

MÉTODO MONTESSORI COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER EL DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
THE MONTESSORI METHOD AS A STRATEGY TO PROMOTE EMOTIONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN AGED 4 TO 5 YEARS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Autores: ¹Zila Isabel Esteves Fajardo.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2283-5370>

¹E-mail de contacto: zila.estevesf@ug.edu.ec

Afiliación:¹*Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

Artículo recibido: 1 de Febrero del 2026

Artículo revisado: 2 de Febrero del 2026

Artículo aprobado: 15 de Febrero del 2026

¹Doctora en Educación por la Universidad César Vallejo del Perú, (Ecuador). Magíster en Diseño Curricular por Competencias graduada en la Universidad de Guayaquil, (Ecuador).

Resumen

El presente estudio analiza las percepciones y experiencias de los participantes respecto al fenómeno investigado, con el propósito de comprender cómo construyen significado en su práctica cotidiana. A partir de entrevistas semiestructuradas y un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, se identificaron categorías relacionadas con la apropiación del conocimiento, la adaptación a las exigencias del contexto y la resignificación de las prácticas habituales. Los resultados evidencian que los sujetos no solo reproducen lineamientos formales, sino que desarrollan estrategias propias para responder a las demandas situacionales, lo que refleja procesos de aprendizaje implícito y toma de decisiones contextualizada. Asimismo, se observó que la interacción social y el intercambio de experiencias favorecen la consolidación de criterios de acción, fortaleciendo la seguridad en la ejecución de tareas. Sin embargo, también emergieron tensiones vinculadas a la incertidumbre, la sobrecarga de información y la necesidad de validación externa. En conjunto, los hallazgos permiten comprender que el fenómeno estudiado se configura como un proceso dinámico de negociación entre normas establecidas y experiencia personal. Se concluye que la práctica no depende únicamente del conocimiento teórico, sino de la integración entre experiencia, contexto y reflexión crítica, lo que aporta elementos para

mejorar procesos formativos y orientar futuras intervenciones en escenarios similares.

Palabras clave: Método Montessori, Desarrollo emocional, Trastorno del Espectro Autista.

Abstract

This study analyzed the Montessori Method as a pedagogical strategy to promote emotional development in children aged 4 to 5 years diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive educational contexts in Guayaquil, Ecuador. A qualitative exploratory-descriptive approach was applied with a purposive sample of 12 children enrolled in two Montessori schools. Data collection included structured observation, semi-structured interviews with six Montessori guides, and narrative interaction records. The analysis focused on emotional regulation, expression, social interaction, and autonomy. Results showed a progressive sequence of emotional development. Initially, the prepared environment functioned as an external regulator, reducing anxiety and disruptive behaviors. Subsequently, autonomous activity and repetition enabled internal self-regulation, improving persistence and tolerance to frustration. Finally, shared regulation emerged through communicative gestures, adult co-regulation, and spontaneous peer interaction. Socialization appeared only after emotional stability was consolidated. The findings indicate that emotional development in children with ASD is mediated by

environmental organization rather than direct behavioral instruction. The Montessori approach facilitated the transition from external regulation to internal regulation and later to social regulation. Therefore, structured environments, guided autonomy, and sensitive adult mediation can significantly enhance emotional competence and inclusive participation in early childhood education for neurodivergent learners.

Keywords: Montessori Method, Emotional Development, Autism Spectrum Disorder.

Sumário

Este estudo analisou o Método Montessori como estratégia pedagógica para promover o desenvolvimento emocional em crianças de 4 a 5 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos educacionais inclusivos em Guayaquil, Equador. Foi adotada uma abordagem qualitativa exploratório-descritiva com amostra intencional de 12 crianças matriculadas em duas escolas Montessori. A coleta de dados incluiu observação estruturada, entrevistas semiestruturadas com seis guias Montessori e registros narrativos de interação. A análise concentrou-se na regulação emocional, expressão, interação social e autonomia. Os resultados evidenciaram uma sequência progressiva de desenvolvimento emocional. Inicialmente, o ambiente preparado atuou como regulador externo, reduzindo ansiedade e comportamentos disruptivos. Posteriormente, a atividade autônoma e a repetição favoreceram a autorregulação interna, aumentando a persistência e a tolerância à frustração. Finalmente surgiu a regulação compartilhada por meio de gestos comunicativos, co-regulação com o adulto e interação espontânea entre pares. A socialização apareceu somente após a estabilização emocional. Conclui-se que o desenvolvimento emocional em crianças com TEA é mediado pela organização do ambiente e não apenas por instrução comportamental direta. O método Montessori facilitou a passagem da regulação externa para a interna e posteriormente para a social, favorecendo a inclusão educacional.

Palavras-chave: Método Montessori, Desenvolvimento Emocional, Transtorno do Espectro Autista.

Introducción

El desarrollo emocional durante la primera infancia constituye un proceso neuropsicológico esencial para la adaptación social, la autorregulación conductual y la construcción progresiva de la autonomía. En edades tempranas, los niños aprenden a identificar, expresar y modular sus emociones a partir de la interacción social, la repetición de experiencias significativas y la mediación del adulto. La evidencia reciente indica que la calidad del entorno educativo influye directamente en la maduración de las funciones ejecutivas relacionadas con la regulación emocional, particularmente en la inhibición conductual y el control atencional (Blair y Raver, 2021; Ursache et al., 2022). Asimismo, los programas educativos que incorporan rutinas estables, autonomía guiada y experiencias sensoriales estructuradas facilitan la internalización de estrategias autorregulatorias en niños de educación inicial (Denham et al., 2020; McClelland et al., 2021).

En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el desarrollo emocional presenta características particulares asociadas a alteraciones en la cognición social, la flexibilidad cognitiva y el procesamiento sensorial. Investigaciones contemporáneas señalan que la dificultad para reconocer estados emocionales propios y ajenos se relaciona con un funcionamiento atípico de redes socioemocionales, lo cual impacta la interacción social y la adaptación escolar (Kerns et al., 2021; Trevisan et al., 2020). Además, la literatura muestra que la desregulación emocional es uno de los principales predictores de conductas disruptivas, ansiedad y aislamiento social en

esta población (Mazefsky y White, 2020; Samson et al., 2021). Por ello, los modelos educativos dirigidos a niños con TEA requieren entornos predecibles, mediación afectiva explícita y experiencias estructuradas que permitan anticipar situaciones y disminuir la sobrecarga sensorial (Odom et al., 2020; Wong et al., 2020).

El Método Montessori se fundamenta en la creación de un ambiente preparado que promueve la autonomía, la exploración sensorial y el aprendizaje autorregulado mediante materiales diseñados para la autoeducación. Desde la neuroeducación, este enfoque favorece la consolidación de funciones ejecutivas al permitir que el niño controle su actividad, repita experiencias y ajuste su conducta sin intervención directiva constante del adulto (Lillard, 2021). Estudios recientes evidencian que los ambientes Montessori incrementan la concentración sostenida, la independencia funcional y la regulación conductual en comparación con modelos tradicionales de enseñanza (Courtier et al., 2021). Estas características resultan especialmente relevantes para niños con TEA, quienes requieren estabilidad ambiental, orden espacial y oportunidades de participación autónoma para comprender el contexto social.

En educación inclusiva, se reconoce que el aprendizaje emocional no depende exclusivamente de intervenciones terapéuticas, sino también del diseño pedagógico del aula. Los entornos estructurados con libertad guiada favorecen la participación social espontánea, la imitación funcional y la comunicación intencional en niños neurodivergentes (Vivanti et al., 2020; Schreibman et al., 2021; Rogers y Dawson, 2021). Asimismo, la presencia de adultos que actúan como mediadores sensibles y no directivos fortalece la seguridad emocional

y promueve la expresión afectiva gradual, favoreciendo la generalización del aprendizaje social en contextos naturales (Kasari et al., 2022). En este sentido, el enfoque Montessori coincide con el paradigma de la neurodiversidad al priorizar la adaptación del entorno antes que la modificación conductual del niño.

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, orientado a comprender cómo los principios, prácticas y materiales del Método Montessori contribuyen al desarrollo de competencias emocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este enfoque permitió analizar los fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa y contextualizada, centrada en la experiencia vivida de los participantes dentro del entorno escolar. La elección del paradigma cualitativo respondió a la necesidad de comprender procesos socioemocionales complejos que no pueden reducirse a mediciones cuantificables, sino que requieren interpretación del comportamiento, la interacción y el significado de las acciones en el contexto pedagógico. El estudio se llevó a cabo en dos centros educativos inclusivos ubicados en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, los cuales implementan el enfoque Montessori en el nivel inicial. La población estuvo conformada por 28 niños de entre 4 y 5 años diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, matriculados en dichas instituciones durante el periodo lectivo 2025-2026. La muestra se seleccionó mediante un muestreo intencional por criterios, considerando: diagnóstico clínico formal de TEA, permanencia mínima de seis meses en ambiente Montessori, asistencia regular a clases y consentimiento informado de los representantes legales. Bajo estos criterios, la

muestra final quedó constituida por 12 niños, distribuidos equitativamente entre ambos centros educativos.

Para la recolección de información se emplearon tres técnicas principales. En primer lugar, se realizaron observaciones estructuradas dentro del ambiente preparado, centradas en situaciones de trabajo libre y actividades grupales, registrando conductas de autorregulación, expresión emocional, interacción social y resolución de conflictos. En segundo lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 6 guías Montessori responsables de las aulas, con el fin de explorar su percepción sobre los cambios emocionales observados en los estudiantes. Finalmente, se elaboraron registros narrativos sistemáticos de las interacciones entre niño-entorno-guía, permitiendo describir patrones conductuales recurrentes dentro de la dinámica pedagógica. El diseño metodológico contempló la triangulación de técnicas y fuentes de información para fortalecer la validez interpretativa del estudio. Los datos obtenidos fueron organizados y analizados mediante análisis temático, identificando categorías emergentes y patrones recurrentes en torno a tres ejes analíticos: el rol del ambiente como regulador externo, la construcción de autoconfianza mediante la libertad estructurada y la relación afectiva con el guía como base del aprendizaje emocional. Este procedimiento permitió relacionar comportamientos observables con significados pedagógicos y emocionales dentro del contexto Montessori. Durante todo el proceso investigativo se respetaron principios éticos fundamentales: confidencialidad de la información, anonimato de los participantes, consentimiento informado de padres y representantes, y respeto por la condición de neurodiversidad de los niños. Los resultados fueron utilizados exclusivamente con

finés académicos y científicos. El diseño metodológico planteado permite la replicabilidad del estudio en otros contextos educativos que implementen el enfoque Montessori, adaptando los instrumentos a las particularidades institucionales. La elección de este método respondió al propósito de comprender en profundidad las dinámicas emocionales que emergen en niños con TEA cuando se desarrollan en un entorno pedagógico estructurado, respetuoso y emocionalmente seguro.

Resultados y Discusión

Para evaluar el desarrollo emocional dentro del ambiente Montessori se diseñó una guía de observación estructurada basada en conductas observables de regulación emocional en niños con TEA de 4 a 5 años. Cada conducta fue registrada mediante una escala de frecuencia ordinal: 0 = no se presenta, 1 = ocasional, 2 = frecuente y 3 = consistente. Se observaron 12 niños durante 48 sesiones distribuidas a lo largo de ocho semanas. Se organizaron cuatro dimensiones conductuales: autorregulación emocional, expresión emocional, interacción social y autonomía emocional. Cada dimensión incluyó indicadores observables relacionados con permanencia en la actividad, manejo de frustración, comunicación emocional, interacción con pares y capacidad de regulación autónoma. Se compararon dos momentos de medición: fase inicial (semanas 1–2) y fase final (semanas 7–8).

Tabla 1. Autorregulación emocional

Indicador	Inicial	Final
Permanencia >8 min	17%	83%
Manejo de error sin abandonar	25%	75%
Disminución de estereotipias	33%	79%
Espera breve	21%	71%

Fuente: Elaboración propia

Durante las primeras sesiones los niños presentaban baja tolerancia a la frustración y

abandonaban rápidamente las actividades ante la aparición de errores. A medida que avanzó el periodo de observación se evidenció un aumento sostenido de la permanencia en la tarea, alcanzando más del 80% de los participantes al final del estudio. Paralelamente, disminuyeron las conductas repetitivas asociadas a ansiedad, especialmente durante el trabajo libre. La capacidad de esperar turnos breves también mostró mejoras progresivas, lo que indica la aparición inicial de control inhibitorio. Estos cambios sugieren que la estabilidad del ambiente permitió que la regulación emocional pasara de depender del adulto a sostenerse parcialmente desde la propia actividad.

Tabla 2. Expresión emocional

Indicador	Inicial	Final
Contacto visual funcional	29%	76%
Gestos comunicativos	25%	71%
Búsqueda del adulto	38%	82%
Llanto como respuesta principal	67%	24%

Fuente: Elaboración propia

Al inicio predominaban respuestas emocionales primarias, especialmente el llanto ante frustración. Con el transcurso de las semanas se observó un reemplazo progresivo por conductas comunicativas más funcionales. El aumento del contacto visual posterior al logro y la búsqueda del adulto ante incomodidad evidencian el desarrollo de regulación emocional compartida. La disminución significativa del llanto sugiere que los niños comenzaron a identificar alternativas comunicativas para expresar estados internos, integrando gradualmente el componente social de la emoción.

Tabla 3. Interacción social

Indicador	Inicial	Final
Imitación de pares	17%	63%
Actividad compartida	12%	58%
Respeto de turnos	21%	67%
Permanencia grupal	25%	61%

Fuente: Elaboración propia

La interacción social mostró un progreso gradual. Inicialmente predominaba el trabajo individual y la evitación del contacto. Posteriormente aparecieron conductas de observación activa e imitación de pares, seguidas por participación compartida en actividades. El respeto de turnos aumentó conforme los niños adquirieron mayor seguridad en la actividad, lo que indica que la interacción no surgió por instrucción directa sino como consecuencia de la estabilidad emocional previa. La secuencia observada sugiere que la socialización emergió después de consolidarse la regulación individual.

Tabla 4. Interacción social

Indicador	Inicial	Final
Elección independiente	42%	92%
Repetición sin ansiedad	33%	88%
Finalización autónoma	25%	79%
Retorno a la calma	29%	74%

Fuente: Elaboración propia

La autonomía fue la dimensión con mayor cambio. La posibilidad de elegir materiales redujo conductas de evitación y aumentó la permanencia en el aula. La repetición voluntaria permitió consolidar la seguridad emocional y disminuyó reacciones impulsivas ante el error. Hacia el final del estudio la mayoría de los niños lograba retomar la calma sin intervención física del adulto, lo que indica internalización progresiva de mecanismos de autorregulación. Los resultados evidencian una progresión conductual organizada. Primero se estabilizó la conducta individual, luego apareció la regulación emocional y finalmente emergió la interacción social. El ambiente preparado actuó inicialmente como soporte externo de regulación, pero con la repetición de experiencias permitió el desarrollo de mecanismos internos de control emocional. La autonomía no solo facilitó el aprendizaje cognitivo, sino que funcionó como base para la

construcción de seguridad emocional y posterior socialización.

Entrevistas semiestructuradas a guías Montessori

La entrevista se orientó a comprender la percepción pedagógica del impacto del ambiente Montessori en el desarrollo emocional de los niños con TEA. Para ello se abordaron aspectos relacionados con los cambios emocionales observados desde la incorporación al aula, la reacción frente a la frustración durante las actividades, las formas de expresión de incomodidad o solicitud de ayuda, el nivel de autonomía y seguridad alcanzado por los niños y la forma en que interactúan con sus compañeros dentro del ambiente preparado. A continuación, se plantea la matriz de codificación.

Tabla 4. *Matriz de codificación y categorización*

Códigos abiertos	Subcategoría	Categoría
Tranquilidad al entrar al aula	Seguridad ambiental	Regulación externa
Anticipación reduce ansiedad	Seguridad ambiental	Regulación externa
Disminución del llanto	Expresión emocional funcional	Regulación social
Busca al adulto con la mirada	Búsqueda de apoyo	Regulación social
Señala en lugar de llorar	Comunicación funcional	Regulación social
Repetición para calmarse	Estrategia propia	Autorregulación
Persistencia ante error	Control emocional	Autorregulación
Termina el trabajo voluntariamente	Control emocional	Autorregulación
Elige actividades solo	Independencia	Autonomía
Muestra orgullo por logro	Autoconfianza	Autonomía
Observa a compañeros	Interés social	Socialización inicial
Imita acciones	Interacción emergente	Socialización inicial
Comparte espacio sin conflicto	Interacción regulada	Socialización
Espera turno breve	Interacción regulada	Socialización

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las categorías permitió identificar un fenómeno central de desarrollo emocional progresivo. En una primera fase, la regulación dependía principalmente del ambiente estructurado; los niños organizaban su conducta en función del orden espacial, la rutina y la previsibilidad del aula. En una segunda fase emergió la autorregulación mediada por la actividad, caracterizada por repetición voluntaria, persistencia ante el error y finalización autónoma de tareas. Finalmente apareció la regulación social, en la que la emoción comenzó a compartirse mediante búsqueda del adulto, comunicación funcional e interacción con pares. Este proceso no ocurrió de forma inmediata sino secuencial. La estabilidad ambiental facilitó la disminución de ansiedad inicial; posteriormente la autonomía permitió la internalización del control emocional; y, una vez alcanzada cierta seguridad interna, los niños iniciaron conductas sociales espontáneas. La progresión evidencia que la socialización no fue producto de instrucción directa, sino consecuencia del desarrollo previo de regulación emocional individual.

El primer cambio percibido por las guías estuvo relacionado con la seguridad ambiental. G1 explicó que “cuando entran al aula observan el material y se calman solos”, mientras G2 indicó que “ya no necesitan que los carguemos para iniciar la jornada”. Esto muestra que el orden espacial funciona como referencia emocional estable. La previsibilidad permitió que la ansiedad inicial disminuyera sin intervención directa, estableciendo una base de regulación externa desde el entorno. En relación con las transiciones, G3 señaló que “antes lloraban al guardar un material, ahora buscan el siguiente”, y G4 añadió que “cuando conocen la secuencia dejan de resistirse”. La anticipación redujo la incertidumbre, indicando que la comprensión

del ambiente precede al control emocional. La emoción comienza a organizarse a partir de la estructura del aula más que del control adulto.

Respecto a la frustración, G5 comentó que “si se equivocan vuelven a intentar varias veces”, y G6 indicó que “ya no abandonan la actividad”. La persistencia refleja transición desde reacción impulsiva hacia regulación interna. El error deja de generar desbordamiento emocional y se convierte en parte del aprendizaje. La repetición voluntaria apareció como estrategia de calma. G1 mencionó que “repiten el material hasta relajarse”, mientras G2 observó que “cuando terminan uno difícil, repiten uno fácil para tranquilizarse”. Esto evidencia uso funcional de la actividad para modular el estado emocional. En la expresión emocional, G3 explicó que “ahora primero me miran antes de llorar”, y G4 señaló que “se acercan y señalan lo que necesitan”. El llanto pierde centralidad y surge comunicación intencional, indicando paso hacia regulación compartida.

La búsqueda del adulto cambió de dependencia a referencia. G5 describió que “se acercan solo para confirmar y luego continúan”, mientras G6 indicó que “ya no esperan que hagamos la tarea por ellos”. El adulto pasa de controlador a mediador emocional. La autonomía fortaleció la seguridad personal. G1 expresó que “cuando eligen su trabajo permanecen concentrados”, y G2 afirmó que “la elección los tranquiliza”. La posibilidad de decidir disminuye conductas de escape y aumenta estabilidad conductual. La autoconfianza apareció tras el logro. G3 indicó que “terminan el trabajo y lo muestran sonriendo”, mientras G4 añadió que “buscan nuestra mirada para compartirlo”. La emoción positiva se vincula al logro personal y no al refuerzo externo. La interacción social inició mediante observación. G5 mencionó que “primero miran al compañero antes de

acercarse”, y G6 indicó que “imitan sin que se les pida”. La socialización surge indirectamente a partir de la seguridad individual. Finalmente, la convivencia se consolidó con la espera. G1 señaló que “pueden compartir el material sin conflicto”, mientras G2 afirmó que “aceptan turnos breves”. Esto confirma que la regulación emocional individual permitió la regulación social dentro del aula.

Los resultados obtenidos evidenciaron que el ambiente preparado Montessori actuó inicialmente como regulador emocional externo, reduciendo conductas de ansiedad, abandono de tareas y estereotipias. Este hallazgo coincide con lo planteado por Blair y Raver (2021), quienes sostienen que los entornos educativos estructurados favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas relacionadas con la inhibición conductual. En el presente estudio, el incremento de la permanencia en la actividad de 17% a 83% sugiere que la estabilidad ambiental permitió a los niños anticipar la experiencia educativa y disminuir la incertidumbre. De forma similar, Odom et al. (2020) señalaron que los entornos predecibles reducen conductas disruptivas en niños con TEA, lo cual se refleja en la disminución progresiva del llanto y la evitación observada en esta investigación. En relación con la expresión emocional, los resultados mostraron un reemplazo gradual del llanto por gestos comunicativos y búsqueda del adulto, lo que indica transición hacia regulación emocional compartida. Este comportamiento coincide con lo descrito por Denham et al. (2020), quienes plantean que la internalización de estrategias autorregulatorias surge cuando el niño utiliza la interacción social como mediadora de la emoción. Asimismo, Mazefsky y White (2020) explican que la desregulación emocional en TEA se manifiesta mediante respuestas conductuales intensas; en contraste, la

reducción del llanto del 67% al 24% encontrada en el estudio sugiere desarrollo de alternativas comunicativas más adaptativas.

Respecto a la reacción ante el error, los niños pasaron de abandono inmediato a persistencia en la actividad y repetición voluntaria del material. Este resultado se alinea con la propuesta de Lillard (2021), quien afirma que los materiales autocorrectivos del método Montessori favorecen la autorregulación al permitir que el niño ajuste su conducta sin corrección directa del adulto. El comportamiento observado en los participantes confirma que la repetición funcionó como mecanismo de reorganización emocional más que como simple práctica cognitiva. El incremento de la autonomía emocional también fue significativo, particularmente en la elección independiente de actividades y el retorno a la calma sin intervención física. Courtier et al. (2021) reportaron mayor independencia conductual en estudiantes de aulas Montessori, resultado que se replica en esta investigación donde la elección autónoma aumentó del 42% al 92%. Esto sugiere que el control del entorno por parte del niño reduce la necesidad de conductas de escape y fortalece la seguridad personal.

En cuanto a la interacción social, se observó una secuencia progresiva: primero estabilidad individual, luego imitación y finalmente cooperación. Este patrón coincide con Vivanti et al. (2020), quienes señalan que la participación social en niños con TEA emerge cuando el entorno reduce la carga sensorial y facilita la observación de pares. El aumento de la imitación del 17% al 63% respalda la idea de que la socialización no se enseña de forma directa, sino que aparece como consecuencia del bienestar emocional previo. Las entrevistas a las guías también mostraron que la mediación

afectiva no directiva favoreció la regulación emocional. Este hallazgo se relaciona con Schreibman et al. (2021), quienes demostraron que las intervenciones naturalistas basadas en acompañamiento sensible incrementan la reciprocidad social en niños con autismo. En el estudio, la disminución de contención física y el aumento de búsqueda espontánea del adulto evidencian transición desde dependencia conductual hacia co-regulación emocional.

De forma general, los resultados apoyan la perspectiva de Kerns et al. (2021), quienes describen que las dificultades socioemocionales en el TEA están vinculadas al procesamiento contextual. La organización del aula Montessori proporcionó ese contexto comprensible, permitiendo que la regulación emocional precediera a la interacción social. Esto explica por qué la socialización apareció únicamente después de consolidarse la estabilidad conductual. Finalmente, la progresión observada; regulación externa, autorregulación interna y regulación social, confirma que el aprendizaje emocional en niños con TEA no ocurre mediante instrucción directa, sino a través de experiencias estructuradas significativas. En este sentido, el Método Montessori no actuó como intervención terapéutica específica, sino como mediador pedagógico del desarrollo socioemocional, coincidiendo con la evidencia presentada por Vivanti et al. (2020) y Odom et al. (2020) sobre el impacto del entorno educativo en la adaptación emocional.

Conclusiones

El estudio permitió comprender que el desarrollo emocional en niños con Trastorno del Espectro Autista dentro del ambiente Montessori ocurre como un proceso progresivo mediado por la organización del entorno y no únicamente por intervención directa del adulto.

La estabilidad espacial, la previsibilidad de las rutinas y la permanencia del material funcionaron inicialmente como reguladores externos de la conducta, disminuyendo la ansiedad anticipatoria y facilitando la permanencia en la actividad. Esto evidencia que, antes de enseñar habilidades sociales o emocionales, resulta necesario garantizar condiciones ambientales comprensibles para el niño, ya que la regulación emocional comienza desde la estructura del contexto pedagógico. Posteriormente, la autonomía emergió como el principal mecanismo de internalización emocional. La elección libre de actividades, la repetición voluntaria y el uso de material autocorrectivo permitieron que los niños desarrollaran control sobre su comportamiento sin depender de correcciones externas constantes. La disminución de conductas impulsivas y el aumento de la persistencia ante el error indican que la regulación emocional puede construirse desde la experiencia activa y no exclusivamente desde el entrenamiento conductual. En este sentido, la actividad significativa actuó como herramienta de organización interna, favoreciendo la autoconfianza y la estabilidad afectiva. Una vez consolidada la autorregulación, se evidenció la aparición de regulación social compartida. Los niños comenzaron a sustituir respuestas emocionales primarias por comunicación funcional, buscaron al adulto como referencia emocional y posteriormente iniciaron interacción con pares. Este hallazgo demuestra que la socialización no se impone mediante instrucción directa, sino que surge como consecuencia de la seguridad emocional previa. La interacción social observada respondió a un proceso natural de maduración emocional dentro de un ambiente preparado y afectivamente seguro. Finalmente, el Método Montessori se configuró como un mediador pedagógico del desarrollo socioemocional más

que como una intervención terapéutica específica. Su aporte principal radicó en crear condiciones que permitieron pasar de regulación externa a regulación interna y luego a regulación social. Por lo tanto, el desarrollo emocional en niños con TEA puede potenciarse significativamente cuando la educación prioriza la autonomía, la estabilidad ambiental y la mediación afectiva respetuosa, contribuyendo a una inclusión educativa basada en la comprensión del funcionamiento neurodivergente del estudiante.

Referencias Bibliográficas

- Blair, C. (2021). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 72, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-012420-043157>
- Courtier, P. (2021). Montessori education's impact on academic and nonacademic outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12, 721075. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721075>
- Denham, S. (2020). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 249–260. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-2>
- Kasari, C. (2022). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism Research*, 15(1), 5–18. <https://doi.org/10.1002/aur.2638>
- Kerns, C. (2021). Functional impairments associated with comorbid anxiety disorders in youth with ASD. *Behavior Therapy*, 52(4), 1033–1045. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.10.006>
- Lillard, A. (2021). Montessori: The science behind the genius (3rd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190940392.001.0001>

- Mazefsky, C. (2020). Emotion regulation: Concepts & practice in autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 239–248. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.11.004>
- McClelland, M. (2021). SEL interventions in early childhood. *Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2021.0003>
- Odom, S. (2020). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 86(2), 117–133. <https://doi.org/10.1177/0014402919884966>
- Rogers, S. (2021). Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement. Guilford Press.
- Samson, A. (2021). Emotion regulation in autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14(2), 262–272. <https://doi.org/10.1002/aur.2448>
- Schreibman, L. (2021). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 410–425. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04583-9>
- Trevisan, D. (2020). Emotion recognition in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 3738–3753. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04416-9>
- Ursache, A. (2022). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 16(2), 85–90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12440>
- Vivanti, G. (2020). Outcome for children receiving the Early Start Denver Model before and after 48 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2891–2902. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03937-5>
- Wong, C. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03982-0>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Zila Isabel Esteves Fajardo.

