige apoyo pedagógico específico durante estas situaciones de uso compartido particularmente complejas.

Esta consideración también sugiere que las docentes pueden facilitar apropiadamente este uso compartido mediante estrategias de organización explícita, como sistemas de turnos visualmente claros o la delimitación física de subespacios dentro de un área compartida más amplia, estrategias que reducen la imprevisibilidad de la negociación social correspondiente, favoreciendo así la participación de niños que experimentan dicha imprevisibilidad como particularmente desafiante desde una perspectiva psicomotriz y regulatoria correspondiente.

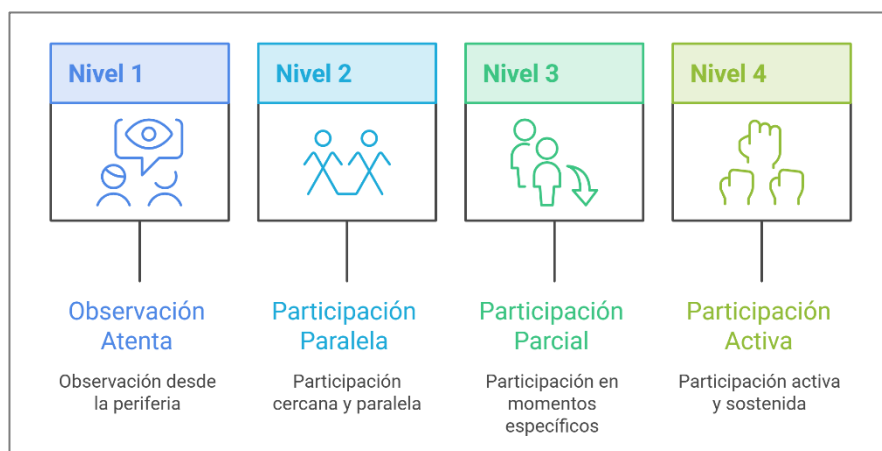
3.4.5 Diferentes formas y niveles de participación grupal

El reconocimiento de diferentes formas y niveles de participación grupal, principio que cierra esta sección dedicada a la interacción corporal entre pares, exige que las docentes de Educación Inicial abandonen concepciones excesivamente restrictivas sobre qué constituye una participación válida dentro de una actividad grupal correspondiente, reconociendo en cambio que la observación atenta, la participación parcial, o formas de involucramiento distintas de la participación activa convencional pueden constituir manifestaciones igualmente legítimas de la presencia del niño dentro de la experiencia colectiva correspondiente.

La figura 9, presentada a continuación, ilustra este espectro de niveles y formas de participación infantil en experiencias grupales, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que amplía apropiadamente la comprensión convencional de la participación, evitando así presiones inapropiadas hacia formas únicas y estandarizadas de involucramiento que podrían resultar innecesariamente exigentes para determinados niños del grupo correspondiente.

Esta sección ha permitido examinar cómo la interacción corporal y la participación entre pares constituyen dimensiones particularmente complejas de la experiencia psicomotriz infantil, exigiendo comprensión pedagógica matizada que reconozca la legitimidad de formas diversas de participación, consideración que se articulará directamente con la identificación de barreras y facilitadores específicos que se desarrollará en la sección final de este mismo capítulo, cerrando así el análisis integral de la participación psicomotriz que ha constituido el objeto central de esta obra.

Figura 9. Niveles y formas de participación infantil en experiencias grupales



Nota: Elaboración propia (2026).

3.5 Identificación de barreras para la participación psicomotriz

La identificación sistemática de barreras para la participación psicomotriz constituye la sección de cierre de este tercer capítulo, sintetizando las consideraciones desarrolladas a lo largo de las secciones precedentes en un marco de análisis que permite a las docentes de Educación Inicial reconocer apropiadamente qué elementos específicos del entorno educativo correspondiente obstaculizan la participación efectiva de determinados niños, y qué facilitadores pueden desarrollarse deliberadamente para superar dichas barreras correspondientes. Esta sección examina las barreras físicas y espaciales, las barreras sensoriales, las barreras relacionadas con el ritmo y la duración de las actividades, las barreras derivadas de consignas y expectativas uniformes, y finalmente los facilitadores ambientales que favorecen una participación psicomotriz genuinamente inclusiva.

Muñoz-Hinrichsen, Camargo-Rojas, Grassi-Roig, Torres-Paz, Pérez-Tejero, Martínez-Aros y Herrera-Miranda (2024), en su investigación comparativa sobre facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación física en Colombia, Chile, España y Perú, documentan que las barreras identificadas se asocian consistentemente tanto con condiciones personales relacionadas con la discapacidad correspondiente como con condiciones sociales y contextuales del entorno educativo, mientras que los principales facilitadores identificados incluyen el apoyo de familiares, tutores y compañeros dentro del espacio escolar correspondiente.

Esta sección de cierre sintetiza deliberadamente las cuatro secciones precedentes de este capítulo dentro de un marco analítico unificado, permitiendo a las docentes de Educación Inicial articular coherentemente las consideraciones sobre rutinas, condiciones

ambientales, materiales e interacción entre pares dentro de una comprensión integral de las barreras y facilitadores que determinan, en última instancia, la calidad de la participación psicomotriz que sus estudiantes neurodivergentes experimentan efectivamente dentro de la institución correspondiente.

3.5.1 Barreras físicas y espaciales

Las barreras físicas y espaciales, articulándose directamente con las condiciones ambientales examinadas extensamente en la sección 3.2 de este mismo capítulo, incluyen aspectos como la inaccesibilidad de determinados espacios para niños con dificultades de equilibrio o coordinación específicas, la ausencia de mobiliario alternativo que facilite el control postural correspondiente, o la organización espacial excesivamente rígida que no permite ajustes según las necesidades individuales de movimiento presentes dentro del grupo correspondiente.

Esta identificación de barreras físicas también debe considerar cómo dichas barreras pueden manifestarse de manera acumulativa a lo largo de la jornada educativa correspondiente, dado que la exposición sostenida a múltiples pequeñas barreras físicas, individualmente menores pero colectivamente significativas, puede generar un impacto acumulado considerable sobre la energía y la disposición del niño correspondiente para participar activamente en las actividades de la institución educativa correspondiente.

Gimeno y Polatajko (2025) sugieren que la identificación apropiada de estas barreras físicas exige un enfoque centrado en la funcionalidad del desempeño dentro de contextos significativos correspondientes, evitando análisis exclusivamente centrados en el déficit individual del niño particular, y orientándose en cambio hacia la identificación de qué elementos específicos del entorno físico

efectivamente comprometen la participación funcional correspondiente.

Esta identificación de barreras físicas también exige que las instituciones de Educación Inicial desarrollen protocolos sistemáticos de auditoría periódica de sus espacios correspondientes, verificando explícitamente si dichos espacios efectivamente resultan accesibles para la diversidad de perfiles psicomotores presentes dentro de su comunidad estudiantil, en lugar de asumir implícitamente que las condiciones físicas existentes resultan apropiadas para todos los niños simplemente porque han permanecido inalteradas durante períodos institucionales prolongados.

3.5.2 Barreras sensoriales

Las barreras sensoriales, particularmente relevantes para niños con procesamiento sensorial atípico examinado extensamente en el Capítulo 2 de esta obra, incluyen condiciones ambientales como la sobrecarga auditiva, visual o táctil examinada ya en la sección 3.2.3 de este mismo capítulo, condiciones que pueden comprometer significativamente la capacidad del niño correspondiente para participar apropiadamente en actividades psicomotrices que, en ausencia de dicha sobrecarga sensorial, resultarían perfectamente accesibles para sus capacidades motrices correspondientes.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen la capacidad de identificar apropiadamente cuándo una dificultad de participación observada responde efectivamente a una barrera sensorial ambiental, y no exclusivamente a una limitación motriz intrínseca del niño correspondiente, distinción diagnóstica que orienta apropiadamente hacia intervenciones ambientales, en lugar de exclusivamente hacia intervenciones centradas en el niño particular correspondiente.

Esta distinción diagnóstica también exige que las docentes documenten sistemáticamente las condiciones sensoriales específicas presentes durante los momentos en que observan dificultades de participación particulares, permitiendo así identificar patrones consistentes que sugieran la presencia de una barrera sensorial ambiental específica, en lugar de atribuir prematuramente dichas dificultades exclusivamente a características individuales del niño sin considerar apropiadamente el contexto sensorial correspondiente en el cual dicha dificultad efectivamente se manifestó.

3.5.3 Barreras relacionadas con el ritmo y duración de las actividades

Las barreras relacionadas con el ritmo y la duración de las actividades psicomotrices, incluyendo la exigencia de completar tareas dentro de plazos excesivamente breves o la programación de actividades excesivamente prolongadas sin pausas apropiadas, pueden comprometer significativamente la participación de niños con ritmos de procesamiento y ejecución motriz particulares, examinados extensamente en la sección 2.1.3 del Capítulo 2 de esta obra respecto de la variabilidad psicomotriz correspondiente.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial revisen apropiadamente la planificación temporal de sus actividades psicomotrices, incorporando flexibilidad suficiente que permita a distintos niños completar apropiadamente las experiencias correspondientes según su ritmo individual, sin la presión desproporcionada de plazos uniformes que no consideren apropiadamente la variabilidad legítima del desempeño examinada extensamente a lo largo de esta obra.

Esta revisión de la planificación temporal también exige que las instituciones de Educación Inicial reconsideren apropiadamente

prácticas convencionales de organización curricular basadas en bloques horarios rígidos y uniformes, explorando en cambio alternativas de organización temporal más flexibles que permitan ajustar apropiadamente la duración de determinadas actividades según las necesidades específicas del grupo particular, sin comprometer por ello la coherencia general de la planificación institucional correspondiente.

3.5.4 Barreras derivadas de consignas y expectativas uniformes

Las barreras derivadas de consignas y expectativas uniformes, entendidas como instrucciones y estándares de desempeño que asumen implícitamente un único modo apropiado de ejecutar una actividad psicomotriz determinada, sin considerar apropiadamente la diversidad de perfiles psicomotores presentes dentro del grupo correspondiente, constituyen quizás la barrera más pervasiva examinada a lo largo de esta sección, dado que dichas consignas frecuentemente permanecen implícitas dentro de la práctica pedagógica convencional sin someterse a revisión crítica sistemática.

Esta barrera resulta particularmente insidiosa precisamente por su carácter implícito, dado que las docentes frecuentemente no perciben conscientemente que sus consignas habituales presuponen un modo particular de ejecución, considerando dichas consignas como simplemente descriptivas de la actividad correspondiente, cuando en realidad incorporan supuestos culturales y pedagógicos específicos sobre qué constituye un desempeño apropiado que merecen la revisión crítica sistemática que esta subsección se propone promover.

Esta consideración exige que las docentes de Educación Inicial revisen deliberadamente sus consignas y expectativas habituales, preguntándose sistemáticamente si dichas consignas efectivamente admiten múltiples formas legítimas de ejecución correspondientes a la diversidad de perfiles psicomotores presentes, o si, por el contrario,

presuponen implícitamente un único modo correcto que privilegia inadvertidamente a niños con perfiles convencionales en detrimento de aquellos con perfiles neurodivergentes correspondientes.

Esta revisión crítica de consignas y expectativas también se beneficia considerablemente de la práctica colaborativa entre docentes, mediante la cual distintas educadoras revisan conjuntamente las instrucciones y criterios de desempeño empleados habitualmente dentro de su institución correspondiente, identificando colectivamente supuestos implícitos que una revisión individual y aislada podría no detectar apropiadamente, práctica de revisión colaborativa que fortalece considerablemente la capacidad institucional de identificar y superar sistemáticamente esta barrera particularmente pervasiva examinada a lo largo de esta subsección.

3.5.5 Facilitadores ambientales para una participación psicomotriz inclusiva

Los facilitadores ambientales para una participación psicomotriz inclusiva sintetizan integralmente las consideraciones desarrolladas a lo largo de este capítulo completo, articulando las condiciones específicas que, deliberadamente diseñadas, favorecen efectivamente la participación de la diversidad de perfiles psicomotores presentes dentro de cualquier grupo de Educación Inicial contemporáneo correspondiente.

Muñoz-Hinrichsen et al. (2024) documentan que, además de las condiciones ambientales examinadas extensamente a lo largo de este capítulo, el apoyo social proveniente de familiares, compañeros y docentes constituye uno de los facilitadores más consistentemente identificados en la literatura especializada revisada, sugiriendo que las estrategias de intervención examinadas en el Capítulo 4 de esta obra deben articular apropiadamente tanto el rediseño de condiciones

ambientales como el fortalecimiento deliberado de estas redes de apoyo social correspondientes.

La tabla 12, presentada a continuación, sintetiza estas barreras y facilitadores examinados a lo largo de esta sección, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia integrador que cierra este tercer capítulo, sentando las bases conceptuales sobre las cuales se desarrollará el examen extenso de las estrategias de intervención psicomotriz inclusiva que constituirá el objeto central del Capítulo 4 de esta obra.

Esta síntesis integradora de barreras y facilitadores constituye, en definitiva, el fundamento diagnóstico sobre el cual las docentes de Educación Inicial pueden posteriormente construir estrategias de intervención específicamente dirigidas, articulando la comprensión de qué elementos concretos deben modificarse dentro de su contexto institucional particular con las estrategias pedagógicas concretas que el capítulo siguiente de esta obra se propone desarrollar sistemáticamente para cada dimensión examinada a lo largo de este capítulo.

Tabla 12: Barreras y facilitadores para la participación psicomotriz inclusiva

Dimensión	Barrera característica	Facilitador correspondiente
Física y espacial	Espacios rígidos sin alternativas de mobiliario	Diversidad de opciones de asiento y desplazamiento
Sensorial	Ambientes con sobrecarga auditiva o visual	Espacios de regulación y control de estímulos
Temporal	Plazos uniformes sin flexibilidad de ritmo	Tiempos ajustables según necesidad individual
Normativa	Consignas que asumen un único modo correcto	Instrucciones que admiten múltiples formas válidas
Relacional	Dinámicas grupales sin apoyo estructurado	Estrategias explícitas de coordinación entre pares

Nota: Elaboración propia con base en Muñoz-Hinrichsen et al. (2024).

Este tercer capítulo ha examinado, con la especificidad que constituye su objeto central de análisis, cómo la participación psicomotriz efectiva de los niños y niñas neurodivergentes depende decisivamente de la interacción entre sus perfiles individuales, examinados extensamente en el Capítulo 2 de esta obra, y las condiciones específicas del entorno educativo correspondiente, articulando las rutinas cotidianas, las condiciones ambientales, los materiales disponibles, las dinámicas de interacción entre pares, y finalmente las barreras y facilitadores que determinan, en última instancia, la calidad de dicha participación.

El recorrido desarrollado a lo largo de este capítulo confirma consistentemente el principio establecido desde su introducción: las dificultades de participación no derivan exclusivamente de las características individuales del niño correspondiente, sino de la interacción entre dichas características y condiciones institucionales que, en su configuración actual, frecuentemente no han considerado apropiadamente la diversidad neurológica examinada extensamente a lo largo de esta obra, principio que sitúa una responsabilidad institucional considerable que las docentes de Educación Inicial pueden y deben asumir activamente.

Esta responsabilidad institucional también exige reconocer que el rediseño de condiciones ambientales, materiales y relacionales examinado extensamente a lo largo de este capítulo constituye un proceso gradual y sostenido, más que una transformación instantánea, sugiriendo que las instituciones de Educación Inicial deben desarrollar planes progresivos de mejora que prioricen apropiadamente aquellas barreras cuya superación resulte más urgente y viable dentro del contexto institucional específico correspondiente, sin la expectativa poco realista de una transformación completa e inmediata de todas las condiciones examinadas a lo largo de esta obra.

El capítulo siguiente de esta obra construirá directamente sobre estos fundamentos para desarrollar estrategias específicas de intervención psicomotriz inclusiva, examinando la planificación de dicha intervención, las estrategias de regulación sensoriomotriz, las experiencias psicomotrices para la participación inclusiva, las adaptaciones según perfiles y necesidades de apoyo específicas, y finalmente el análisis de casos concretos que ilustrarán la aplicación práctica de los principios desarrollados a lo largo de los tres primeros capítulos de esta obra.

Este tránsito hacia el Capítulo 4 resulta particularmente coherente con el desarrollo argumentativo de esta obra, dado que la comprensión detallada de las condiciones que favorecen u obstaculizan la participación psicomotriz, examinada extensamente a lo largo de este tercer capítulo, constituye el fundamento indispensable sobre el cual las docentes de Educación Inicial pueden posteriormente diseñar intervenciones específicamente orientadas a superar las barreras identificadas y fortalecer los facilitadores correspondientes, traduciendo así el análisis conceptual desarrollado hasta este punto en estrategias pedagógicas concretas y aplicables dentro de su práctica cotidiana correspondiente.

CAPÍTULO 4

Intervención Psicomotriz Inclusiva en Aulas Neurodiversas



CAPÍTULO 4

Intervención Psicomotriz Inclusiva en Aulas Neurodiversas

Los tres capítulos precedentes de esta obra han desarrollado, sucesivamente, los fundamentos conceptuales de la neurodiversidad, los perfiles psicomotores específicos de los niños neurodivergentes, y las condiciones de participación y las barreras que dichos niños enfrentan dentro del contexto de la Educación Inicial. Este cuarto capítulo se propone traducir todo este desarrollo conceptual en estrategias concretas de intervención psicomotriz inclusiva, examinando cómo las docentes de Educación Inicial pueden diseñar, implementar y ajustar apropiadamente experiencias formativas que respondan efectivamente a la diversidad de perfiles psicomotores presentes dentro de cualquier grupo educativo contemporáneo.

El propósito central de este capítulo consiste en ofrecer a las docentes de Educación Inicial un repertorio metodológico riguroso y pedagógicamente aplicable que articule coherentemente los principios de planificación, regulación sensoriomotriz, diseño de experiencias inclusivas y adaptación específica según perfiles neurodivergentes particulares, culminando con el análisis de casos concretos que ilustran la aplicación práctica e integrada de todos los principios desarrollados a lo largo de esta obra.

Este capítulo se organiza en cinco secciones interrelacionadas. La primera examina la planificación sistemática de la intervención psicomotriz, desde la determinación de necesidades hasta el ajuste continuo según la respuesta infantil observada. La segunda examina las estrategias específicas de regulación sensoriomotriz que responden directamente a las particularidades del procesamiento sensorial examinadas extensamente en capítulos precedentes. La tercera examina experiencias psicomotrices concretas diseñadas específicamente para favorecer la participación inclusiva. La cuarta

examina adaptaciones específicas según los perfiles neurodivergentes particulares examinados extensamente en el primer capítulo de esta obra. Finalmente, la quinta sección desarrolla el análisis de cinco casos concretos que ilustran la aplicación práctica integrada de los principios desarrollados a lo largo de esta obra completa.



A lo largo de este capítulo se sostendrá una tesis que sintetiza integralmente el desarrollo argumentativo de esta obra: la intervención psicomotriz genuinamente inclusiva no consiste en la aplicación mecánica de protocolos estandarizados según categorías diagnósticas, sino en un proceso pedagógico deliberado, sistemático y continuamente ajustado que articula la comprensión del perfil psicomotor individual, examinada extensamente en el Capítulo 2, con las condiciones ambientales y relacionales examinadas extensamente en el Capítulo 3, dentro de un enfoque que consistentemente prioriza las fortalezas y la participación por encima de la normalización forzada del desempeño infantil.

Esta tesis exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen una identidad profesional que integre simultáneamente rigor metodológico y sensibilidad pedagógica, evitando tanto la aplicación mecánica de recetas genéricas que ignoren la singularidad de cada niño particular, como la improvisación desprovista de fundamento conceptual que comprometería la efectividad genuina de la intervención correspondiente, equilibrio profesional que esta obra se ha propuesto desarrollar sistemáticamente a lo largo de sus capítulos precedentes.

4.1 Planificación de la intervención psicomotriz

La planificación sistemática de la intervención psicomotriz constituye el punto de partida metodológico de este capítulo, articulando el perfil psicomotor individual examinado extensamente en el Capítulo 2 de esta obra con decisiones concretas de diseño pedagógico que orientarán efectivamente la práctica cotidiana de las docentes de Educación Inicial. Esta sección examina la determinación de necesidades de apoyo a partir del perfil psicomotor, la formulación de objetivos funcionales y contextualizados, la selección y secuenciación de experiencias motrices, la gradación de la dificultad y de los niveles de apoyo, y finalmente el ajuste continuo de la intervención según la respuesta infantil efectivamente observada.

Cerchiaro Ceballos, Ossa Ossa y Barras Rodríguez (2025) documentan que la planificación efectiva de intervenciones dirigidas al fortalecimiento de la autorregulación infantil, examinada extensamente en distintos momentos a lo largo de esta obra, exige considerar simultáneamente factores individuales y contextuales, principio metodológico que orientará consistentemente el desarrollo de esta sección introductoria del capítulo.

4.1.1 Determinación de necesidades de apoyo a partir del perfil psicomotor

La determinación de necesidades de apoyo específicas a partir del perfil psicomotor construido mediante el procedimiento de observación sistemática examinado extensamente en la sección 2.5 del Capítulo 2 de esta obra constituye el primer paso metodológico indispensable de cualquier proceso de planificación de intervención psicomotriz genuinamente inclusiva, exigiendo que las docentes traduzcan apropiadamente la información observacional acumulada en prioridades claras de intervención correspondientes.

Esta determinación de necesidades exige que las docentes distingan apropiadamente entre necesidades de apoyo que exigen intervención pedagógica prioritaria e inmediata, dado su impacto significativo sobre la participación funcional del niño correspondiente, y aquellas necesidades de menor urgencia que pueden abordarse progresivamente dentro de una planificación de mediano plazo, distinción que permite optimizar apropiadamente los recursos institucionales limitados examinados en distintos momentos a lo largo de esta obra.

Esta determinación de necesidades también exige que las docentes articulen apropiadamente la información derivada del perfil psicomotor con la perspectiva de las familias correspondientes, dado que dichas familias frecuentemente aportan información valiosa sobre el desempeño del niño en contextos distintos al educativo, información complementaria que enriquece significativamente la comprensión integral necesaria para una determinación de necesidades genuinamente precisa y contextualizada correspondiente.

Esta determinación de necesidades también constituye el fundamento diagnóstico sobre el cual se articulan todas las decisiones pedagógicas subsiguientes examinadas a lo largo de este capítulo,

exigiendo que las docentes le dediquen el tiempo y la atención metodológica correspondiente, evitando apresurar este paso inicial en favor de una implementación más rápida de estrategias de intervención que, sin este fundamento diagnóstico apropiado, correrían el riesgo de resultar inapropiadamente genéricas para el niño particular correspondiente.

4.1.2 Formulación de objetivos funcionales y contextualizados

La formulación de objetivos funcionales y contextualizados, principio anticipado ya conceptualmente en la sección 1.5.2 del primer capítulo de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial articulen dichos objetivos en términos de participación efectiva dentro de actividades significativas correspondientes, y no exclusivamente en términos de dominio técnico aislado de una destreza motriz específica considerada fuera de su contexto de aplicación real.

Esta formulación también exige que las docentes eviten objetivos excesivamente ambiciosos que no consideren apropiadamente el punto de partida real del niño correspondiente, favoreciendo en cambio una progresión de objetivos sucesivos que permitan verificar avances concretos y alcanzables dentro de plazos institucionalmente razonables, estrategia que fortalece considerablemente tanto la motivación del niño como la posibilidad efectiva de las docentes de documentar progreso significativo correspondiente.

Esta formulación también debe considerar apropiadamente que los objetivos correspondientes deben comunicarse con claridad tanto al equipo docente como a las familias correspondientes, garantizando así una comprensión compartida sobre las prioridades formativas específicas del niño particular, comunicación que se articulará directamente con la colaboración interdisciplinaria examinada extensamente en la sección 5.4 del Capítulo 5 de esta obra.

La tabla 13, presentada a continuación, sintetiza criterios metodológicos para formular objetivos psicomotores funcionales y contextualizados, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia práctico que orienta la traducción de las necesidades identificadas hacia objetivos formativos claros, verificables y genuinamente relevantes para la participación cotidiana del niño correspondiente.

Tabla 13: Criterios para formular objetivos psicomotores funcionales y contextualizados

Criterio	Pregunta orientadora	Ejemplo de formulación apropiada
Funcionalidad	¿El objetivo se vincula con una actividad significativa?	Participar en el juego grupal de circuito con apoyo parcial
Contextualización	¿Se especifica el contexto natural de aplicación?	Durante el momento de transición hacia el patio
Observabilidad	¿Puede verificarse mediante observación directa?	Desplazarse de un punto a otro sin apoyo físico continuo
Progresión realista	¿Considera el punto de partida actual del niño?	Aumentar progresivamente el tiempo de permanencia en la actividad

Nota: Elaboración propia (2026).

4.1.3 Selección y secuenciación de experiencias motrices

La selección y secuenciación apropiada de experiencias motrices, articulándose directamente con los principios de progresión formativa examinados extensamente en el Capítulo 2 de esta obra respecto de la taxonomía psicomotora de Simpson, exige que las docentes de Educación Inicial ordenen deliberadamente las

experiencias correspondientes según un criterio de complejidad creciente que respete apropiadamente el punto de partida real del niño particular correspondiente.

Esta secuenciación también debe considerar la articulación entre experiencias individuales y experiencias grupales examinadas extensamente en la sección 3.4 del Capítulo 3 de esta obra, sugiriendo que las docentes pueden beneficiarse de introducir inicialmente determinadas destrezas motrices en contextos individuales de menor exigencia social, antes de proceder hacia su aplicación dentro de dinámicas colectivas más exigentes correspondientes.

Esta selección de experiencias también exige que las docentes consideren apropiadamente la diversidad de materiales examinada extensamente en la sección 3.3 del Capítulo 3 de esta obra, articulando la secuencia de experiencias motrices con la disponibilidad y las características funcionales de los recursos correspondientes, garantizando así que la planificación resultante resulte efectivamente implementable dentro de las condiciones institucionales reales de la Educación Inicial correspondiente.

Esta selección también exige que las docentes consideren apropiadamente la duración total del período formativo disponible para desarrollar una secuencia completa de experiencias correspondientes, evitando planificaciones excesivamente ambiciosas que no puedan implementarse apropiadamente dentro del calendario institucional real, y favoreciendo en cambio secuencias realistas que efectivamente permitan al niño consolidar progresivamente cada experiencia antes de avanzar hacia la experiencia siguiente correspondiente.

4.1.4 Gradación de la dificultad y de los niveles de apoyo

La gradación sistemática de la dificultad y de los niveles de apoyo proporcionados constituye un principio metodológico central

que permite a las docentes de Educación Inicial ajustar apropiadamente la exigencia de una experiencia motriz determinada según las capacidades específicas de cada niño correspondiente, evitando tanto una dificultad excesiva que genere frustración desproporcionada, como una dificultad insuficiente que no promueva un desarrollo genuino de nuevas competencias correspondientes.

Esta gradación exige que las docentes desarrollen un repertorio suficientemente amplio de variaciones posibles para cada experiencia motriz planificada, incluyendo modificaciones en la complejidad de la tarea, el nivel de apoyo físico o verbal proporcionado, y las condiciones ambientales correspondientes, repertorio que permite ajustar dinámicamente la intervención según la respuesta del niño particular observada durante la implementación efectiva de dicha experiencia correspondiente.

Esta gradación también exige que las docentes documenten sistemáticamente qué nivel específico de apoyo resultó efectivo para cada niño particular en cada experiencia correspondiente, generando así un registro institucional valioso que permite verificar la progresión hacia niveles de apoyo progresivamente menores conforme el niño consolida apropiadamente la competencia correspondiente, información que se articula directamente con el análisis longitudinal de cambios examinado extensamente en el Capítulo 5 de esta obra.

4.1.5 Ajuste de la intervención según la respuesta infantil

El ajuste continuo de la intervención según la respuesta infantil efectivamente observada constituye el componente final y particularmente dinámico del proceso de planificación examinado a lo largo de esta sección, exigiendo que las docentes de Educación Inicial mantengan una actitud de observación reflexiva sostenida durante la implementación de cualquier estrategia psicomotriz correspondiente,

dispuestas a modificar apropiadamente dicha estrategia cuando la evidencia observacional sugiera la conveniencia de dicho ajuste.

Esta capacidad de ajuste continuo exige que las docentes desarrollen tolerancia apropiada ante la incertidumbre inherente a cualquier proceso de intervención pedagógica genuinamente individualizado, reconociendo que la planificación inicial, por cuidadosamente elaborada que resulte, constituye una hipótesis de trabajo sujeta a verificación empírica continua, y no un plan definitivo que debe implementarse rígidamente independientemente de la respuesta real del niño correspondiente durante su aplicación práctica efectiva.

Esta sección ha permitido examinar cómo la planificación sistemática de la intervención psicomotriz constituye un proceso metodológico riguroso que articula coherentemente la determinación de necesidades, la formulación de objetivos, la selección de experiencias, la gradación de dificultad y el ajuste continuo correspondiente, fundamento indispensable sobre el cual se desarrollarán las estrategias específicas examinadas en las secciones siguientes de este mismo capítulo.

4.2 Estrategias de regulación sensoriomotriz

Las estrategias de regulación sensoriomotriz constituyen un componente central de la intervención psicomotriz inclusiva, respondiendo directamente a las particularidades del procesamiento sensorial examinadas extensamente en la sección 2.4 del Capítulo 2 de esta obra. Esta sección examina las actividades propioceptivas orientadas a la regulación corporal, las experiencias vestibulares adaptadas a las respuestas individuales, la exploración táctil gradual y respetuosa, la alternancia entre activación motriz y períodos de

recuperación, y finalmente la identificación y respuesta ante señales de sobrecarga sensorial.

Angee Elizabeth, López Ulloa, Gutiérrez Jácome y Velastegui Parra (2025) documentan que la incorporación sistemática de actividades con componentes sensoriales específicos favorece significativamente el control postural y la confianza corporal del niño correspondiente, evidencia empírica que fundamenta directamente el desarrollo de las estrategias examinadas a lo largo de esta sección del capítulo.

Esta sección adopta consistentemente el principio de individualización sensorial que ha atravesado transversalmente esta obra, reconociendo que ninguna estrategia de regulación sensoriomotriz resulta universalmente apropiada para todos los niños, exigiendo en cambio una calibración cuidadosa según el perfil sensorial específico examinado extensamente en el Capítulo 2 de esta obra correspondiente a cada niño particular del grupo educativo correspondiente.

4.2.1 Actividades propioceptivas orientadas a la regulación corporal

Las actividades propioceptivas, articulándose directamente con la comprensión de este sistema sensorial examinada extensamente en la sección 2.4.3 del Capítulo 2 de esta obra, ofrecen a las docentes de Educación Inicial una estrategia particularmente valiosa de regulación corporal, incluyendo experiencias que involucran presión profunda, resistencia muscular o carga corporal, actividades que Angee Elizabeth et al. (2025) documentan como particularmente efectivas para favorecer el control postural y la sincronización de movimientos correspondientes.

Esta incorporación de actividades propioceptivas debe considerar apropiadamente la individualidad de cada niño particular, dado que la intensidad de estimulación propioceptiva requerida para lograr un efecto regulador varía considerablemente entre distintos perfiles sensoriales, exigiendo que las docentes observen cuidadosamente la respuesta específica de cada niño ante distintas intensidades de estimulación correspondiente antes de establecer una rutina de regulación propioceptiva particular.

Estas actividades propioceptivas también pueden integrarse apropiadamente dentro de la rutina cotidiana sin requerir necesariamente sesiones específicamente dedicadas a dicho propósito, incorporando por ejemplo tareas de transporte de objetos con peso moderado durante las transiciones examinadas extensamente en la sección 3.1.2 del Capítulo 3 de esta obra, estrategia que articula simultáneamente la regulación sensorial con la participación funcional en actividades cotidianas significativas correspondientes.

Esta integración cotidiana de actividades propioceptivas también resulta particularmente valiosa por su bajo costo institucional, dado que numerosas oportunidades de estimulación propioceptiva apropiada pueden generarse mediante responsabilidades cotidianas sencillas, como ayudar a organizar materiales o transportar elementos del aula correspondiente, sin exigir la adquisición de equipamiento especializado costoso correspondiente.

4.2.2 Experiencias vestibulares adaptadas a las respuestas individuales

Las experiencias vestibulares, articulándose directamente con la comprensión de este sistema sensorial examinada extensamente en la sección 2.4.2 del Capítulo 2 de esta obra, exigen una adaptación particularmente cuidadosa según las respuestas individuales de cada

niño correspondiente, dado que dichas experiencias, incluyendo balanceo, giro o cambios de posición corporal, pueden generar respuestas considerablemente distintas según el perfil vestibular particular examinado extensamente en el capítulo precedente.

Esta adaptación exige que las docentes introduzcan progresivamente estas experiencias vestibulares, comenzando con estímulos de intensidad y duración limitadas, y ajustando gradualmente dicha intensidad según la tolerancia individual efectivamente observada, principio de introducción gradual particularmente relevante para niños con hipersensibilidad vestibular que podrían experimentar malestar significativo ante una exposición inicial excesivamente intensa correspondiente.

Esta adaptación también exige que las docentes mantengan comunicación constante con el niño durante la experiencia vestibular correspondiente, permitiéndole comunicar apropiadamente su nivel de comodidad o malestar, y respetando consistentemente dicha comunicación mediante el ajuste inmediato o la interrupción de la experiencia correspondiente cuando el niño manifieste señales de incomodidad significativa durante su desarrollo práctico efectivo.

4.2.3 Exploración táctil gradual y respetuosa

La exploración táctil gradual y respetuosa, anticipada ya conceptualmente en la sección 2.4.4 del Capítulo 2 de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial diseñen experiencias de exploración sensorial que respeten apropiadamente el ritmo individual de cada niño correspondiente, evitando exposiciones forzadas o abruptas a texturas o materiales que dicho niño no ha demostrado disposición previa para explorar voluntariamente.

Esta exploración gradual también exige que las docentes ofrezcan consistentemente al niño la posibilidad de controlar

apropiadamente su propia exposición táctil, permitiéndole determinar el ritmo, la duración y la intensidad de dicha exploración, principio de autonomía y consentimiento que resulta particularmente relevante para niños con hipersensibilidad táctil marcada, para quienes la sensación de control sobre la propia exposición sensorial constituye un factor determinante de su disposición a participar en dicha exploración correspondiente.

Esta exploración táctil también puede beneficiarse considerablemente de la incorporación de materiales de transición, entendidos como aquellos que presentan características intermedias entre texturas ya toleradas y texturas nuevas que se busca introducir progresivamente, estrategia de aproximación sucesiva que facilita considerablemente la ampliación gradual del repertorio de tolerancia táctil del niño correspondiente sin generar la sobrecarga que una exposición directa a texturas completamente novedosas podría provocar.

Esta exploración gradual también debe articularse apropiadamente con la selección de materiales examinada extensamente en la sección 3.3 del Capítulo 3 de esta obra, sugiriendo que las docentes mantengan disponible una diversidad amplia de opciones táctiles que permitan a cada niño particular seleccionar apropiadamente aquellas texturas correspondientes a su nivel actual de tolerancia sensorial correspondiente.

Esta exploración también exige que las docentes celebren apropiadamente cada avance en la ampliación del repertorio de tolerancia táctil del niño correspondiente, por modesto que resulte dicho avance, reconociendo que la exposición voluntaria a una textura previamente evitada constituye un logro genuino que merece reconocimiento pedagógico explícito, fortaleciendo así la confianza del

niño para continuar ampliando progresivamente su repertorio de tolerancia sensorial correspondiente.

4.2.4 Alternancia entre activación motriz y períodos de recuperación

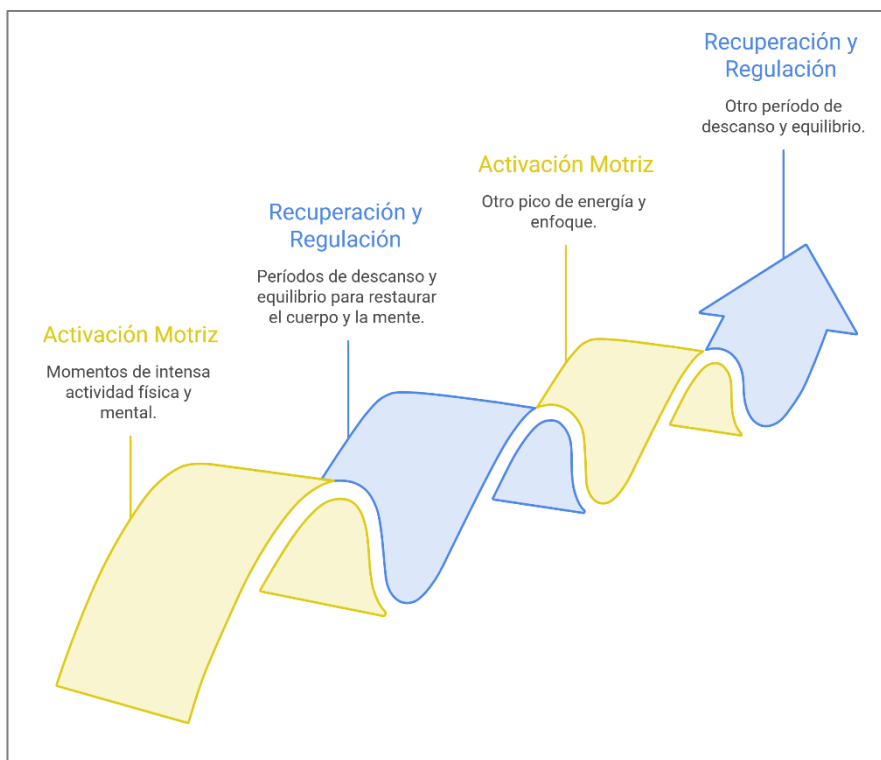
La alternancia deliberada entre activación motriz y períodos de recuperación, anticipada ya conceptualmente en la sección 3.1.5 del Capítulo 3 de esta obra, constituye una estrategia central de regulación sensoriomotriz que exige que las docentes estructuren apropiadamente la secuencia temporal de las actividades correspondientes, evitando períodos excesivamente prolongados de activación intensa sin las pausas apropiadas de recuperación correspondientes.

Esta alternancia también exige que las docentes reconozcan que los períodos de recuperación no constituyen tiempo pedagógicamente perdido, sino componentes indispensables del proceso formativo que permiten al niño consolidar apropiadamente el aprendizaje motor correspondiente y prepararse apropiadamente para la siguiente fase de activación, principio que exige una reconceptualización de la planificación temporal convencional que frecuentemente prioriza exclusivamente la maximización del tiempo de actividad activa correspondiente.

Esta alternancia también debe considerar apropiadamente las diferencias individuales en la duración óptima de cada fase correspondiente, dado que distintos niños pueden requerir períodos de activación o recuperación de duración considerablemente distinta según su perfil sensorial y regulatorio particular, sugiriendo que las docentes desarrollen sensibilidad observacional para ajustar apropiadamente dicha duración según las necesidades específicas del grupo correspondiente en cada momento particular de la jornada educativa.

La figura 10, presentada a continuación, ilustra esta secuencia de alternancia entre activación motriz y recuperación, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia visual que orienta la planificación temporal de sesiones psicomotrices que respeten apropiadamente los ciclos naturales de activación y regulación que caracterizan el funcionamiento fisiológico infantil correspondiente.

Figura 10. *Secuencia de alternancia entre activación motriz y recuperación*



Nota: Elaboración propia (2026).

4.2.5 Identificación y respuesta ante señales de sobrecarga sensorial

La identificación oportuna de señales de sobrecarga sensorial, anticipada ya conceptualmente en la sección 3.2.3 del Capítulo 3 de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen sensibilidad observacional suficiente para reconocer manifestaciones tempranas de dicha sobrecarga antes de que la misma se intensifique hacia una respuesta de mayor desregulación, distinción diagnóstica que resulta particularmente valiosa para prevenir situaciones de crisis conductual evitables correspondientes.



Esta identificación temprana también exige que las docentes documenten sistemáticamente los patrones individuales de manifestación de sobrecarga sensorial correspondientes a cada niño particular, dado que dichas manifestaciones pueden variar considerablemente entre distintos niños, permitiendo que dicha documentación individualizada oriente apropiadamente la respuesta educativa específica más efectiva para cada niño correspondiente ante situaciones de sobrecarga sensorial futuras correspondientes.

La tabla 14, presentada a continuación, sintetiza señales de sobrecarga sensorial frecuentemente documentadas y sus respuestas educativas asociadas, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia práctico para identificar oportunamente dichas señales y responder apropiadamente antes de que la sobrecarga correspondiente comprometa significativamente el bienestar y la participación del niño correspondiente.

Tabla 14: Señales de sobrecarga sensorial y respuestas educativas asociadas

Señal observable	Interpretación probable	Respuesta educativa recomendada
Taparse los oídos u ojos	Sobrecarga auditiva o visual inminente	Reducir estímulo correspondiente y ofrecer pausa
Aumento de movimientos repetitivos	Búsqueda de autorregulación ante sobrecarga	Permitir el patrón regulador sin interrumpirlo
Retraimiento o inmovilidad súbita	Posible shutdown por sobrecarga acumulada	Ofrecer espacio tranquilo sin exigir interacción inmediata
Irritabilidad o llanto repentino	Sobrecarga acumulada alcanzando el límite	Retirar al niño del estímulo y acompañar con calma

Nota: Elaboración propia (2026).

4.3 Experiencias psicomotrices para la participación inclusiva

Las experiencias psicomotrices diseñadas específicamente para favorecer la participación inclusiva constituyen la traducción práctica de los principios examinados a lo largo de este capítulo hacia actividades concretas que las docentes de Educación Inicial pueden implementar directamente dentro de su práctica cotidiana. Esta sección examina los circuitos motores con diferentes niveles de complejidad, las actividades de equilibrio y control postural, las experiencias de coordinación y planificación motriz, el juego motor cooperativo, y finalmente la exploración autónoma del movimiento como estrategia pedagógica particularmente valiosa.

El desarrollo de estas experiencias concretas articula directamente los fundamentos psicomotores examinados extensamente en el Capítulo 2 de esta obra con las consideraciones de participación e inclusión examinadas extensamente en el Capítulo 3, sintetizando dicho desarrollo conceptual en propuestas pedagógicas aplicables que las docentes pueden adaptar apropiadamente según las características específicas de su contexto institucional correspondiente.

Esta sección adopta consistentemente un formato de presentación que combina la fundamentación conceptual de cada experiencia examinada con orientaciones prácticas suficientemente específicas para su implementación directa, equilibrio metodológico que responde al propósito formativo central de esta obra, orientada consistentemente hacia docentes de Educación Inicial que requieren tanto comprensión conceptual como aplicabilidad práctica inmediata correspondiente.

4.3.1 Circuitos motores con diferentes niveles de complejidad

Los circuitos motores con diferentes niveles de complejidad, estrategia pedagógica particularmente valiosa para el contexto de diversidad neurológica examinado extensamente a lo largo de esta obra, permiten que niños con perfiles psicomotores considerablemente distintos participen simultáneamente de una misma experiencia formativa, seleccionando apropiadamente el nivel de exigencia correspondiente a sus capacidades individuales correspondientes.

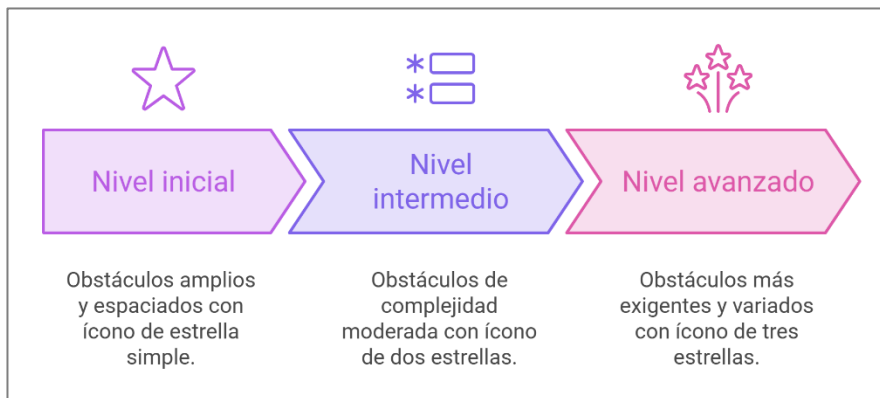
Esta estrategia también exige que las docentes diseñen apropiadamente los puntos de transición entre distintos niveles de complejidad dentro del circuito correspondiente, permitiendo que un niño particular pueda desplazarse fluidamente entre niveles según su desempeño observado durante la actividad, en lugar de asignar rígidamente a cada niño un único nivel predeterminado que no considere apropiadamente la variabilidad de desempeño que dicho niño podría manifestar según la estación específica del circuito correspondiente.

Esta estrategia de circuitos diferenciados también permite a las docentes observar simultáneamente el desempeño de múltiples niños dentro de una misma sesión, generando información valiosa para el análisis de patrones de movimiento examinado extensamente en la sección 2.5.4 del Capítulo 2 de esta obra, sin requerir sesiones individuales separadas para cada niño particular, optimizando así considerablemente el tiempo institucional disponible para la observación pedagógica correspondiente.

La figura 11, presentada a continuación, ilustra la organización de un circuito motor con niveles diferenciados de complejidad, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia visual para el diseño de estas experiencias particularmente inclusivas,

que articulan directamente los principios de gradación de dificultad examinados extensamente en la sección 4.1.4 de este mismo capítulo.

Figura 11. Organización de un circuito motor con niveles diferenciados de complejidad



Nota: Elaboración propia (2026).

4.3.2 Actividades de equilibrio y control postural

Las actividades de equilibrio y control postural, articulándose directamente con los fundamentos examinados extensamente en la sección 2.2 del Capítulo 2 de esta obra, deben diseñarse considerando apropiadamente la progresión desde el equilibrio estático hacia el equilibrio dinámico, ofreciendo múltiples puntos de apoyo y alternativas que permitan a niños con distintos niveles de desarrollo de esta competencia participar exitosamente en la experiencia correspondiente.

Estas actividades también deben incorporar deliberadamente la posibilidad de apoyo graduado, incluyendo superficies de apoyo adicionales o la presencia cercana de la docente durante las etapas iniciales de una nueva actividad de equilibrio, apoyo que se retira progresivamente conforme el niño demuestra consolidación creciente de la competencia correspondiente.

Estas actividades también resultan particularmente valiosas cuando se integran con elementos lúdicos que capturan apropiadamente el interés y la motivación del niño correspondiente, dado que la motivación intrínseca generada por un contexto de juego significativo frecuentemente favorece un desempeño y una persistencia considerablemente mayores que aquellos observados durante ejercicios de equilibrio presentados exclusivamente como tarea técnica descontextualizada correspondiente.

Estas actividades también deben considerar apropiadamente la superficie sobre la cual se ejecutan, dado que superficies de distinta consistencia y estabilidad generan demandas considerablemente diferentes sobre el sistema de control postural correspondiente, sugiriendo que las docentes pueden graduar apropiadamente la dificultad de una misma actividad de equilibrio simplemente modificando dicha superficie correspondiente, sin necesidad de rediseñar completamente la actividad correspondiente para cada nivel de exigencia deseado.

4.3.3 Experiencias de coordinación y planificación motriz

Las experiencias de coordinación y planificación motriz, articulándose directamente con los fundamentos examinados extensamente en la sección 2.3 del Capítulo 2 de esta obra, deben diseñarse incorporando deliberadamente la descomposición de secuencias motrices complejas en componentes más simples y manejables, particularmente relevante para niños con dificultades de planificación motriz que se benefician considerablemente de esta estructuración explícita correspondiente.

Estas experiencias también deben considerar la incorporación progresiva de demandas de coordinación bilateral, examinada extensamente en la sección 2.3.2 del Capítulo 2 de esta obra, comenzando con actividades que involucran movimientos simétricos y

sincronizados, antes de avanzar hacia actividades que exigen coordinación diferenciada entre ambos lados corporales correspondientes.

Estas experiencias también pueden beneficiarse considerablemente de la incorporación de apoyos verbales que acompañen explícitamente la secuencia motriz correspondiente, verbalizando en voz alta cada paso de la acción mientras el niño la ejecuta, estrategia que fortalece la conexión entre la planificación cognitiva y la ejecución motriz correspondiente, particularmente valiosa durante las etapas iniciales de consolidación de una nueva secuencia correspondiente.

Estas experiencias también deben incorporar oportunidades sistemáticas de práctica distribuida a lo largo del tiempo, evitando concentrar exclusivamente la exposición a una secuencia motriz compleja determinada dentro de una única sesión formativa, y favoreciendo en cambio su reintroducción periódica a lo largo de sucesivas jornadas educativas, estrategia que fortalece considerablemente la consolidación duradera de la competencia correspondiente en la memoria motriz del niño particular.

4.3.4 Juego motor cooperativo

El juego motor cooperativo, estrategia que articula directamente los principios de interacción corporal entre pares examinados extensamente en la sección 3.4 del Capítulo 3 de esta obra, exige que las docentes diseñen experiencias que prioricen la colaboración por encima de la competencia individual, favoreciendo así una dinámica grupal considerablemente más apropiada para el contexto de diversidad psicomotora examinado extensamente a lo largo de esta obra.

Esta estrategia de juego cooperativo también exige que las docentes estructuren apropiadamente roles diferenciados dentro de la actividad correspondiente, permitiendo que niños con distintos perfiles psicomotores contribuyan de manera significativa según sus fortalezas particulares, principio que articula directamente con las estrategias de coordinación de acciones examinadas extensamente en la sección 3.4.3 del Capítulo 3 de esta obra.

Esta estrategia de juego cooperativo también exige que las docentes eviten dinámicas que exijan uniformemente el mismo desempeño motor de todos los participantes, diseñando en cambio objetivos grupales que puedan alcanzarse mediante contribuciones diversas y complementarias, principio que resulta particularmente coherente con el reconocimiento de múltiples formas de participación válida examinado extensamente en la sección 3.4.5 del Capítulo 3 de esta obra.

Esta estrategia también resulta particularmente valiosa para fortalecer las dinámicas positivas entre pares examinadas extensamente en la sección 3.4 del Capítulo 3 de esta obra, dado que la experiencia compartida de logro colectivo genera oportunidades naturales de reconocimiento mutuo entre niños con perfiles considerablemente distintos, contribuyendo así a la construcción de una cultura de aula genuinamente inclusiva correspondiente.

4.3.5 Exploración autónoma del movimiento

La exploración autónoma del movimiento, estrategia pedagógica que confía deliberadamente en la capacidad del niño para dirigir su propia experiencia motriz dentro de un entorno apropiadamente preparado, constituye un complemento particularmente valioso a las experiencias estructuradas examinadas en las subsecciones precedentes de esta sección, ofreciendo espacios

donde el niño puede ejercer autonomía genuina sobre sus decisiones motrices correspondientes.

Esta exploración autónoma también resulta particularmente valiosa para la observación pedagógica examinada extensamente en la sección 2.5 del Capítulo 2 de esta obra, dado que las decisiones motrices que un niño toma espontáneamente durante un momento de exploración libre frecuentemente revelan información valiosa sobre sus preferencias, fortalezas y necesidades correspondientes que situaciones más estructuradas podrían no capturar apropiadamente.

Esta sección ha permitido examinar cómo el diseño de experiencias psicomotrices concretas exige articular sistemáticamente circuitos diferenciados, actividades de equilibrio graduadas, experiencias de coordinación estructuradas, juego cooperativo intencional y espacios de exploración autónoma, conjunto de estrategias que traducen efectivamente los principios conceptuales de esta obra hacia la práctica pedagógica cotidiana correspondiente.

4.4 Adaptaciones según perfiles y necesidades de apoyo

Las adaptaciones específicas según perfiles y necesidades de apoyo particulares articulan directamente los perfiles neurodivergentes examinados extensamente en la sección 1.3 del primer capítulo de esta obra con estrategias concretas de intervención psicomotriz correspondientes. Esta sección examina estrategias específicas para niños dentro del espectro autista, apoyos motrices para niños con TDAH, adaptaciones para dificultades de coordinación y planificación motriz, ajustes ante hiperreactividad e hiporreactividad sensorial, y finalmente la intervención ante perfiles neurodivergentes con necesidades combinadas, articulándose directamente con la coexistencia de características examinada extensamente en la sección 1.3.5 del primer capítulo de esta obra.

Escobar-Villacrés, Sánchez-López, Andrade-Albán y Saltos-Salazar (2024), en su análisis sobre el trastorno del espectro autista y los métodos de enseñanza empleados en el aula correspondiente, documentan que las estrategias más efectivas comparten un principio común: la personalización sistemática según las características individuales del niño particular, más que la aplicación uniforme de protocolos genéricos independientemente de dichas características correspondientes.

Esta sección debe interpretarse consistentemente con la advertencia metodológica establecida desde el primer capítulo de esta obra respecto de los riesgos del etiquetamiento examinados extensamente en la sección 1.5.3, reconociendo que las estrategias examinadas a continuación constituyen orientaciones generales frecuentemente relevantes para cada perfil correspondiente, y no protocolos rígidos que deban aplicarse mecánicamente sin considerar apropiadamente la individualidad específica de cada niño particular correspondiente.

4.4.1 Estrategias psicomotrices para niños dentro del espectro autista

Las estrategias psicomotrices para niños dentro del espectro autista, articulándose directamente con las características examinadas extensamente en la sección 1.3.1 del primer capítulo de esta obra, deben priorizar la predictibilidad y la estructura visual clara, incorporando apoyos que anticipen apropiadamente la secuencia de la actividad correspondiente antes de que dicha actividad efectivamente comience.

Escobar-Villacrés et al. (2024) documentan que las metodologías estructuradas, que incorporan sistemáticamente apoyos visuales y rutinas predecibles, resultan particularmente efectivas para niños dentro del espectro autista, hallazgo que orienta

consistentemente el diseño de las experiencias psicomotrices correspondientes, sugiriendo la incorporación deliberada de secuencias visuales, agendas gráficas y señalización clara dentro de las actividades correspondientes.

Estas estrategias también deben considerar apropiadamente los intereses específicos particularmente intensos que caracterizan frecuentemente a niños dentro del espectro autista, examinados ya en la sección 1.3.1 del primer capítulo de esta obra, sugiriendo que las docentes pueden aprovechar deliberadamente dichos intereses como motivador pedagógico para experiencias psicomotrices que, de otro modo, podrían generar menor disposición motivacional correspondiente.

Estas estrategias también deben considerar apropiadamente las particularidades sensoriales examinadas extensamente en la sección 1.3.4 del primer capítulo de esta obra, dado que la coexistencia frecuente entre el espectro autista y el procesamiento sensorial atípico exige que las docentes integren sistemáticamente los ajustes examinados extensamente en la sección 4.4.4 de este mismo capítulo dentro del diseño global de la intervención correspondiente para niños dentro de este perfil particular.

Estas estrategias también deben incorporar deliberadamente espacios de comunicación no verbal alternativa cuando resulte apropiado, dado que numerosos niños dentro del espectro autista pueden expresar apropiadamente sus preferencias y necesidades correspondientes mediante sistemas de comunicación complementarios a la expresión verbal convencional, principio que exige que las docentes de Educación Inicial se familiaricen apropiadamente con dichos sistemas correspondientes cuando el niño particular efectivamente los emplee dentro de su comunicación cotidiana correspondiente.

4.4.2 Apoyos motrices para niños con TDAH

Los apoyos motrices para niños con TDAH, articulándose directamente con las particularidades examinadas extensamente en la sección 1.3.2 del primer capítulo de esta obra, deben considerar apropiadamente la necesidad elevada de movimiento característica de este perfil, incorporando deliberadamente oportunidades frecuentes de actividad motriz dentro de la rutina educativa correspondiente, en lugar de exigir períodos prolongados de quietud que resultarían particularmente exigentes para dicho perfil.

Díaz de León Sucedo y Martínez-Martínez (2020), en su investigación sobre intervención multisensorial para niños con TDAH, documentan que las estrategias que incorporan sistemáticamente múltiples canales sensoriales dentro de la experiencia formativa correspondiente favorecen significativamente la atención y la autorregulación de dichos niños, sugiriendo la conveniencia de diseñar experiencias psicomotrices que integren deliberadamente estimulación multisensorial apropiadamente estructurada.

Estos apoyos motrices también deben considerar la incorporación de responsabilidades motrices específicas dentro de las rutinas grupales correspondientes, como tareas breves de movimiento funcional asignadas deliberadamente al niño con TDAH, estrategia que canaliza apropiadamente su necesidad de actividad hacia contribuciones pedagógicamente valiosas para el conjunto del grupo, en lugar de percibir dicha necesidad exclusivamente como una dificultad a contener o suprimir correspondiente.

Esta comprensión también exige que las docentes eviten interpretar la actividad motriz elevada característica de este perfil como oposición deliberada a las normas del aula, reconociendo en cambio que dicha actividad frecuentemente refleja una necesidad neurofisiológica genuina examinada extensamente en la sección 1.3.2

del primer capítulo de esta obra, que la planificación pedagógica debe acomodar apropiadamente en lugar de simplemente sancionar.

Estos apoyos motrices también deben articularse apropiadamente con las estrategias de alternancia entre activación y recuperación examinadas extensamente en la sección 4.2.4 de este mismo capítulo, sugiriendo que niños con TDAH pueden beneficiarse particularmente de ciclos más frecuentes de dicha alternancia, respetando así su necesidad neurofisiológica de movimiento sin comprometer la estructura general de la jornada educativa correspondiente.

4.4.3 Adaptaciones para dificultades de coordinación y planificación motriz

Las adaptaciones para dificultades de coordinación y planificación motriz, articulándose directamente con el trastorno del desarrollo de la coordinación examinado extensamente en la sección 1.3.3 del primer capítulo de esta obra, exigen considerar apropiadamente el enfoque de Orientación Cognitiva al Desempeño Ocupacional Diario examinado por Gimeno y Polatajko (2025), quienes sostienen que la intervención efectiva debe centrarse en el desarrollo de estrategias cognitivas específicas para cada tarea motriz particular, más que en la práctica repetitiva descontextualizada de movimientos aislados.

Esta perspectiva sugiere que las docentes de Educación Inicial pueden apoyar apropiadamente a niños con estas dificultades mediante la verbalización explícita de estrategias de planificación, ayudando al niño a identificar conscientemente los pasos necesarios para ejecutar una tarea motriz determinada antes de proceder a su ejecución práctica correspondiente.

Esta adaptación también exige que las docentes reconozcan explícitamente los avances progresivos del niño correspondiente, por modestos que resulten, dado que niños con dificultades de coordinación frecuentemente experimentan frustración acumulada ante comparaciones implícitas o explícitas con sus pares, exigiendo un reconocimiento pedagógico deliberado de su propio progreso individual como criterio central de valoración correspondiente.

Esta adaptación también se articula directamente con la selección apropiada de materiales examinada extensamente en la sección 3.3.4 del Capítulo 3 de esta obra, sugiriendo que las docentes consideren deliberadamente materiales que faciliten la ejecución exitosa de la tarea motriz correspondiente, como objetos de mayor tamaño o peso apropiado que reduzcan la exigencia de precisión inicial, permitiendo así experiencias de éxito temprano que fortalezcan la motivación del niño para continuar desarrollando la competencia correspondiente.

4.4.4 Ajustes ante hiperreactividad e hiporreactividad sensorial

Los ajustes ante hiperreactividad e hiporreactividad sensorial, articulándose directamente con las diferencias en el procesamiento sensorial examinadas extensamente en la sección 2.4 del Capítulo 2 de esta obra, exigen estrategias diferenciadas según el patrón sensorial específico presente en cada niño particular, principio que la tabla 15 sintetiza sistemáticamente para orientar apropiadamente la práctica pedagógica correspondiente.

Estos ajustes también exigen que las docentes reconozcan que un mismo niño puede presentar patrones opuestos de reactividad en distintos sistemas sensoriales simultáneamente, sugiriendo que la intervención efectiva exige una evaluación diferenciada de cada sistema sensorial correspondiente, en lugar de asumir un patrón uniforme de hiperreactividad o hiporreactividad aplicable

indistintamente a la totalidad del funcionamiento sensorial del niño correspondiente.

Estos ajustes también deben documentarse sistemáticamente dentro del perfil psicomotor correspondiente examinado extensamente en el Capítulo 2 de esta obra, generando así un registro institucional que permita a distintos profesionales que interactúan con el niño aplicar consistentemente los mismos ajustes sensoriales específicos, garantizando coherencia institucional en el acompañamiento correspondiente independientemente de qué adulto particular se encuentre presente durante cada situación correspondiente.

La tabla 15, presentada a continuación, sintetiza estos ajustes psicomotrices específicos según el patrón de reactividad sensorial correspondiente, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia práctico que articula la comprensión conceptual desarrollada extensamente en el Capítulo 2 de esta obra con decisiones concretas de adaptación pedagógica correspondientes.

Tabla 15: Ajustes psicomotrices ante hiperreactividad e hiporreactividad sensorial

Patrón sensorial	Manifestación característica	Ajuste pedagógico recomendado
Hiperreactividad táctil	Evitación del contacto y ciertas texturas	Anticipar el contacto y permitir exploración gradual autodirigida
Hiporreactividad táctil	Búsqueda intensa de contacto y presión	Ofrecer oportunidades estructuradas de estimulación táctil intensa
Hiperreactividad vestibular	Evitación de movimientos de desequilibrio	Introducir el movimiento de forma gradual y predecible
Hiporreactividad vestibular	Búsqueda de giros y movimientos intensos	Canalizar la búsqueda mediante actividades estructuradas seguras

Nota: Elaboración propia (2026).

4.4.5 Intervención ante perfiles neurodivergentes con necesidades combinadas

La intervención ante perfiles neurodivergentes con necesidades combinadas, articulándose directamente con la coexistencia de características examinada extensamente en la sección 1.3.5 del primer capítulo de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial eviten aplicar mecánicamente estrategias diseñadas para una única condición considerada aisladamente, desarrollando en cambio una comprensión integrada del perfil específico y singular que cada niño particular efectivamente presenta.



Esta comprensión integrada exige que las docentes prioricen cuidadosamente qué necesidades específicas abordar de manera más inmediata cuando un niño presenta múltiples características neurodivergentes simultáneas, evitando la sobrecarga de intervenciones simultáneas que podría resultar contraproducente, y

favoreciendo en cambio un enfoque gradual que aborde progresivamente las distintas dimensiones del perfil correspondiente según las prioridades establecidas durante el proceso de planificación examinado extensamente en la sección 4.1 de este mismo capítulo.

Esta intervención ante necesidades combinadas también exige que las docentes documenten sistemáticamente cómo las distintas estrategias examinadas en las subsecciones precedentes de esta sección interactúan efectivamente cuando se aplican simultáneamente a un mismo niño con perfil combinado correspondiente, generando así conocimiento institucional valioso sobre combinaciones de estrategias particularmente efectivas para configuraciones específicas de necesidades múltiples correspondientes.

Esta intervención ante necesidades combinadas también exige paciencia institucional considerable, dado que la consolidación de mejoras en perfiles con necesidades múltiples simultáneas frecuentemente exige plazos considerablemente más extensos que aquellos correspondientes a perfiles con necesidades aisladas, principio que las docentes y las familias correspondientes deben comprender apropiadamente para mantener expectativas realistas durante el proceso de intervención sostenida correspondiente.

Esta sección ha permitido examinar cómo las adaptaciones específicas según perfiles neurodivergentes particulares deben fundamentarse consistentemente en la comprensión conceptual desarrollada extensamente a lo largo de esta obra, evitando aplicaciones mecánicas descontextualizadas, y favoreciendo en cambio una personalización genuina que considere apropiadamente la singularidad de cada niño particular dentro del grupo de Educación Inicial correspondiente.

4.5 Análisis de casos de intervención psicomotriz inclusiva

El análisis de casos de intervención psicomotriz inclusiva constituye la sección de cierre de este cuarto capítulo, ilustrando la aplicación práctica e integrada de los principios desarrollados a lo largo de esta obra completa mediante el examen detallado de cinco situaciones representativas que las docentes de Educación Inicial pueden encontrar frecuentemente dentro de su práctica cotidiana correspondiente. Esta sección examina un caso de evitación de actividades motrices y participación progresiva, un caso de búsqueda sensorial intensa durante las rutinas educativas, un caso de dificultades de planificación motriz en actividades grupales, un caso de desregulación sensoriomotriz durante las transiciones, y finalmente un caso de adaptación de una experiencia psicomotriz desde las fortalezas infantiles correspondientes.

Bowler, Arichi, Austerberry, Fearon y Ronald (2024) sugieren que el análisis de casos concretos constituye una estrategia formativa particularmente valiosa para docentes que se inician en la comprensión de estas particularidades del neurodesarrollo, permitiendo una aplicación situada de principios conceptuales que, examinados exclusivamente de manera abstracta, podrían resultar menos accesibles para su traducción práctica correspondiente.

Estos cinco casos, si bien presentados de manera individualizada para facilitar su análisis pedagógico, deben comprenderse como ilustrativos de patrones frecuentemente observados dentro de la práctica de Educación Inicial, y no como categorías rígidas y mutuamente excluyentes, dado que un mismo niño podría presentar simultáneamente elementos correspondientes a más de uno de los casos examinados a lo largo de esta sección de cierre del capítulo correspondiente.

4.5.1 Caso 1: evitación de actividades motrices y participación progresiva

Este primer caso examina la situación de un niño que consistentemente evita participar en actividades motrices grupales, retirándose hacia los márgenes del espacio correspondiente cuando dichas actividades comienzan, patrón que una observación superficial podría interpretar erróneamente como desinterés o falta de motivación, cuando un análisis más cuidadoso, fundamentado en los principios examinados extensamente a lo largo de esta obra, sugiere la presencia de barreras sensoriales o motrices específicas correspondientes.

Este caso ejemplifica directamente la aplicación del principio de niveles de participación válida examinado extensamente en la sección 3.4.5 del Capítulo 3 de esta obra, sugiriendo que la docente debe abstenerse de forzar apresuradamente la participación activa del niño, favoreciendo en cambio un acompañamiento paciente que respete el ritmo individual de adaptación correspondiente, sin renunciar por ello al objetivo formativo de expandir progresivamente su repertorio de participación correspondiente.

La figura 12, presentada a continuación, ilustra la progresión de la participación que una docente puede diseñar apropiadamente ante esta situación, articulando los principios de gradación de dificultad y niveles de participación examinados extensamente en las secciones 4.1.4 y 3.4.5 de esta obra, respectivamente, dentro de una estrategia concreta de acompañamiento progresivo hacia una participación cada vez más activa correspondiente.

Este caso también ilustra la importancia de la observación cuidadosa examinada extensamente en la sección 2.5.1 del Capítulo 2 de esta obra, dado que la identificación apropiada de la barrera sensorial o motriz específica subyacente a esta evitación exige

documentación sistemática de las condiciones particulares presentes durante los momentos en que dicha evitación se manifiesta, permitiendo así diseñar apropiadamente la intervención progresiva correspondiente fundamentada en dicha información diagnóstica específica.

Figura 12. Progresión de la participación ante la evitación de actividades motrices



Nota: Elaboración propia (2026).

4.5.2 Caso 2: búsqueda sensorial intensa durante las rutinas educativas

Este segundo caso examina la situación de un niño que manifiesta consistentemente una búsqueda sensorial particularmente intensa, incluyendo movimientos repetitivos frecuentes y necesidad marcada de contacto físico con objetos y superficies correspondientes, patrón que articula directamente con la hiporreactividad sensorial examinada extensamente en la sección 2.4 del Capítulo 2 de esta obra.

El análisis pedagógico apropiado de este caso, fundamentado en los principios examinados extensamente a lo largo de esta obra, sugiere que la respuesta educativa más efectiva no consiste en suprimir dicha búsqueda sensorial, sino en canalizarla apropiadamente mediante la incorporación deliberada de oportunidades estructuradas de estimulación intensa dentro de la rutina educativa correspondiente, principio articulado directamente con los ajustes examinados extensamente en la tabla 15 de la sección 4.4.4 de este mismo capítulo.

Este caso también ejemplifica la importancia de la función reguladora de los patrones motores repetitivos examinada extensamente en la sección 1.4.3 del primer capítulo de esta obra, sugiriendo que la docente debe evitar interrumpir apresuradamente dichos patrones sin ofrecer una alternativa sensorialmente equivalente, dado que dicha interrupción podría privar al niño de una estrategia de autorregulación genuinamente funcional para su bienestar correspondiente.

Este caso, adicionalmente, exige que la docente comunique apropiadamente a las familias correspondientes la naturaleza reguladora de estos comportamientos, evitando que dicha comunicación genere preocupación innecesaria, y favoreciendo en cambio una comprensión compartida que permita reforzar consistentemente estas estrategias de canalización sensorial tanto dentro del contexto educativo como del hogar correspondiente.

4.5.3 Caso 3: dificultades de planificación motriz en actividades grupales

Este tercer caso examina la situación de un niño que presenta dificultades consistentes para coordinar apropiadamente su participación dentro de actividades motrices grupales, mostrando

desorganización motriz particularmente evidente cuando dichas actividades exigen ajuste temporal con las acciones de sus pares correspondientes, patrón que articula directamente con las dificultades de planificación motriz examinadas extensamente en la sección 2.3.3 del Capítulo 2 de esta obra.

El análisis pedagógico de este caso, fundamentado en el enfoque de Orientación Cognitiva examinado extensamente en la sección 4.4.3 de este mismo capítulo, sugiere que la intervención más efectiva combina la descomposición explícita de la secuencia motriz correspondiente con oportunidades de práctica previa en contextos diádicos de menor exigencia, antes de proceder hacia la participación en la actividad grupal completa correspondiente.

Este caso también ilustra la importancia de la coordinación de acciones examinada extensamente en la sección 3.4.3 del Capítulo 3 de esta obra, sugiriendo que la asignación de un rol claramente definido dentro de la actividad grupal correspondiente puede reducir considerablemente la exigencia de anticipación social simultánea, permitiendo que el niño concentre su capacidad de planificación en una única dimensión de la tarea en lugar de gestionar múltiples demandas concurrentes correspondientes.

Este caso también evidencia la importancia de la práctica distribuida, dado que la consolidación de nuevas secuencias motoras complejas exige repetición espaciada a lo largo de múltiples sesiones sucesivas, más que la expectativa poco realista de un dominio inmediato tras una única sesión de práctica correspondiente, principio que exige paciencia pedagógica sostenida por parte de la docente responsable del acompañamiento correspondiente.

4.5.4 Caso 4: desregulación sensoriomotriz durante las transiciones

Este cuarto caso examina la situación de un niño que experimenta consistentemente desregulación sensoriomotriz durante las transiciones entre espacios y actividades, manifestando comportamientos de mayor actividad motriz desorganizada precisamente durante estos momentos particularmente exigentes examinados extensamente en la sección 3.1.2 del Capítulo 3 de esta obra respecto de las demandas psicomotrices de dichas transiciones.

El análisis pedagógico de este caso sugiere que la intervención más efectiva combina la anticipación explícita de la transición correspondiente, mediante apoyos visuales o verbales previos, con la incorporación deliberada de estrategias de regulación sensoriomotriz examinadas extensamente en la sección 4.2 de este mismo capítulo, particularmente aquellas relacionadas con la estimulación propioceptiva, inmediatamente antes de que la transición correspondiente efectivamente ocurra.

Este caso también ilustra directamente la reducción del número total de transiciones sugerida en la sección 3.1.2 del Capítulo 3 de esta obra, planteando que, cuando resulte pedagógicamente viable, la institución correspondiente considere simplificar la secuencia de la jornada educativa para este niño particular, reduciendo así la demanda acumulativa de autorregulación que múltiples transiciones sucesivas efectivamente representan para su perfil correspondiente.

Este caso, adicionalmente, ilustra la importancia de la comunicación institucional consistente entre todas las docentes y profesionales que interactúan con el niño correspondiente a lo largo de la jornada educativa, garantizando que las estrategias de anticipación y regulación diseñadas específicamente para este niño se apliquen

consistentemente independientemente de qué adulto particular se encuentre acompañando cada transición correspondiente durante su implementación práctica efectiva.

4.5.5 Caso 5: adaptación de una experiencia psicomotriz desde las fortalezas infantiles

Este quinto y último caso ilustra la aplicación del enfoque basado en fortalezas examinado extensamente en la sección 1.5.4 del primer capítulo de esta obra, examinando la situación de un niño cuya fortaleza particular en la coordinación motriz fina se emplea deliberadamente como recurso pedagógico para desarrollar apropiadamente su competencia correspondiente en coordinación motriz global, dimensión que presenta mayores dificultades correspondientes.

El análisis pedagógico de este caso demuestra concretamente cómo la identificación sistemática de fortalezas examinada extensamente en la sección 2.5.2 del Capítulo 2 de esta obra puede traducirse en estrategias de intervención específicas, diseñando actividades que integren deliberadamente la manipulación fina de objetos dentro de secuencias que exigen progresivamente mayor coordinación corporal global, tendiendo así un puente pedagógico entre la fortaleza consolidada y la competencia en desarrollo correspondiente.

La tabla 16, presentada a continuación, sintetiza comparativamente los cinco casos examinados a lo largo de esta sección, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial una síntesis integradora que articula los principios conceptuales desarrollados a lo largo de esta obra completa con las estrategias específicas de intervención correspondientes a cada situación particular, cerrando así este cuarto capítulo con una aplicación práctica integral que sienta

las bases para los procedimientos de evaluación y seguimiento que constituirán el objeto central del Capítulo 5 de esta obra.

Este caso final también evidencia consistentemente el principio central que ha atravesado transversalmente el desarrollo de este capítulo: la intervención psicomotriz genuinamente inclusiva no consiste en la corrección aislada de dificultades consideradas independientemente de las capacidades del niño correspondiente, sino en la articulación deliberada entre fortalezas y necesidades dentro de una estrategia pedagógica integral que respeta y aprovecha simultáneamente la singularidad completa del perfil psicomotor de cada niño particular del grupo educativo correspondiente.

Tabla 16: Análisis comparativo de casos de intervención psicomotriz inclusiva

Caso	Patrón central identificado	Estrategia de intervención principal
Caso 1	Evitación de actividades motrices	Progresión gradual de niveles de participación
Caso 2	Búsqueda sensorial intensa	Canalización estructurada de la necesidad sensorial
Caso 3	Dificultad de planificación motriz grupal	Descomposición de tareas y práctica diádica previa
Caso 4	Desregulación durante transiciones	Anticipación combinada con regulación propioceptiva
Caso 5	Fortaleza específica subaprovechada	Empleo de la fortaleza como puente hacia nueva competencia

Nota: Elaboración propia (2026).

Este cuarto capítulo ha examinado, con la especificidad práctica que constituye su objeto central de análisis, cómo los fundamentos conceptuales desarrollados a lo largo de los tres capítulos precedentes de esta obra se traducen en estrategias

concretas de intervención psicomotriz inclusiva, articulando la planificación sistemática, las estrategias de regulación sensoriomotriz, las experiencias psicomotrices para la participación inclusiva, las adaptaciones específicas según perfiles neurodivergentes particulares, y finalmente el análisis de casos concretos que ilustran la aplicación práctica integral de estos principios correspondientes.

El recorrido desarrollado a lo largo de este capítulo confirma consistentemente la tesis establecida desde su introducción: la intervención psicomotriz genuinamente inclusiva exige un proceso pedagógico deliberado, sistemático y continuamente ajustado que articule coherentemente la comprensión del perfil individual con las condiciones ambientales y relacionales correspondientes, priorizando consistentemente las fortalezas y la participación del niño por encima de la normalización forzada de su desempeño correspondiente.

Esta tesis central también evidencia que la efectividad genuina de estas estrategias de intervención depende decisivamente de la capacidad reflexiva y observacional de la docente correspondiente, más que de la aplicación mecánica de técnicas predeterminadas, principio que exige un compromiso institucional sostenido con el desarrollo profesional continuo de las docentes de Educación Inicial, permitiéndoles consolidar progresivamente las competencias observacionales y pedagógicas que la implementación efectiva de estas estrategias efectivamente demanda.

El capítulo final de esta obra construirá directamente sobre estos fundamentos para desarrollar los procedimientos de evaluación y seguimiento que permiten a las docentes de Educación Inicial verificar sistemáticamente la efectividad de las intervenciones examinadas a lo largo de este capítulo, examinando la evaluación psicomotriz con finalidad educativa, los procedimientos de seguimiento correspondientes, la evaluación de la participación en

diferentes contextos, la colaboración con familias y equipos interdisciplinarios, y finalmente la toma de decisiones fundamentada en evidencia que cerrará el desarrollo completo de esta obra dedicada a las estrategias inclusivas para el desarrollo integral infantil.

Este tránsito hacia el capítulo final resulta particularmente coherente con el desarrollo argumentativo de esta obra, dado que las estrategias de intervención examinadas extensamente a lo largo de este cuarto capítulo requieren, precisamente, mecanismos rigurosos de evaluación y seguimiento que permitan verificar sistemáticamente su efectividad real dentro del contexto específico de cada niño particular, cerrando así el ciclo completo entre comprensión conceptual, intervención pedagógica y verificación empírica que ha orientado consistentemente el desarrollo de esta obra desde sus fundamentos iniciales.



CAPÍTULO 5

Evaluación y Seguimiento de la Participación Psicomotriz en Contextos Inclusivos



CAPÍTULO 5

Evaluación y Seguimiento de la Participación Psicomotriz en Contextos Inclusivos

Los cuatro capítulos precedentes de esta obra han desarrollado, sucesivamente, los fundamentos conceptuales de la neurodiversidad, los perfiles psicomotores específicos de los niños neurodivergentes, las condiciones de participación y las barreras correspondientes, y finalmente las estrategias concretas de intervención psicomotriz inclusiva. Este quinto y último capítulo se propone cerrar el ciclo completo desarrollado a lo largo de esta obra, examinando los procedimientos de evaluación y seguimiento que permiten a las docentes de Educación Inicial verificar sistemáticamente la efectividad real de dichas intervenciones dentro del contexto específico de cada niño particular correspondiente.

El propósito central de este capítulo consiste en ofrecer a las docentes de Educación Inicial un marco metodológico riguroso que articule coherentemente los principios de evaluación desde una perspectiva inclusiva, los procedimientos concretos de seguimiento sistemático, la evaluación de la participación en diferentes contextos, la colaboración necesaria con familias y equipos interdisciplinarios, y finalmente la toma de decisiones fundamentada en evidencia que permita ajustar apropiadamente las intervenciones examinadas extensamente en el Capítulo 4 de esta obra.

Este marco metodológico también se propone consolidar, dentro de un sistema coherente e integrado, las distintas herramientas y procedimientos evaluativos que las docentes de Educación Inicial pueden haber empleado previamente de manera fragmentada o intuitiva, articulándolos ahora dentro de una lógica pedagógica explícita y consistente con los principios de inclusión que han orientado el desarrollo completo de esta obra desde su primer capítulo.

Este capítulo se organiza en cinco secciones interrelacionadas. La primera examina la evaluación psicomotriz con finalidad específicamente educativa, contrastando la evaluación normativa convencional con la evaluación funcional propuesta consistentemente a lo largo de esta obra. La segunda examina los procedimientos concretos de seguimiento psicomotor. La tercera examina la evaluación de la participación en diferentes contextos correspondientes. La cuarta examina la colaboración necesaria con familias y equipos interdisciplinarios. Finalmente, la quinta sección desarrolla los principios de evidencia y toma de decisiones que cierran integralmente el desarrollo de esta obra completa.

A lo largo de este capítulo final se sostendrá una tesis que sintetiza el desarrollo argumentativo completo de esta obra: la evaluación genuinamente inclusiva no busca determinar en qué medida un niño se ajusta a un estándar normativo único, sino comprender apropiadamente su participación, autonomía y bienestar dentro de contextos significativos correspondientes, información que orienta decisiones pedagógicas continuas más que juicios definitivos sobre su capacidad o desarrollo correspondiente.

Esta tesis exige que las docentes de Educación Inicial completen su desarrollo profesional integral iniciado en el primer capítulo de esta obra, articulando ahora la comprensión conceptual sobre neurodiversidad con competencias metodológicas rigurosas de evaluación, competencias que juntas configuran el perfil profesional completo que esta obra se ha propuesto contribuir a formar sistemáticamente entre las docentes de Educación Inicial de la región latinoamericana correspondiente.

5.1 Evaluación psicomotriz con finalidad educativa

La evaluación psicomotriz con finalidad específicamente educativa constituye el fundamento metodológico sobre el cual se erige el desarrollo completo de este capítulo, exigiendo una reconceptualización de prácticas evaluativas convencionales frecuentemente heredadas de modelos clínicos que no consideran apropiadamente el propósito pedagógico distintivo que dicha evaluación debe cumplir dentro del contexto de la Educación Inicial. Esta sección examina los principios de evaluación desde una perspectiva inclusiva, el contraste entre evaluación funcional y comparación normativa, los indicadores de desempeño en actividades significativas, la valoración de autonomía, participación y necesidad de apoyo, y finalmente los límites de la evaluación estandarizada en poblaciones neurodiversas.

Salto Cubillos, Calle García, Segarra Figueroa y Tapia Urgiléz (2024) proponen explícitamente superar los métodos de evaluación estandarizados tradicionales, avanzando hacia un enfoque más inclusivo que contemple apropiadamente la complejidad y variabilidad individual del desarrollo infantil, principio que orientará consistentemente el desarrollo de esta sección introductoria del capítulo.

5.1.1 Principios de evaluación desde una perspectiva inclusiva

Los principios de evaluación desde una perspectiva inclusiva, articulándose directamente con el enfoque basado en fortalezas examinado extensamente en la sección 1.5.4 del primer capítulo de esta obra, exigen que las docentes de Educación Inicial conciban la evaluación no como un mecanismo de clasificación o etiquetamiento, sino como una herramienta pedagógica orientada consistentemente hacia la mejora continua de las decisiones formativas correspondientes.

Estos principios también exigen que las docentes reconozcan explícitamente que la evaluación de un niño particular constituye una fotografía parcial y contextualizada de su desempeño en un momento determinado, y no una caracterización definitiva de su capacidad, principio que orienta consistentemente hacia una postura de humildad epistemológica apropiada para el ejercicio profesional de la evaluación psicomotriz correspondiente.

Estos principios también exigen que las docentes reconozcan el carácter inherentemente colaborativo del proceso evaluativo correspondiente, integrando sistemáticamente sus propias observaciones con la perspectiva de otros actores institucionales y familiares, principio que se desarrollará con especificidad técnica considerable en la sección 5.4 de este mismo capítulo dedicada precisamente a esta colaboración interdisciplinaria correspondiente.

Estos principios también exigen que las docentes eviten sistemáticamente cualquier práctica evaluativa que pudiera generar comparaciones públicas entre niños del mismo grupo, principio que protege apropiadamente la dignidad de cada niño particular y previene los riesgos de estigmatización examinados extensamente en la sección 1.5.3 del primer capítulo de esta obra, garantizando así que el proceso evaluativo correspondiente permanezca consistentemente orientado hacia el beneficio individual del niño evaluado.

Estos principios, finalmente, exigen que las docentes comuniquen apropiadamente el propósito formativo de la evaluación tanto a las familias como, cuando resulte apropiado según la edad correspondiente, a los propios niños evaluados, evitando que dicho proceso genere ansiedad o presión innecesaria, y favoreciendo en cambio una comprensión compartida de la evaluación como herramienta de apoyo y acompañamiento correspondiente.

Estos principios también exigen que las instituciones de Educación Inicial destinen tiempo institucional apropiado y protegido para que las docentes puedan implementar rigurosamente estos procesos evaluativos, reconociendo que la calidad de la evaluación depende considerablemente de la disponibilidad de tiempo suficiente para la observación, documentación y reflexión sistemática correspondiente, y no exclusivamente de la buena voluntad individual de docentes particularmente comprometidas con estos principios.

5.1.2 Evaluación funcional frente a comparación normativa

El contraste entre la evaluación funcional y la comparación normativa, anticipado ya conceptualmente en la sección 1.2.5 del primer capítulo de esta obra respecto de los límites de los referentes evolutivos estandarizados, constituye una distinción metodológica central que las docentes de Educación Inicial deben comprender apropiadamente para orientar consistentemente su práctica evaluativa correspondiente hacia el propósito educativo genuino que esta obra se ha propuesto desarrollar sistemáticamente.

Bowler, Arichi, Austerberry, Fearon y Ronald (2024) documentan que la comparación exclusivamente normativa del desempeño motor infantil, particularmente aplicada acríticamente a poblaciones neurodivergentes, puede generar conclusiones erróneas sobre la capacidad real del niño correspondiente, sugiriendo la conveniencia de complementar dicha comparación con evaluaciones funcionales que consideren apropiadamente el desempeño del niño dentro de contextos significativos correspondientes.

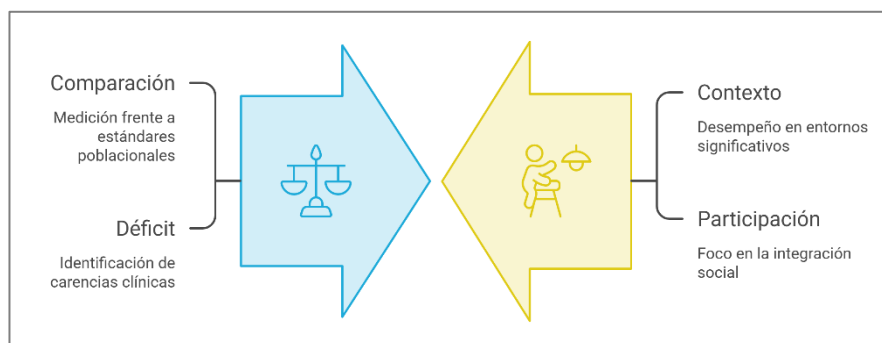
Este contraste también exige que las docentes comprendan que ambos enfoques evaluativos no resultan necesariamente incompatibles, sino que pueden articularse complementariamente dentro de un sistema evaluativo integral, empleando referentes normativos exclusivamente como orientación general sobre

trayectorias típicas esperables, mientras se prioriza consistentemente la evaluación funcional como criterio determinante para las decisiones pedagógicas concretas correspondientes al niño particular evaluado.

Este contraste también resulta particularmente relevante para la comunicación con las familias correspondientes, dado que dichas familias frecuentemente han sido expuestas previamente a comparaciones normativas dentro de otros contextos, sugiriendo que las docentes deben explicar apropiadamente el fundamento del enfoque funcional propuesto, ayudando a las familias correspondientes a comprender genuinamente sus ventajas respecto de la comparación exclusivamente normativa convencional correspondiente.

La figura 13, presentada a continuación, ilustra este contraste entre ambos enfoques evaluativos, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia visual que orienta consistentemente su práctica evaluativa hacia el enfoque funcional que esta obra ha propuesto desarrollar sistemáticamente a lo largo de sus capítulos precedentes.

Figura 13. *Contraste entre evaluación normativa y evaluación funcional del desempeño psicomotor*



Nota: Elaboración propia con base en Bowler et al. (2024).

5.1.3 Indicadores de desempeño en actividades significativas

Los indicadores de desempeño en actividades significativas, articulándose directamente con la formulación de objetivos funcionales y contextualizados examinada extensamente en la sección 4.1.2 del Capítulo 4 de esta obra, exigen que las docentes de Educación Inicial diseñen instrumentos evaluativos que capturen apropiadamente el desempeño del niño correspondiente dentro de actividades genuinamente relevantes para su participación cotidiana, y no exclusivamente dentro de situaciones artificialmente estructuradas para propósitos exclusivamente evaluativos.

Estos indicadores también deben considerar apropiadamente la variabilidad contextual del desempeño examinada extensamente en la sección 2.1.2 del Capítulo 2 de esta obra, sugiriendo que las docentes documenten sistemáticamente el contexto específico correspondiente a cada observación evaluativa realizada, evitando generalizaciones que no consideren apropiadamente dicha variabilidad contextual característica del funcionamiento psicomotor infantil.

Estos indicadores también deben formularse en términos suficientemente específicos y observables, evitando descripciones vagas que dificulten la verificación objetiva del desempeño correspondiente, principio metodológico que exige que las docentes inviertan tiempo apropiado en el desarrollo cuidadoso de estos indicadores antes de proceder a su aplicación sistemática dentro de la evaluación cotidiana correspondiente.

Estos indicadores, finalmente, deben revisarse periódicamente conforme el niño correspondiente avanza en su desarrollo, garantizando que dichos indicadores permanezcan apropiadamente calibrados respecto de su nivel actual de competencia, en lugar de mantener indefinidamente criterios que resultaron apropiados en una

etapa formativa previa pero que ya no reflejan apropiadamente el desafío correspondiente al momento actual del niño correspondiente.

5.1.4 Valoración de autonomía, participación y necesidad de apoyo

La valoración de autonomía, participación y necesidad de apoyo, articulándose directamente con los principios de inclusión examinados extensamente en la sección 1.5.5 del primer capítulo de esta obra, constituye el núcleo central del enfoque evaluativo que esta obra ha propuesto desarrollar sistemáticamente, exigiendo que las docentes prioricen consistentemente estas tres dimensiones por encima de la comparación exclusivamente técnica del desempeño motor considerado aisladamente de su significado funcional correspondiente.

Esta valoración también exige que las docentes reconozcan que estas tres dimensiones pueden evolucionar a ritmos considerablemente distintos dentro de la trayectoria de un mismo niño correspondiente, sugiriendo que un niño podría experimentar mejoras significativas en su participación sin que dicha mejora se traduzca necesariamente en cambios equivalentes en su autonomía técnica correspondiente, distinción que exige documentación diferenciada de cada dimensión particular examinada.

Esta valoración también debe considerar sistemáticamente la perspectiva del propio niño correspondiente, cuando su nivel de desarrollo comunicativo lo permita, dado que su propia percepción sobre su participación y bienestar constituye una fuente de información particularmente valiosa que complementa apropiadamente la observación externa realizada por adultos correspondientes, principio que respeta genuinamente la agencia y la voz del niño dentro del proceso evaluativo correspondiente.

Esta valoración, finalmente, debe articularse consistentemente con las decisiones sobre necesidad de apoyo específica examinadas extensamente en la sección 2.5.3 del Capítulo 2 de esta obra, verificando periódicamente si dicha necesidad permanece vigente en su formulación original, o si, por el contrario, requiere actualización según los avances documentados a través del proceso de seguimiento sistemático correspondiente.

5.1.5 Límites de la evaluación estandarizada en poblaciones neurodiversas

Los límites de la evaluación estandarizada en poblaciones neurodiversas, síntesis integradora de las consideraciones desarrolladas a lo largo de esta sección, exigen que las docentes de Educación Inicial mantengan una postura crítica consistente respecto de instrumentos evaluativos desarrollados originalmente sin considerar apropiadamente la diversidad neurológica examinada extensamente a lo largo de esta obra, evitando aplicar dichos instrumentos acríticamente a niños cuyo perfil se aparta considerablemente de la población normativa correspondiente.

Esta consideración crítica también exige que las docentes desarrollen o adapten apropiadamente instrumentos evaluativos complementarios que capturen genuinamente la diversidad de trayectorias examinada extensamente en el primer capítulo de esta obra, principio que cierra esta sección introductoria del capítulo, sentando las bases metodológicas sobre las cuales se desarrollarán los procedimientos concretos de seguimiento examinados extensamente en la sección siguiente de este mismo capítulo.

Esta consideración crítica también debe extenderse hacia la formación docente continua correspondiente, sugiriendo que las instituciones de Educación Inicial prioricen sistemáticamente la capacitación de su cuerpo docente en estos principios evaluativos

alternativos, garantizando así que dicha comprensión crítica trascienda la sensibilidad individual de docentes particularmente comprometidas, consolidándose en cambio como práctica institucional sistemática correspondiente al conjunto de la comunidad educativa correspondiente.

Esta consideración crítica también debe reconocer explícitamente que la construcción de instrumentos evaluativos genuinamente apropiados para la diversidad neurológica examinada extensamente a lo largo de esta obra constituye un proceso continuo de desarrollo profesional, más que una meta alcanzable definitivamente, exigiendo que las instituciones de Educación Inicial mantengan un compromiso institucional sostenido con la mejora progresiva de sus instrumentos y procedimientos evaluativos correspondientes a lo largo del tiempo institucional correspondiente.

5.2 Procedimientos para el seguimiento psicomotor

Los procedimientos concretos para el seguimiento psicomotor articulan directamente los principios evaluativos examinados en la sección precedente con herramientas prácticas que las docentes de Educación Inicial pueden implementar sistemáticamente dentro de su práctica cotidiana correspondiente. Esta sección examina los registros sistemáticos de observación, las escalas y listas de cotejo con finalidad educativa, los portafolios de experiencias psicomotrices, el registro audiovisual como recurso de seguimiento, y finalmente el análisis longitudinal de los cambios en el desempeño correspondiente.

Angee Elizabeth, López Ulloa, Gutiérrez Jácome y Velastegui Parra (2025) documentan la importancia metodológica de mantener registros sistemáticos que permitan verificar objetivamente la efectividad de las intervenciones implementadas, principio que

fundamenta directamente el desarrollo de las herramientas de seguimiento examinadas a lo largo de esta sección del capítulo.

5.2.1 Registros sistemáticos de observación

Los registros sistemáticos de observación, articulándose directamente con el procedimiento de observación examinado extensamente en la sección 2.5.1 del Capítulo 2 de esta obra, constituyen la herramienta metodológica fundamental sobre la cual se sostiene el seguimiento psicomotor correspondiente, exigiendo que las docentes de Educación Inicial documenten consistentemente sus observaciones mediante procedimientos suficientemente estructurados para permitir análisis posteriores rigurosos correspondientes.



Estos registros también exigen que las docentes desarrollen consistencia terminológica a lo largo del tiempo institucional correspondiente, empleando descriptores similares para fenómenos similares a través de distintas observaciones, práctica que facilita considerablemente el análisis longitudinal examinado extensamente en la sección 5.2.5 de este mismo capítulo, evitando así que

variaciones exclusivamente terminológicas generen la impresión errónea de cambios sustantivos en el desempeño correspondiente.

Estos registros también deben articularse apropiadamente con el perfil psicomotor construido inicialmente examinado extensamente en la sección 2.5.5 del Capítulo 2 de esta obra, permitiendo verificar sistemáticamente si dicho perfil inicial permanece vigente o requiere actualización según la evidencia acumulada correspondiente a través del proceso de seguimiento sostenido correspondiente.

La tabla 17, presentada a continuación, sintetiza criterios metodológicos relevantes para el registro sistemático de la observación psicomotriz, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia práctico que orienta la implementación consistente de este procedimiento dentro de su rutina pedagógica cotidiana correspondiente.

Tabla 17: Criterios para el registro sistemático de la observación psicomotriz

Elemento del registro	Contenido recomendado	Frecuencia sugerida
Contexto de la observación	Actividad, espacio y momento correspondiente	Cada registro individual
Descripción conductual	Comportamiento observable sin interpretación prematura	Cada registro individual
Nivel de apoyo empleado	Tipo e intensidad del apoyo proporcionado	Cada registro individual
Síntesis periódica	Integración de patrones a lo largo de varias observaciones	Mensual o según calendario institucional

Nota: Elaboración propia (2026).

5.2.2 Escalas y listas de cotejo con finalidad educativa

Las escalas y listas de cotejo con finalidad específicamente educativa, articulándose directamente con los indicadores de desempeño examinados extensamente en la sección 5.1.3 de este mismo capítulo, ofrecen a las docentes de Educación Inicial herramientas estructuradas que facilitan la documentación sistemática y comparable del desempeño psicomotor correspondiente a lo largo del tiempo institucional correspondiente.

Estas escalas también exigen que las docentes eviten su aplicación mecánica y descontextualizada, complementando consistentemente la información cuantitativa que dichos instrumentos generan con la información cualitativa proveniente de los registros descriptivos examinados extensamente en la subsección precedente de esta misma sección, garantizando así una comprensión integral del desempeño correspondiente.

Estas escalas también deben diseñarse o adaptarse considerando apropiadamente el contexto cultural específico correspondiente a la institución educativa latinoamericana particular, evitando la adopción acrítica de instrumentos desarrollados originalmente para contextos culturales considerablemente distintos, principio de contextualización cultural que resulta consistente con el enfoque desarrollado extensamente a lo largo de esta obra completa.

Estas escalas también deben someterse a revisión periódica por parte del equipo docente institucional correspondiente, verificando sistemáticamente si dichos instrumentos continúan resultando apropiados y útiles para el propósito formativo correspondiente, o si requieren actualización según la experiencia institucional acumulada a lo largo del tiempo de aplicación correspondiente.

Estas escalas, finalmente, deben construirse siempre con participación activa del equipo docente correspondiente, evitando su adopción exclusivamente desde instancias administrativas superiores sin consulta apropiada con quienes efectivamente aplicarán dichos instrumentos correspondientes dentro de su práctica pedagógica cotidiana, garantizando así apropiación genuina y aplicación consistente correspondiente.

5.2.3 Portafolios de experiencias psicomotrices

Los portafolios de experiencias psicomotrices, entendidos como colecciones organizadas de evidencias que documentan la trayectoria de desarrollo de un niño particular a lo largo del tiempo institucional correspondiente, constituyen una herramienta particularmente valiosa que integra documentación descriptiva, registros visuales y reflexiones pedagógicas dentro de un formato accesible tanto para las docentes como para las familias correspondientes.

Estos portafolios también resultan particularmente valiosos para comunicar apropiadamente el progreso del niño correspondiente, dado que permiten ilustrar concretamente avances que podrían resultar menos evidentes cuando se comunican exclusivamente mediante descripciones verbales abstractas, fortaleciendo así la comprensión compartida entre docentes y familias examinada extensamente en la sección 5.4 de este mismo capítulo.

Estos portafolios también pueden constituir, con el consentimiento apropiado de las familias correspondientes, una herramienta valiosa de autoconocimiento para el propio niño, permitiéndole revisar apropiadamente su propia trayectoria de desarrollo y reconocer sus propios avances, contribuyendo así al

fortalecimiento de la autopercepción positiva examinada ya conceptualmente en la sección 2.5.2 del Capítulo 2 de esta obra.

Estos portafolios también deben organizarse siguiendo criterios claros de clasificación que faciliten su consulta apropiada, evitando que dicha colección de evidencias se convierta en un registro acumulativo desorganizado que dificulte, más que facilite, la comprensión efectiva de la trayectoria de desarrollo correspondiente al niño particular evaluado a lo largo del tiempo institucional correspondiente.

5.2.4 Registro audiovisual como recurso de seguimiento

El registro audiovisual como recurso de seguimiento, particularmente valioso para capturar apropiadamente dimensiones del desempeño psicomotor que resultan difíciles de documentar exclusivamente mediante descripción escrita correspondiente, exige que las docentes de Educación Inicial consideren cuidadosamente las implicaciones éticas asociadas a esta estrategia, garantizando consentimiento familiar apropiado y resguardo institucional adecuado de dicho material correspondiente.

Este registro audiovisual también resulta particularmente valioso para el análisis retrospectivo del desempeño correspondiente, permitiendo a las docentes revisar múltiples veces una situación particular para identificar apropiadamente patrones que podrían no resultar evidentes durante la observación en tiempo real, consideración metodológica que fortalece considerablemente la precisión del análisis correspondiente.

Este registro audiovisual también facilita considerablemente la formación docente continua examinada extensamente en la sección 5.1.5 de este mismo capítulo, permitiendo el análisis colaborativo de

situaciones específicas entre distintas docentes, fortaleciendo así el desarrollo de competencias observacionales compartidas dentro del equipo institucional correspondiente, siempre garantizando apropiadamente la confidencialidad y el consentimiento familiar correspondiente.

Este registro audiovisual también debe emplearse consistentemente con criterios de proporcionalidad institucional, evitando la acumulación indiscriminada de material que exceda las necesidades pedagógicas genuinas correspondientes, y estableciendo protocolos claros de retención y eliminación apropiada de dicho material una vez cumplido su propósito formativo específico correspondiente.

5.2.5 Análisis longitudinal de los cambios en el desempeño

El análisis longitudinal de los cambios en el desempeño, articulándose directamente con la comprensión de las curvas de aprendizaje psicomotor examinadas extensamente en la sección 2.1.3 del Capítulo 2 de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial examinen sistemáticamente la evolución del desempeño correspondiente a lo largo de períodos suficientemente extensos, evitando conclusiones apresuradas basadas exclusivamente en observaciones puntuales aisladas correspondientes.

Este análisis longitudinal también exige que las docentes reconozcan apropiadamente la naturaleza no lineal del desarrollo psicomotor examinada extensamente en el segundo capítulo de esta obra, evitando interpretar períodos de aparente estancamiento como retrocesos preocupantes, cuando dichos períodos frecuentemente constituyen fases naturales de consolidación dentro de una trayectoria de desarrollo genuinamente progresiva a lo largo del tiempo correspondiente.

Este análisis longitudinal también resulta particularmente valioso para la construcción de conocimiento institucional acumulado sobre patrones típicos de desarrollo dentro del contexto específico de la institución correspondiente, información que, sistematizada apropiadamente a lo largo del tiempo, puede orientar decisiones curriculares más amplias respecto de la secuenciación de experiencias formativas ofrecidas al conjunto de la comunidad estudiantil correspondiente.

Este análisis longitudinal cierra esta sección dedicada a los procedimientos de seguimiento, sentando las bases metodológicas sobre las cuales se desarrollará el examen de la participación en diferentes contextos que constituirá el objeto central de la sección siguiente de este mismo capítulo, articulando así la documentación sistemática del desempeño individual con su manifestación efectiva dentro de los distintos contextos que configuran la experiencia educativa cotidiana correspondiente.

5.3 Evaluación de la participación en diferentes contextos

La evaluación de la participación en diferentes contextos articula directamente la comprensión contextual del desempeño psicomotor examinada extensamente a lo largo de esta obra con procedimientos evaluativos que consideran apropiadamente dicha variabilidad contextual correspondiente. Esta sección examina el desempeño psicomotor en actividades estructuradas, la participación durante situaciones de juego libre, la autonomía en las rutinas cotidianas, la variabilidad del desempeño según las condiciones ambientales correspondientes, y finalmente la generalización de habilidades entre distintos contextos correspondientes.

Del Toro-Alonso, Batuecas-Cruz, Jiménez-Astudillo y Marquina-Nieto (2023) documentan que el desempeño de un mismo niño puede

variar considerablemente según las condiciones sensoriales específicas del contexto correspondiente, hallazgo que fundamenta directamente la necesidad de evaluar sistemáticamente la participación a través de múltiples contextos, en lugar de generalizar conclusiones basadas exclusivamente en la observación dentro de un único contexto particular.

Esta sección resulta particularmente relevante para la validez del proceso evaluativo completo examinado a lo largo de este capítulo, dado que la triangulación de información proveniente de múltiples contextos fortalece considerablemente la confiabilidad de las conclusiones alcanzadas, principio metodológico que orienta consistentemente el desarrollo de las cinco subsecciones que integran esta sección del capítulo correspondiente.

5.3.1 Desempeño psicomotor en actividades estructuradas

El desempeño psicomotor en actividades estructuradas, entendidas como aquellas experiencias diseñadas deliberadamente por la docente con objetivos formativos específicos correspondientes, constituye un contexto evaluativo particularmente valioso dado que permite verificar apropiadamente el desempeño del niño correspondiente ante demandas motrices claramente definidas y comparables a lo largo del tiempo institucional correspondiente.

Esta evaluación en actividades estructuradas también exige que las docentes reconozcan sus limitaciones inherentes, dado que dicho contexto artificialmente controlado podría no capturar apropiadamente el desempeño espontáneo que el niño manifiesta durante situaciones de mayor naturalidad correspondiente, examinadas con mayor especificidad en la subsección siguiente de esta misma sección.

Esta evaluación estructurada también resulta particularmente valiosa para verificar sistemáticamente los objetivos específicos formulados durante la planificación de la intervención examinada extensamente en la sección 4.1.2 del Capítulo 4 de esta obra, permitiendo a las docentes documentar apropiadamente el progreso correspondiente hacia dichos objetivos específicos dentro de condiciones suficientemente estandarizadas para permitir comparaciones válidas correspondientes.



Esta evaluación estructurada también debe complementarse consistentemente con las evaluaciones en contextos más naturales examinadas en las subsecciones siguientes de esta misma sección, dado que ninguna evaluación aislada, por rigurosamente diseñada que resulte, puede capturar apropiadamente la totalidad de la experiencia funcional del niño correspondiente sin dicha triangulación complementaria correspondiente.

Esta evaluación estructurada también resulta particularmente apropiada para introducir progresivamente al niño correspondiente en formatos evaluativos más formales que eventualmente encontrará en etapas educativas posteriores correspondientes, contribuyendo así al desarrollo gradual de competencias de autorregulación ante situaciones de demanda estructurada que resultarán progresivamente más frecuentes a lo largo de su trayectoria educativa futura correspondiente.

5.3.2 Participación durante situaciones de juego libre

La participación durante situaciones de juego libre, articulándose directamente con la exploración autónoma del movimiento examinada extensamente en la sección 4.3.5 del Capítulo 4 de esta obra, ofrece a las docentes de Educación Inicial un contexto evaluativo particularmente valioso, dado que dicho contexto captura el desempeño espontáneo del niño correspondiente, sin la mediación de instrucciones o expectativas explícitas que podrían influir sobre su comportamiento correspondiente.

Esta evaluación durante el juego libre resulta particularmente valiosa para identificar apropiadamente las fortalezas psicomotrices genuinas examinadas extensamente en la sección 2.5.2 del Capítulo 2 de esta obra, dado que las decisiones motrices que un niño toma espontáneamente durante este contexto frecuentemente revelan preferencias e intereses auténticos que situaciones más estructuradas podrían no capturar apropiadamente.

Esta evaluación durante el juego libre también exige que las docentes desarrollen una postura observacional particularmente discreta, evitando intervenir prematuramente en la dinámica espontánea del niño correspondiente, dado que dicha intervención podría alterar precisamente la naturalidad del comportamiento que este contexto evaluativo específicamente busca capturar de manera genuina correspondiente.

Esta evaluación durante el juego libre también resulta particularmente valiosa para observar la interacción espontánea con pares examinada extensamente en la sección 3.4 del Capítulo 3 de esta obra, permitiendo verificar apropiadamente cómo el niño correspondiente participa efectivamente de dinámicas sociales sin la mediación estructurante que actividades dirigidas frecuentemente introducen dentro de dicha interacción correspondiente.

5.3.3 Autonomía en las rutinas cotidianas

La autonomía en las rutinas cotidianas, articulándose directamente con la autonomía corporal examinada extensamente en la sección 3.1.4 del Capítulo 3 de esta obra, constituye un contexto evaluativo particularmente significativo desde una perspectiva funcional, dado que permite verificar el impacto real de las intervenciones psicomotrices examinadas extensamente en el Capítulo 4 de esta obra sobre la participación efectiva del niño correspondiente en actividades genuinamente relevantes para su vida cotidiana correspondiente.

Esta evaluación de la autonomía cotidiana también exige que las docentes documenten apropiadamente los apoyos específicos que el niño correspondiente todavía requiere para completar exitosamente dichas rutinas, información que orienta directamente las decisiones de ajuste de la intervención examinadas extensamente en la sección 4.1.5 del Capítulo 4 de esta obra respecto del ajuste continuo según la respuesta infantil correspondiente.

Esta evaluación de la autonomía cotidiana también resulta particularmente relevante para la comunicación con las familias correspondientes, dado que dichas rutinas frecuentemente se replican, con variaciones específicas correspondientes, dentro del contexto del hogar, permitiendo así verificar apropiadamente la generalización de la autonomía correspondiente que se examinará con mayor especificidad en la sección 5.3.5 de este mismo capítulo.

Esta evaluación de la autonomía cotidiana también debe considerar apropiadamente el equilibrio necesario entre promover independencia progresiva y garantizar la seguridad correspondiente del niño particular, principio que exige que las docentes calibren cuidadosamente el nivel de supervisión apropiado según las necesidades específicas de cada niño correspondiente, sin comprometer por ello el desarrollo genuino de su autonomía funcional correspondiente.

5.3.4 Variabilidad del desempeño según las condiciones ambientales

La variabilidad del desempeño según las condiciones ambientales correspondientes, anticipada ya conceptualmente en la sección 3.2 del Capítulo 3 de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial documenten sistemáticamente cómo el desempeño de un mismo niño puede variar considerablemente según factores como el nivel de ruido, la densidad de ocupación o la disponibilidad de apoyos ambientales correspondientes al espacio evaluado correspondiente.

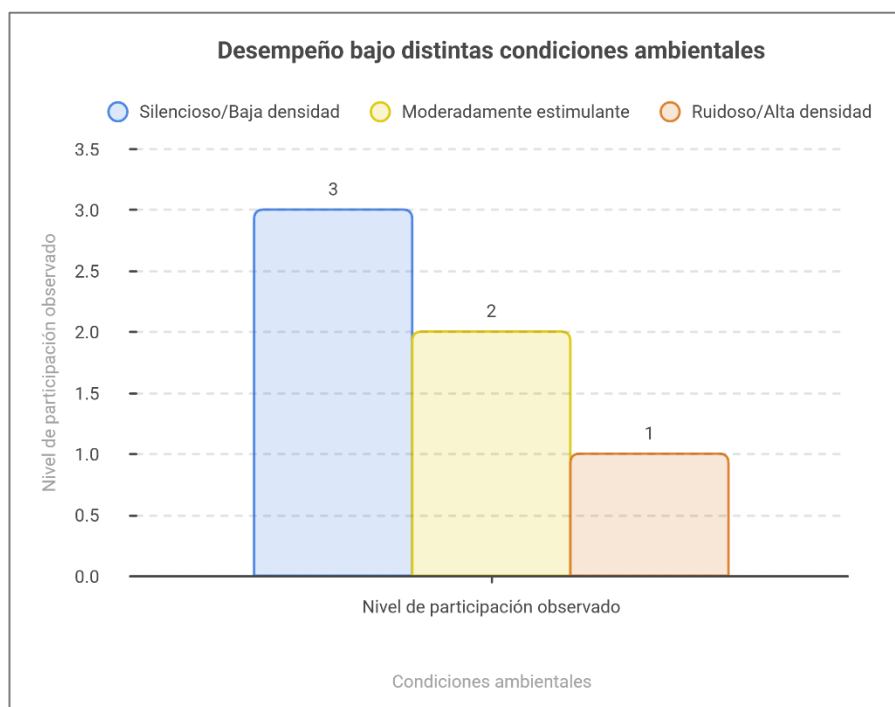
Esta variabilidad también exige que las docentes eviten atribuir exclusivamente al niño correspondiente las diferencias de desempeño observadas entre distintas condiciones ambientales, reconociendo en cambio que dichas diferencias frecuentemente reflejan genuinamente las demandas diferenciadas que cada condición ambiental particular efectivamente representa, consideración que fundamenta directamente las decisiones de rediseño ambiental examinadas extensamente en el Capítulo 3 de esta obra.

Esta variabilidad también exige documentación sistemática que permita a las docentes identificar apropiadamente qué condiciones ambientales específicas favorecen consistentemente el mejor desempeño del niño correspondiente, información particularmente valiosa que puede orientar tanto el diseño de futuras

experiencias formativas como las recomendaciones apropiadas que se comparten con las familias correspondientes respecto de condiciones favorables dentro del contexto del hogar correspondiente.

La figura 14, presentada a continuación, ilustra esta variabilidad del desempeño psicomotor según las condiciones del contexto correspondiente, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia visual que fundamenta la importancia de evaluar sistemáticamente la participación a través de múltiples condiciones ambientales, en lugar de generalizar conclusiones basadas exclusivamente en una única condición contextual particular.

Figura 14. Variabilidad del desempeño psicomotor según las condiciones del contexto



Nota: Elaboración propia con base en Del Toro-Alonso et al. (2023).

5.3.5 Generalización de habilidades entre contextos

La generalización de habilidades entre distintos contextos correspondientes, síntesis integradora de las consideraciones desarrolladas a lo largo de esta sección, constituye un objetivo formativo de considerable importancia que las docentes de Educación Inicial deben verificar sistemáticamente, dado que una competencia psicomotora desarrollada exitosamente dentro de un contexto específico no garantiza automáticamente su manifestación equivalente dentro de contextos distintos correspondientes.



Esta verificación de generalización exige que las docentes diseñen deliberadamente oportunidades de práctica de una misma competencia dentro de contextos variados correspondientes, evaluando sistemáticamente si dicha competencia efectivamente se transfiere apropiadamente entre distintas situaciones, principio que cierra esta sección y se articula directamente con la colaboración con familias examinada extensamente en la sección siguiente de este mismo capítulo, dado que dichas familias pueden aportar información valiosa sobre la generalización de competencias hacia el contexto del hogar correspondiente.

Esta verificación de generalización también constituye, en definitiva, el criterio más riguroso para evaluar la efectividad genuina de cualquier intervención psicomotriz examinada extensamente en el Capítulo 4 de esta obra, dado que una competencia que permanece confinada exclusivamente al contexto donde originalmente se desarrolló posee un valor funcional considerablemente más limitado que aquella competencia que el niño correspondiente logra emplear apropiadamente a través de la diversidad de situaciones que configuran su vida cotidiana correspondiente.

Esta verificación de generalización también exige que las docentes documenten sistemáticamente los apoyos específicos que facilitan dicha transferencia entre contextos correspondientes, generando así conocimiento pedagógico valioso sobre las condiciones particulares que favorecen consistentemente la generalización efectiva, información que enriquece progresivamente el repertorio metodológico institucional disponible para el acompañamiento de futuros niños correspondientes.

5.4 Colaboración con familias y equipos interdisciplinarios

La colaboración con familias y equipos interdisciplinarios constituye un componente indispensable del proceso de evaluación y seguimiento examinado a lo largo de este capítulo, articulándose directamente con la perspectiva ecológica del desarrollo infantil que ha atravesado transversalmente el desarrollo completo de esta obra. Esta sección examina los aportes de la familia al seguimiento psicomotor, el intercambio de información entre el hogar y el centro educativo correspondiente, la articulación entre docentes y profesionales especializados, la integración de evidencias procedentes de diferentes contextos, y finalmente los acuerdos compartidos para la continuidad de los apoyos correspondientes.

Muñoz-Hinrichsen, Camargo-Rojas, Grassi-Roig, Torres-Paz, Pérez-Tejero, Martínez-Aros y Herrera-Miranda (2024) documentan que el apoyo proveniente de familiares y profesionales constituye uno de los facilitadores más consistentemente identificados para la participación efectiva de niños con perfiles neurodivergentes, evidencia empírica que fundamenta directamente la importancia de esta colaboración examinada a lo largo de esta sección del capítulo.

Esta sección adopta consistentemente una perspectiva que reconoce a la familia como socio genuino dentro del proceso educativo correspondiente, y no como receptor pasivo de información unidireccional proveniente exclusivamente de la institución educativa, principio de colaboración horizontal que resulta consistente con el enfoque inclusivo desarrollado extensamente a lo largo de esta obra completa.

5.4.1 Aportes de la familia al seguimiento psicomotor

Los aportes de la familia al seguimiento psicomotor, anticipados ya conceptualmente en la sección 4.1.1 del Capítulo 4 de esta obra, constituyen una fuente de información particularmente valiosa que complementa apropiadamente la observación docente correspondiente, dado que las familias frecuentemente poseen conocimiento privilegiado sobre el comportamiento del niño correspondiente en contextos distintos al educativo, incluyendo el hogar y otros espacios de la vida cotidiana correspondiente.

Estos aportes familiares también exigen que las docentes desarrollen protocolos apropiados de recolección sistemática de dicha información, evitando limitarse a conversaciones informales ocasionales, y favoreciendo en cambio instancias de diálogo estructurado que faciliten una comunicación bidireccional genuinamente productiva correspondiente.

Estos aportes familiares también exigen que las docentes valoren apropiadamente el conocimiento experiencial acumulado que las familias correspondientes poseen sobre su propio hijo, reconociendo dicho conocimiento como complementario, y no subordinado, respecto del conocimiento técnico pedagógico correspondiente que las docentes aportan desde su formación profesional específica correspondiente.

Estos aportes familiares también deben considerar apropiadamente la diversidad de configuraciones familiares presentes dentro del contexto latinoamericano contemporáneo, evitando asumir un modelo único de estructura familiar, y desarrollando en cambio estrategias de colaboración suficientemente flexibles que puedan adaptarse apropiadamente a la realidad particular de cada familia correspondiente al niño evaluado.

Estos aportes familiares, finalmente, deben integrarse consistentemente dentro del perfil psicomotor examinado extensamente en el Capítulo 2 de esta obra, garantizando que dicha información familiar enriquezca genuinamente la comprensión integral del niño correspondiente, y no permanezca aislada como un componente adicional desconectado del resto de la documentación pedagógica sistemática correspondiente al proceso de seguimiento desarrollado a lo largo de este capítulo.

5.4.2 Intercambio de información entre hogar y centro educativo

El intercambio sistemático de información entre el hogar y el centro educativo correspondiente exige que las docentes de Educación Inicial desarrollen canales de comunicación consistentes y accesibles, considerando apropiadamente las particularidades culturales y las condiciones específicas de las familias correspondientes al contexto latinoamericano que esta obra se propone atender consistentemente.

Este intercambio también debe considerar apropiadamente el lenguaje empleado en dicha comunicación, evitando terminología excesivamente técnica que pudiera resultar poco accesible para familias sin formación especializada correspondiente, y priorizando en cambio una comunicación clara que traduzca apropiadamente los hallazgos evaluativos hacia implicaciones concretas para el acompañamiento familiar correspondiente.

Este intercambio también debe considerar apropiadamente las restricciones de tiempo y disponibilidad que numerosas familias latinoamericanas efectivamente enfrentan, sugiriendo que las instituciones desarrollen modalidades de comunicación flexibles y diversificadas que no exijan exclusivamente encuentros presenciales prolongados, sino que incorporen alternativas complementarias apropiadas para las condiciones reales de dichas familias correspondientes.

Este intercambio también debe considerar apropiadamente la reciprocidad de la comunicación correspondiente, garantizando que las docentes no exijan exclusivamente información de las familias sin ofrecer, a cambio, retroalimentación sistemática sobre el desempeño del niño correspondiente dentro del contexto educativo, principio de reciprocidad que fortalece considerablemente la confianza mutua necesaria para una colaboración genuinamente productiva correspondiente.

5.4.3 Articulación entre docentes y profesionales especializados

La articulación entre docentes de Educación Inicial y profesionales especializados, incluyendo terapeutas ocupacionales, psicólogos y otros especialistas correspondientes que puedan estar involucrados en el acompañamiento de un niño particular, exige el desarrollo de mecanismos institucionales de coordinación que

garanticen coherencia entre las distintas intervenciones correspondientes.

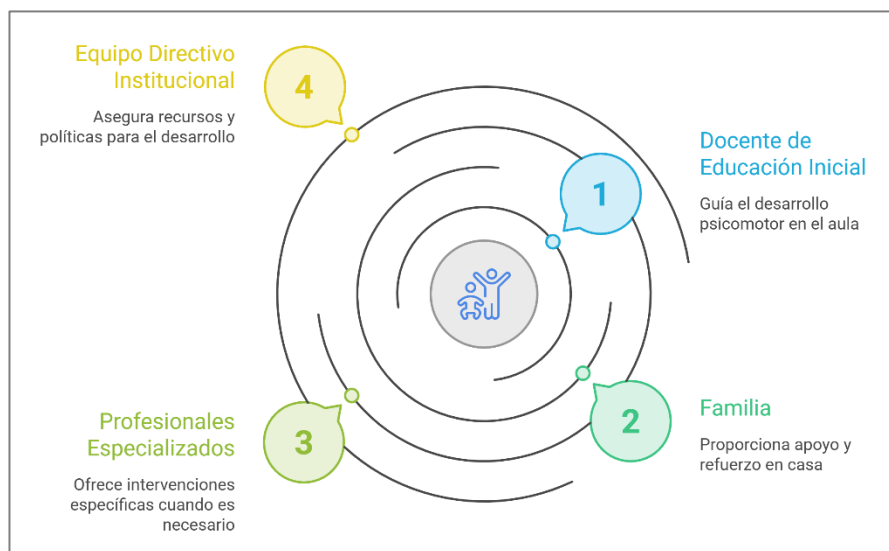
Esta articulación también exige que las docentes desarrollen un vocabulario compartido apropiado con dichos profesionales especializados, facilitando así una comunicación efectiva que trascienda las diferencias terminológicas propias de cada disciplina profesional correspondiente, principio que exige disposición mutua de aprendizaje interdisciplinario por parte de todos los actores institucionales involucrados en el acompañamiento correspondiente.

Esta articulación también debe considerar apropiadamente la periodicidad de estos encuentros interdisciplinarios, sugiriendo que las instituciones establezcan calendarios institucionales regulares que garanticen dicha coordinación de manera sistemática, en lugar de depender exclusivamente de encuentros ocasionales que podrían resultar insuficientes para el acompañamiento sostenido que la complejidad del perfil correspondiente efectivamente exige.

Esta articulación, finalmente, debe reconocer apropiadamente que la docente de Educación Inicial, dado su contacto cotidiano y sostenido con el niño correspondiente, ocupa una posición privilegiada dentro de este equipo interdisciplinario, sugiriendo que su perspectiva debe integrarse consistentemente como aporte central, y no meramente periférico, dentro de las decisiones profesionales correspondientes al acompañamiento integral del niño particular evaluado.

La figura 15, presentada a continuación, ilustra esta articulación interdisciplinaria para el seguimiento psicomotor infantil, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia que sistematiza la colaboración entre los distintos actores institucionales y familiares involucrados en el acompañamiento integral del niño correspondiente.

Figura 15. *Articulación interdisciplinaria para el seguimiento psicomotor infantil*



Nota: Elaboración propia (2026).

5.4.4 Integración de evidencias procedentes de diferentes contextos

La integración de evidencias procedentes de diferentes contextos correspondientes, sintetizando la información generada por docentes, familias y profesionales especializados examinados en las subsecciones precedentes de esta sección, exige que alguna instancia institucional asuma explícitamente la responsabilidad de consolidar dicha información dentro de una comprensión integral y coherente del perfil correspondiente al niño particular evaluado.

Esta integración también exige que las docentes desarrollen la capacidad de reconciliar apropiadamente información eventualmente discrepante proveniente de distintas fuentes correspondientes, reconociendo que dichas discrepancias frecuentemente reflejan genuinamente la variabilidad contextual del desempeño examinada

extensamente a lo largo de esta obra, más que errores de observación por parte de alguna de las fuentes correspondientes.

Esta integración también debe documentarse apropiadamente dentro de un instrumento institucional unificado que consolide sistemáticamente la información proveniente de todas las fuentes correspondientes, evitando que dicha información permanezca dispersa entre distintos registros no articulados, y garantizando en cambio una visión integral accesible para cualquier profesional que requiera consultarla apropiadamente en el futuro correspondiente.

Esta integración también exige que las instituciones respeten apropiadamente la confidencialidad correspondiente de esta información consolidada, estableciendo protocolos claros de acceso que garanticen que dicha información se comparta exclusivamente con actores institucionales genuinamente involucrados en el acompañamiento del niño correspondiente, protegiendo así apropiadamente su privacidad y la de su familia correspondiente.

5.4.5 Acuerdos compartidos para la continuidad de los apoyos

Los acuerdos compartidos para la continuidad de los apoyos correspondientes constituyen la culminación práctica del proceso de colaboración examinado a lo largo de esta sección, exigiendo que docentes, familias y profesionales especializados correspondientes articulen consistentemente sus respectivas intervenciones dentro de una estrategia coherente que sostenga apropiadamente el progreso del niño correspondiente a través de los distintos contextos de su vida cotidiana.

Estos acuerdos también deben considerar apropiadamente la transición del niño correspondiente entre distintos niveles educativos o instituciones a lo largo del tiempo, garantizando que la información acumulada mediante el seguimiento psicomotor examinado

extensamente a lo largo de este capítulo se transfiera apropiadamente hacia las instancias educativas correspondientes que asumirán la responsabilidad de su acompañamiento formativo futuro correspondiente.

Estos acuerdos también exigen revisión periódica sistemática por parte de todos los actores correspondientes, garantizando que dichos acuerdos permanezcan actualizados y apropiadamente ajustados a las necesidades evolutivas del niño correspondiente, evitando que compromisos establecidos inicialmente permanezcan estáticos sin considerar apropiadamente los cambios que el proceso de desarrollo infantil naturalmente genera a lo largo del tiempo institucional correspondiente.

Estos acuerdos, finalmente, constituyen la manifestación concreta del principio de colaboración ecológica que ha orientado consistentemente el desarrollo de esta sección completa, articulando en un compromiso institucional tangible la comprensión de que el desarrollo saludable del niño correspondiente depende decisivamente de la coherencia y continuidad del apoyo que recibe a través de los múltiples sistemas que configuran su experiencia de vida cotidiana correspondiente.

5.5 Evidencia y toma de decisiones en la intervención psicomotriz

La evidencia y la toma de decisiones fundamentada en dicha evidencia constituyen la sección de cierre de este quinto capítulo y de la presente obra completa, sintetizando integralmente los principios metodológicos desarrollados a lo largo de sus cinco capítulos constitutivos dentro de un marco de acción profesional que las docentes de Educación Inicial pueden aplicar consistentemente en su práctica cotidiana correspondiente. Esta sección examina la interpretación contextualizada de los resultados evaluativos, la

valoración de la efectividad de los apoyos implementados, la modificación de estrategias a partir del seguimiento correspondiente, la prevención de prácticas orientadas exclusivamente a la normalización, y finalmente la toma de decisiones centrada en participación, autonomía y bienestar que cierra integralmente esta obra.

Gimeno y Polatajko (2025) sostienen consistentemente que la evaluación efectiva debe orientarse siempre hacia decisiones concretas de intervención, evitando que dicha evaluación se convierta en un ejercicio exclusivamente documental desconectado de sus implicaciones prácticas correspondientes, principio que orientará consistentemente el desarrollo de esta sección de cierre del capítulo y de la obra completa.

Esta sección final sintetiza deliberadamente el recorrido argumentativo desarrollado a lo largo de esta obra completa, articulando los principios evaluativos examinados extensamente a lo largo de este quinto capítulo con la totalidad de fundamentos conceptuales y metodológicos desarrollados en los cuatro capítulos precedentes, cerrando así un ciclo formativo integral orientado consistentemente hacia el fortalecimiento profesional de las docentes de Educación Inicial que han acompañado esta lectura completa.

5.5.1 Interpretación contextualizada de los resultados

La interpretación contextualizada de los resultados evaluativos, sintetizando los principios desarrollados extensamente a lo largo de este capítulo, exige que las docentes de Educación Inicial eviten interpretaciones descontextualizadas que ignoren las condiciones ambientales, relacionales y personales correspondientes al momento de la evaluación correspondiente, favoreciendo en cambio una interpretación que considere sistemáticamente dicho contexto completo correspondiente.

Esta interpretación contextualizada también exige que las docentes reconozcan explícitamente los límites de su propia interpretación individual, considerando apropiadamente la perspectiva complementaria de otros actores institucionales y familiares examinados extensamente en la sección 5.4 de este mismo capítulo antes de establecer conclusiones definitivas sobre el desempeño correspondiente.

Esta interpretación contextualizada también exige que las docentes documenten explícitamente las hipótesis alternativas consideradas antes de establecer una conclusión evaluativa determinada, práctica metodológica que fortalece considerablemente el rigor del proceso interpretativo correspondiente, evitando conclusiones apresuradas que no hayan descartado apropiadamente explicaciones alternativas igualmente plausibles correspondientes al desempeño observado.

Esta interpretación contextualizada también exige que las docentes eviten atribuir sistemáticamente al niño correspondiente la responsabilidad exclusiva de las dificultades observadas, considerando apropiadamente, según el marco social examinado extensamente a lo largo de esta obra, cómo dichas dificultades frecuentemente emergen de la interacción entre las características del niño y las condiciones institucionales correspondientes que podrían requerir modificación apropiada correspondiente.

Esta interpretación contextualizada, finalmente, cierra el ciclo metodológico completo examinado a lo largo de este capítulo, articulando la observación sistemática, el registro documentado y el análisis contextualizado dentro de un proceso interpretativo riguroso que fundamenta apropiadamente las decisiones de valoración de efectividad que se examinarán con especificidad técnica considerable en la subsección siguiente de esta misma sección.

5.5.2 Valoración de la efectividad de los apoyos implementados

La valoración sistemática de la efectividad de los apoyos implementados, articulándose directamente con las estrategias de intervención examinadas extensamente en el Capítulo 4 de esta obra, exige que las docentes verifiquen consistentemente si dichos apoyos efectivamente generan el impacto formativo esperado correspondiente, evitando mantener indefinidamente estrategias que no demuestran efectividad empírica verificable correspondiente.

Esta valoración también exige que las docentes consideren apropiadamente un horizonte temporal suficientemente extenso antes de concluir definitivamente sobre la efectividad o ineffectividad de una estrategia particular correspondiente, dado que numerosas intervenciones psicomotrices exigen períodos de implementación sostenida antes de generar cambios observables significativos, evitando así conclusiones prematuras basadas en plazos insuficientemente extensos correspondientes.

Esta valoración también exige que las docentes consideren apropiadamente el costo relativo de distintas estrategias alternativas disponibles, priorizando aquellas que generan un impacto formativo equivalente con una inversión institucional considerablemente menor, principio de eficiencia pedagógica particularmente relevante para instituciones de Educación Inicial que operan bajo restricciones presupuestarias examinadas en distintos momentos a lo largo de esta obra completa.

Esta valoración, finalmente, debe comunicarse apropiadamente a todos los actores institucionales y familiares correspondientes examinados extensamente en la sección 5.4 de este mismo capítulo, garantizando que las decisiones sobre continuidad, ajuste o discontinuación de una estrategia particular se fundamenten en un proceso de deliberación compartida, y no en decisiones

exclusivamente unilaterales por parte de un único actor institucional correspondiente.

La tabla 18, presentada a continuación, sintetiza criterios metodológicos para valorar apropiadamente esta efectividad, ofreciendo a las docentes de Educación Inicial un marco de referencia práctico que orienta consistentemente esta valoración dentro de su práctica pedagógica cotidiana correspondiente.

Tabla 18: Criterios para valorar la efectividad de los apoyos implementados

Criterio de valoración	Pregunta orientadora	Fuente de evidencia recomendada
Impacto en la participación	¿Aumentó la participación efectiva del niño?	Registros de observación sistemática
Reducción del apoyo requerido	¿Disminuyó progresivamente el nivel de apoyo?	Comparación longitudinal de registros
Generalización contextual	¿Se manifiesta la mejora en distintos contextos?	Información familiar e interdisciplinaria
Bienestar del niño	¿La estrategia se asocia con mayor bienestar?	Observación cualitativa y reporte familiar

Nota: Elaboración propia (2026).

5.5.3 Modificación de estrategias a partir del seguimiento

La modificación de estrategias a partir del seguimiento correspondiente, articulándose directamente con el ajuste continuo examinado extensamente en la sección 4.1.5 del Capítulo 4 de esta obra, exige que las docentes de Educación Inicial mantengan una disposición consistente a modificar apropiadamente sus intervenciones cuando la evidencia acumulada mediante el seguimiento sistemático sugiera dicha necesidad correspondiente.

Esta disposición al ajuste también exige que las docentes documenten sistemáticamente las razones específicas que motivaron cada modificación correspondiente, generando así un historial institucional valioso que permite comprender apropiadamente la trayectoria evolutiva de la intervención correspondiente a lo largo del tiempo institucional correspondiente.

Esta disposición al ajuste también exige que las docentes distingan apropiadamente entre modificaciones menores que ajustan progresivamente una estrategia fundamentalmente apropiada, y modificaciones sustantivas que exigen replantear completamente el enfoque correspondiente, distinción que orienta apropiadamente la magnitud del cambio requerido según la evidencia acumulada correspondiente al caso particular evaluado.

Esta disposición al ajuste también exige que las docentes comuniquen apropiadamente dichas modificaciones a las familias y profesionales especializados correspondientes, garantizando así que el ajuste institucional se traduzca efectivamente en una coordinación renovada entre todos los actores involucrados en el acompañamiento del niño correspondiente, evitando modificaciones aisladas que carezcan de la articulación necesaria examinada extensamente en la sección 5.4 de este mismo capítulo.

5.5.4 Prevención de prácticas orientadas exclusivamente a la normalización

La prevención de prácticas orientadas exclusivamente a la normalización constituye un principio ético central que ha atravesado transversalmente el desarrollo completo de esta obra, exigiendo que las docentes de Educación Inicial eviten consistentemente que sus procesos evaluativos y de intervención correspondientes prioricen la conformidad con estándares convencionales por encima del bienestar, la participación y la autonomía genuina del niño correspondiente.

Esta prevención exige una vigilancia crítica permanente sobre las propias prácticas pedagógicas correspondientes, cuestionando sistemáticamente si determinadas decisiones evaluativas o de intervención responden genuinamente al beneficio del niño correspondiente, o si, por el contrario, reflejan presiones institucionales o sociales hacia la homogeneización que esta obra se ha propuesto consistentemente cuestionar desde su primer capítulo.

Esta prevención también exige que las instituciones de Educación Inicial desarrollen mecanismos institucionales de revisión que permitan identificar apropiadamente cuándo determinadas prácticas evaluativas o de intervención institucionales han derivado inadvertidamente hacia la normalización forzada, generando espacios de reflexión colectiva que permitan corregir apropiadamente dichas derivaciones antes de que se consoliden como práctica institucional permanente correspondiente.

Esta prevención también exige que las docentes reconozcan explícitamente la tensión ocasional que puede surgir entre las expectativas curriculares institucionales convencionales y el respeto genuino por la singularidad del niño correspondiente, sugiriendo que dicha tensión debe resolverse consistentemente a favor del bienestar y la dignidad del niño particular, principio ético que constituye el fundamento último sobre el cual esta obra se ha propuesto desarrollarse sistemáticamente desde su primer capítulo.

5.5.5 Toma de decisiones centrada en participación, autonomía y bienestar

La toma de decisiones centrada en participación, autonomía y bienestar, anticipada ya conceptualmente en la sección 1.5.5 del primer capítulo de esta obra, constituye el criterio último que esta obra completa ha propuesto consistentemente para orientar cualquier decisión pedagógica correspondiente al acompañamiento de niños

neurodivergentes dentro del contexto de la Educación Inicial latinoamericana contemporánea.

Este criterio también exige que las docentes desarrollen la capacidad práctica de aplicar simultáneamente los cinco capítulos de esta obra ante situaciones concretas de su práctica cotidiana, integrando la comprensión conceptual sobre neurodiversidad, el conocimiento específico sobre perfiles psicomotores, el análisis de barreras y facilitadores, las estrategias de intervención examinadas, y finalmente los procedimientos evaluativos desarrollados en este capítulo, dentro de un ejercicio profesional integrado y coherente correspondiente.

Este criterio final sintetiza integralmente el recorrido desarrollado a lo largo de los cinco capítulos de esta obra, desde los fundamentos conceptuales de la neurodiversidad examinados en el primer capítulo, pasando por los perfiles psicomotores, las condiciones de participación, las estrategias de intervención, hasta finalmente los procedimientos de evaluación y seguimiento examinados extensamente en este capítulo de cierre, articulando consistentemente un enfoque pedagógico que prioriza sistemáticamente la dignidad, la participación genuina y el bienestar integral de cada niño particular por encima de cualquier estándar de normalización externa correspondiente.

Este criterio también exige que las docentes de Educación Inicial mantengan consistentemente esta orientación a lo largo de toda su trayectoria profesional correspondiente, resistiendo apropiadamente las presiones institucionales, sociales o familiares que pudieran, en determinados momentos, orientar hacia decisiones que privilegien la conformidad normativa por encima del bienestar genuino del niño correspondiente, compromiso ético profesional que constituye, en definitiva, el legado formativo central que esta obra se ha

propuesto contribuir a consolidar entre la comunidad de docentes de Educación Inicial de la región latinoamericana correspondiente.

Esta obra ha desarrollado, a lo largo de sus cinco capítulos constitutivos, un marco conceptual y metodológico integral orientado a fortalecer la comprensión y la práctica pedagógica de las docentes de Educación Inicial respecto de la neurodiversidad y la psicomotricidad infantil, recorriendo un camino que parte de los fundamentos conceptuales sobre la neurodiversidad, atraviesa el examen detallado de los perfiles psicomotores y las condiciones de participación correspondientes, desarrolla estrategias concretas de intervención inclusiva, y culmina con los procedimientos de evaluación y seguimiento que permiten verificar sistemáticamente la efectividad de dicho acompañamiento pedagógico correspondiente.

El hilo conductor que ha atravesado consistentemente estos cinco capítulos puede sintetizarse en una idea central que integra coherentemente la literatura especializada latinoamericana e internacional revisada extensamente a lo largo de esta obra: la diversidad neurológica constituye una expresión legítima de la variabilidad humana que exige de la Educación Inicial contemporánea un tránsito decidido desde enfoques centrados exclusivamente en el déficit hacia enfoques que reconozcan simultáneamente las fortalezas y las necesidades de apoyo de cada niño y niña, tránsito que las estrategias psicomotrices inclusivas examinadas extensamente a lo largo de esta obra se han propuesto concretar pedagógicamente.

Este hilo conductor se ha manifestado consistentemente en cada uno de los capítulos precedentes: en el primer capítulo, al establecer que la neurodiversidad constituye un paradigma que exige comprensión conceptual rigurosa y sensible; en el segundo capítulo, al demostrar que los perfiles psicomotores de niños neurodivergentes constituyen configuraciones singulares y legítimas que exigen distinguir apropiadamente entre dificultad genuina y diversidad del desempeño;

en el tercer capítulo, al evidenciar que las barreras para la participación derivan tanto de condiciones ambientales como de características individuales; en el cuarto capítulo, al mostrar que la intervención efectiva articula sistemáticamente planificación, regulación sensoriomotriz y adaptación específica; y en este capítulo final, al sintetizar cómo la evaluación genuinamente inclusiva orienta decisiones pedagógicas centradas consistentemente en la participación, autonomía y bienestar del niño correspondiente.

Para las docentes de Educación Inicial que han acompañado esta lectura, el desafío que queda por delante consiste en traducir estos fundamentos conceptuales y estas estrategias metodológicas en decisiones institucionales concretas dentro de su propia aula correspondiente, contribuyendo así, desde su ámbito particular de responsabilidad profesional, a la construcción de comunidades educativas donde cada niño y niña, independientemente de su perfil neurológico particular, pueda participar, moverse y desarrollarse plenamente dentro de un entorno que reconoce y celebra genuinamente la diversidad que constituye, en definitiva, la riqueza fundamental de la infancia latinoamericana contemporánea.

Esta obra concluye, en definitiva, con una invitación explícita a la comunidad de docentes, directivos y familias de la Educación Inicial latinoamericana para emprender, con el rigor conceptual y la sensibilidad pedagógica que esta obra se ha propuesto modelar consistentemente a lo largo de sus cinco capítulos, el proceso de transformación educativa que la inclusión genuina de la neurodiversidad infantil efectivamente demanda, confiando en que el marco conceptual y las estrategias metodológicas desarrolladas a lo largo de esta obra constituyan una contribución genuina y aplicable al fortalecimiento sostenido de esta importante misión formativa que trasciende considerablemente los límites de la presente obra hacia el futuro de cada niño y niña que participa de la Educación Inicial de nuestra región.

Referencias

- Angee Elizabeth, B. M., López Ulloa, T. Y., Gutiérrez Jácome, D. B., & Velastegui Parra, A. C. (2025). Influencia de la estimulación propioceptiva en el desarrollo de la coordinación motora gruesa en niños de educación inicial. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(3), 1309-1328. <https://doi.org/10.71112/z041wc39>
- Arboleda Sánchez, V. A. (2024). Neurodiversidad y Educación: Una Aproximación más allá del Trastorno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6846-6866.
- Bowler, A., Arichi, T., Austerberry, C., Fearon, P., & Ronald, A. (2024). A systematic review and meta-analysis of the associations between motor milestone timing and motor development in neurodevelopmental conditions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 167, 105825. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105825>
- Cerchiaro Ceballos, E. L., Ossa Ossa, J. C., & Barras Rodríguez, R. (2025). Tendencias en la investigación sobre autorregulación en la primera infancia: Una revisión sistemática en el período 2015-2022. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 18(2). <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.18203>
- Del Toro-Alonso, V., Batuecas-Cruz, G., Jiménez-Astudillo, M., & Marquina-Nieto, M. (2023). Procesamiento sensorial en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2).
- Díaz de León Sucedo, M. E., & Martínez-Martínez, A. (2020). Intervención multisensorial para TDAH en infantes mexicanos. *Acta Universitaria*, 30. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2560>

- Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L. (2024). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. 593 Digital Publisher CEIT, 9(1-1), 82-98. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>
- Gimeno, H., & Polatajko, H. (2025). El enfoque de Orientación Cognitiva al Desempeño Ocupacional Diario en discapacidades con origen en la infancia. *Developmental Medicine & Child Neurology*. <https://doi.org/10.1111/dmcn.16401>
- Moreno Lucas, F. M. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción*, 31(2), 772-789.
- Muñoz-Hinrichsen, F. I., Camargo-Rojas, D. A., Grassi-Roig, M., Torres-Paz, L., Pérez-Tejero, J., Martínez-Aros, A., & Herrera-Miranda, F. (2024). Facilitadores y barreras para la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Física en Colombia, Chile, España y Perú. *Apunts Educación Física y Deportes*, 40(158), 34-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04)
- Reina Mera, E. A., & Reina Mera, K. D. (2024). Neurodiversidad en Educación Infantil: ¿Qué enseña un profesor neurotípico? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4).
- Salto Cubillos, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P., & Tapia Urgiléz, J. F. (2024). Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva. *Revista Scientific*, 9(31), 22-45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.1.22-45>

Sánchez, S. A. (2020). Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(1), 19-35.

Silva Muñoz, F. M., & Bayas Jaramillo, C. M. (2025). La psicomotricidad como eje fundamental del desarrollo integral infantil en los procesos educativos iniciales contemporáneas. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(2), 2495-2515. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.830>

Vázquez, M. (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica. *REDIS*.



El libro **Neurodiversidad y Psicomotricidad en la Educación Inicial** aborda la importancia de comprender y respetar las diferentes formas en que los niños perciben, procesan información, se comunican, interactúan y desarrollan sus capacidades. La obra propone una mirada inclusiva de la primera infancia, reconociendo que cada niño presenta características, ritmos y necesidades particulares. Desde esta perspectiva, el conocimiento de la neurodiversidad permite a los docentes diseñar experiencias educativas que favorezcan la participación, el aprendizaje y el bienestar infantil, evitando enfoques basados únicamente en la homogeneización de los procesos educativos.

A lo largo del texto se analiza el papel de la psicomotricidad como elemento fundamental para el desarrollo integral durante los primeros años de vida. Se presentan estrategias relacionadas con el movimiento, la coordinación, el equilibrio, la orientación espacial, la expresión corporal y la exploración sensorial, utilizando el juego y las actividades motrices como recursos pedagógicos. Estas propuestas buscan fortalecer no solo las habilidades motoras, sino también procesos cognitivos, comunicativos, emocionales y sociales, creando oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características individuales de cada niño.

Finalmente, la obra destaca la necesidad de construir ambientes educativos accesibles, afectivos y flexibles, en los que la diversidad sea comprendida como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo. Se resalta el papel del docente como mediador y observador del desarrollo infantil, capaz de adaptar actividades, recursos y estrategias de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes, así como la importancia de la colaboración con las familias y otros profesionales. En conjunto, el libro constituye una guía para promover una educación inicial inclusiva, donde la neurodiversidad y la psicomotricidad se integren para favorecer el desarrollo integral, la autonomía y la participación plena de todos los niños.

