



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela Profesional de Educación Especial

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LENGUAJE EXPRESIVO EN
NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
EN AULAS INCLUSIVAS - LIMA

Tesis presentada por:

ANA HELLEN RAMOS ARIAS

SARAYH BRENDA VILLEGAS DE LA BARRA

Para obtener el Título Profesional de
Licenciada en Educación Especial
Especialidad: Audición, Lenguaje y Aprendizaje

Línea de investigación: Diversidad, interculturalidad e inclusión educativa

Asesor(a)

Olga Graciela Córdova Lovera

Cód.Orcid: 0000-0002-0041-5076

Lima – Perú

2025

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

ANA HELLEN RAMOS ARIAS

SARAYH BRENDA VILLEGAS DE LA BARRA

Olga Graciela Córdova Lovera

Asesora: Nombre(s) y Apellidos

Rosa Sonia Carrasco Ligarda

Presidente del jurado: Nombre(s) y Apellidos

María Alexandra Portilla Candiotti

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Olga Graciela Córdova Lovera

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. ROSA SONIA CARRASCO LIGARDA
Decana de la Facultad de Ciencias
de la Educación

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Facultad o Escuela de Posgrado:	Ciencias de la Educación		
Escuela Profesional o Programa Académico	Escuela Profesional de Educación Especial		
Dependencia al que pertenece el docente asesor:	Departamento Académico de Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Olga Graciela Córdova Lovera		
ORCID:	0000 0002 0041 5076		
Título del documento:	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LENGUAJE EXPRESIVO EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN AULAS INCLUSIVAS - LIMA		
Autora(s) del documento:	ANA HELLEN RAMOS ARIAS SARAYH BRENDA VILLEGAS DE LA BARRA		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2564498915		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	13 %		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	13 %	
	Publicaciones =	4 %	
	Trabajos del estudiante =	8 %	
<p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LENGUAJE EXPRESIVO EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN AULAS INCLUSIVAS - LIMA</p> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">13%</p> <p style="font-size: x-small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">13%</p> <p style="font-size: x-small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">4%</p> <p style="font-size: x-small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em;">8%</p> <p style="font-size: x-small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/> <p>El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	18-feb-2025 11:23a.m. (UTC-0500)		

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito describir las estrategias utilizadas por las docentes para fomentar el vocabulario y construcción de oraciones de estudiantes que presentan TEA y están en condición de inclusión en instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Villa María del Triunfo – Lima. El método utilizado parte de un enfoque mixto- descriptivo, tipo básica con diseño estudio de caso. Se aplicaron los instrumentos tales como: ficha de caracterización, guía de observación y entrevista semiestructurada, para recolectar información acerca del conocimiento de estrategias que permitan favorecer el vocabulario y construcción de oraciones. Para su aplicación se tomaron 4 niños casos en la edad de 4 años, en condición de inclusión en el nivel inicial y 4 docentes como parte de la muestra. Se obtuvo como resultado el desconocimiento de conceptos básicos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista, específicamente por el personal docente, generando la dificultad de crear estrategias dirigidas a fomentar el desarrollo del lenguaje y habilidades socio comunicativas en función de las edades de cada estudiante. Concluyendo así, que las docentes deben capacitarse en temas relacionados con el Trastorno del Espectro Autista para brindar apoyo sustancial a los estudiantes que se encuentran en condición de inclusión.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Lenguaje expresivo, estrategias, vocabulario, construcción de oraciones.

ABSTRACT

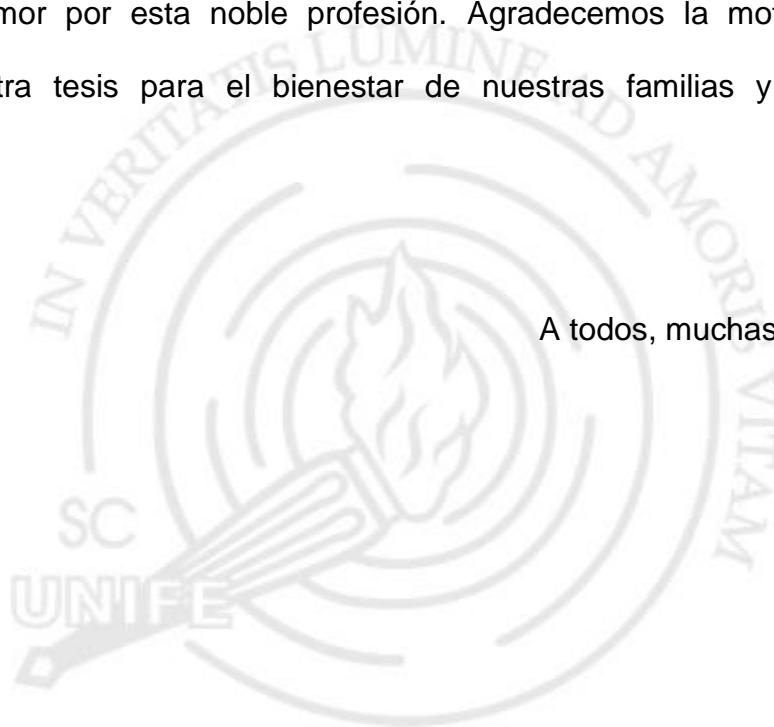
This investigative study sought to delineate the pedagogical strategies employed by educators to facilitate vocabulary acquisition and sentence construction among students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) within inclusive educational frameworks in the Villa María del Triunfo district of Lima. Methodologically, a mixed-descriptive approach was adopted, incorporating a basic case study design. Data collection instruments comprised characterization files, observation guides and semi-structured interviews, aimed at elucidating strategies conducive to enhanced vocabulary and sentence construction. The sample consisted of four 4-year-old students enrolled in inclusive programs and their respective educators. The findings underscored a pronounced dearth of foundational knowledge regarding ASD among instructional personnel, thereby impeding the development of targeted strategies tailored to promote language development and socio-communicative skills commensurate with individual students' ages. Consequently, educator training on ASD-related topics is imperative to provide efficacious support to students enrolled in inclusive programs, facilitating the implementation of tailored strategies addressing distinct student needs and ultimately yielding enhanced communication outcomes and augmented expressive language capacities conducive to peer socialization.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Expressive Language, Strategies, Vocabulary Sentence Construction.

RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA

Dedicamos el presente trabajo de investigación a Dios, nuestras familias, padres, hermanos y a nuestra pequeña Dhariana, por el apoyo y soporte que nos han dado a lo largo de nuestro proceso universitario. Así también, a nuestras docentes universitarias y maestras de los colegios donde se nos asignó las prácticas profesionales por compartimos sus experiencias y transmitirnos la confianza y amor por esta noble profesión. Agradecemos la motivación a culminar nuestra tesis para el bienestar de nuestras familias y nuestros estudiantes.

A todos, muchas gracias.



ÍNDICE

Página

Declaratoria de Originalidad del Asesor.....	3
RESUMEN.....	4
RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación de la investigación.....	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	21
1.4 Objetivos de la investigación.....	22
1.4.1 Objetivos Generales.....	22
1.4.2 Objetivos específicos.....	22
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO.....	23
2.1 Antecedentes.....	23
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	23
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	25
2.2 Bases teóricas.....	28
2.2.1 El Lenguaje.....	28
2.2.1.1 Tipos de lenguaje.....	31
2.2.1.2 Lenguaje comprensivo.....	31
2.2.1.3 Lenguaje expresivo.....	33

2.2.1.4 Componentes del Lenguaje Expresivo.....	34
2.2.2 Trastorno del Espectro Autista.....	38
2.2.2.1 Características del Trastorno del Espectro Autista	41
2.2.2.2 El lenguaje de los niños que presentan Trastorno del Espectro Autista.....	45
2.2.3 Estrategias para abordar el lenguaje de niños con Trastorno del Espectro Autista.....	50
2.2.3.1 El ambiente.....	50
2.2.3.2 Juego simbólico.....	51
2.2.3.3 Juego de roles.....	53
2.2.3.4 Sistema PECS.....	56
2.2.3.5 Música.....	58
2.2.3.6 Apoyos visuales.....	60
2.3 Definición de Términos.....	61
CAPÍTULO III: MÉTODO	63
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación	63
3.2 Participante	63
3.2.1 Muestra	64
3.2.1.1 Criterio de inclusión (edades).....	65
3.2.1.2 Criterios de exclusión.....	66
3.3 Variables de Investigación	66
3.3.1 Definición teórica.....	66
3.3.2 Definición operativa.....	67
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	67
3.4.1 Técnicas.....	68

	Página
3.4.1.1 Observación directa	68
3.4.1.2 Entrevista	68
3.4.1.3 Instrumentos.	68
3.4.1.4 Ficha de caracterización.	69
3.4.1.5 Guía de observación.	69
3.4.1.6 Entrevista.	69
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	70
3.5.1 Técnica de triangulación de datos.....	70
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	71
4.1 Resultados cualitativos	71
4.1.1 Ficha de caracterización de los casos	71
4.1.2 Subcategoría: Preguntas generales.....	78
4.1.3 Subcategoría: Estrategias didácticas para desarrollar vocabulario.....	81
4.1.4 Subcategoría: Estrategias didácticas para la construcción de oraciones	83
4.2 Resultados cuantitativos	85
4.2.1 Variable: Estrategias didácticas para el vocabulario	86
4.2.2 Variable: Estrategias didácticas para la construcción de oraciones.....	88
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	91
CAPÍTULO VI: CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES.....	101
6.1 Conclusiones.....	101
6.2 Recomendaciones	102
REFERENCIA.....	103
APÉNDICE.....	110
Apéndice A Matriz de Consistencia Estudio de Caso	111

Apéndice B Matriz Operativa.....	113
Apéndice C Carta de Validación – Juicio de Expertos	115
Apéndice D Guía de Caracterización del Estudiante	136
Apéndice E Declaración Jurada De Documentos De Tesis	117



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Producción de oraciones entre los 18 a 30 meses	38
2. <i>Criterios de diagnóstico que utiliza la DSM-V</i>	42
3. Desarrollo del lenguaje en niños de las edades de 2 a 5 años.....	46
4. Dificultades de expresar sus necesidades y usar su lenguaje.....	47
5. Códigos de los casos	65
6. Definición de estrategias didácticas para comentar el lenguaje	67
7. Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas	67
8. Resultados cualitativos caracterización de los estudiantes	72
9. Resultados cualitativos de la subcategoría: Estrategias didácticas para desarrollar vocabulario	79
10. Resultados cualitativos de la subcategoría: Estrategias didácticas para desarrollar vocabulario	82
11. Resultados cualitativos de la subcategoría: Estrategias didácticas para la construcción de oraciones	84
12. Subcategoría: Conocimientos básicos	91
13. Subcategoría: Vocabulario	94
14. Subcategoría: Construcción de oraciones	98

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Partes del Cerebro afectadas por la Música.	59
2. Variable: Estrategias didácticas para el vocabulario.....	86
3. Resultado global – estrategias didácticas para el vocabulario.....	88
4. Variable estrategias didácticas para la construcción de oraciones.....	88
5. Resultado global – estrategias didácticas para la construcción de oraciones.	90



INTRODUCCIÓN

La población de niños que presentan TEA se ha incrementado en los últimos años y parte de esta población se encuentra incluida en colegios regulares. De modo que, se considera de suma importancia que los docentes tengan conocimiento sobre el autismo de tal manera que sea un eje principal en la evolución de los estudiantes TEA que se encuentran en condición de inclusión de las instituciones educativas de la básica regular.

El lenguaje de los niños que presentan TEA en ocasiones se ve limitado, no pudiendo expresar claramente sus intereses y necesidades. Por tal razón, se presenta la dificultad de establecer una comunicación efectiva con sus pares y el entorno. Es así, que se busca diversos apoyos para favorecer los procesos de desarrollo del lenguaje de cada estudiante, de modo que las docentes cumplen una función importante en el proceso, con la aplicación de estrategias que permitan el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Es en tal sentido, se plantea la siguiente interrogante ¿Qué estrategias didácticas utilizan las docentes para fomentar el lenguaje expresivo de niños que presentan TEA en aulas inclusivas? Mediante esta pregunta, se busca describir las estrategias didácticas que utilizan las docentes en sus sesiones de aprendizaje para el desarrollo del lenguaje expresivo.

La investigación pretende ampliar el conocimiento acerca del Trastorno del Espectro Autista mediante la revisión de diferentes fuentes bibliográficas, evidenciar las estrategias didácticas que utilizan las docentes para favorecer el vocabulario y la construcción de oraciones de los estudiantes en el lenguaje expresivo. De modo que, se permita presentar diferentes estrategias didácticas

que sean de ayuda para los estudiantes con TEA en condición de inclusión.

Dentro del capítulo 1: se explica el problema de investigación, así como también los objetivos de investigación. En el capítulo 2: se presenta los antecedentes nacionales e internacionales, el lenguaje y sus componentes, el trastorno del espectro autista, sus características y la forma del lenguaje y por último las diferentes estrategias didácticas dirigidas a fomentar el vocabulario y construcción de oraciones de estudiantes que presentan el Trastorno del Espectro Autista. En el capítulo 3: Se detalla la metodología mixta y descriptiva utilizada. Por último, en los capítulos 4,5 y 6 se expone los resultados de la investigación, la discusión de los resultados, conclusión y recomendaciones.

El investigar estrategias didácticas orientadas a favorecer el vocabulario y la construcción de oraciones adecuadamente en el lenguaje expresivo en estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista dentro de aulas inclusivas, permite describir que estrategias didácticas poseen las docentes de instituciones educativas de básica regular, en función a sus conocimientos, experiencias, habilidades y de qué manera generan estrategias para atender a esta población.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se detalla el problema que es motivo de estudio, así como su delimitación y justificación. Se hace mención los objetivos relacionados a la propuesta de investigación.

1.1 Planteamiento del problema

El reducido y muchas veces escaso lenguaje expresivo en los niños de 4 a 5 años que presentan autismo, que acuden a instituciones educativas regulares en aulas inclusivas es notorio en comparación con niños neurotípicos. Los niños con este trastorno no suelen establecer conexión visual con su entorno (padres, hermanos, cuidadores), presentan rigidez en sus expresiones gestuales y sus reacciones emotivas son limitadas (Vacas, 2015). Asimismo, cuando quieren satisfacer sus necesidades básicas sus expresiones son simples y limitadas, por ello, utilizan como apoyo en su comunicación a sus padres o cuidadores. En ese sentido, el desarrollo del lenguaje expresivo de niños que presentan TEA de grado I evidencian poca capacidad social, inadaptabilidad ante los cambios y alteraciones en la comunicación, presentando un lenguaje carente de expresión verbal y gestual, lo cual les dificulta interrelacionarse con las personas de su entorno.

El lenguaje expresivo permite a las personas comunicar sus ideas, pensamientos y necesidades, mediante el uso de sonidos que se transforman en palabras y frases (Deutsh, 2003). El lenguaje expresivo se desarrolla desde los primeros meses de vida, mediante sus balbuceos y llantos a medida que va creciendo, siendo cada vez más completo y complejo.

El Lenguaje expresivo entre las edades de 4 a 5 años se va adquiriendo

por imitación de palabras y frases expresadas por el entorno en el que se rodean, realizan juegos de palabras como: adivinanzas, trabalenguas, cuentan anécdotas, realizan juegos imaginativos proponiendo ideas y creando historias. Es así, que cuando un niño tiene adecuadas competencias expresivas, logra transmitir de forma eficaz ideas, sentimientos y necesidades. Esto permite mantener relaciones con adultos o con sus pares, realizar acuerdos y comprender el pensamiento del otro, demostrando seguridad en sí mismo (Sala, 2020). En el caso de los niños que presentan TEA grado I, su lenguaje expresivo, se presenta de manera tardía con alteraciones variadas. La pragmática, trae consigo ecolalias, inversiones pronominales en los discursos, no respetan los turnos en las conversaciones y el lenguaje que emplea el niño carece de efectividad en la comprensión de las demás personas, por manifestar frases fuera de contexto e interpretar por parte de los estudiantes con TEA una comprensión literal de los mensajes. (Martínez, 2020).

Estas condiciones comunicativas generan una compleja interacción con sus pares, maestros y familia. Por ello, la regularización y el uso de un método de comunicación alternativo que ayude en el lenguaje expresivo va a permitir a los niños tener una mejor relación con su entorno, al facilitar el intercambio de mensajes o, al menos, la comprensión de ellos para satisfacer necesidades y demandas de los interlocutores.

El trastorno del espectro autista tiene, entre sus características más persistentes, la poca predisposición y habilidad para iniciar y sostener una comunicación entre las interacciones, que haya reciprocidad, asimismo evidenciando conductas unilaterales, repetitivas y estereotipadas (Grañana, 2022). Los comportamientos atípicos de los niños que presentan TEA están

relacionados con sus problemas de comunicación y patrones de comportamiento estereotipados al no poder expresar sus necesidades, emociones y sentimientos.

La UNESCO (2021) hace referencia que alrededor de 49 países, con datos que han sido evidenciados, existe mayor probabilidad de niños con discapacidades que no asisten a las escuelas, que los niños sin discapacidad. Por razón que los padres no pueden asistirles de manera temprana en programas terapéuticos para que puedan ser incluidos en escuelas regulares. Ante esto se suma el temor de los padres por las características propias de la discapacidad y esto se reflejándose en la limiten su asistencia a los colegios por temas de seguridad. Por otro lado, también se refiere que los docentes presentan dificultades en la atención de diversas necesidades e interés de los niños con discapacidad por la falta de capacitación concerniente a temas de inclusión o atención a la diversidad.

En el Perú según el Ministerio de Educación (MINEDU) en el 2023 fueron inscritos en los colegios de educación de básica regular (EBR), en modalidad de inclusión, 6 mil estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (Revisión EC, 2023, p 1). A comparación de cifras dadas en años anteriores el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) 2023 reporta en el Informe de Resultados de la Implementación y Evaluación del Plan Nacional para personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021 que según el “Censo Escolar, durante el año 2019, fueron matriculados en servicios de Educación Básica Regular 4 707 estudiantes que presentaban TEA; durante el 2020, se matricularon 4 863 estudiantes; y, fueron 5 095 en el 2021” (p. 24). Los datos expuestos evidencian un incremento de la población que presenta TEA incluidos

en aulas regulares. Al observarse que la cifra de niños con el espectro autista va en aumento y buscan ser incluidos en aulas regulares es necesario mejorar la calidad y pertinencia de su atención estableciendo espacios y estrategias que así lo faciliten.

El Estado Peruano ha tomado medidas como modificaciones de leyes y planes específicos para la atención de personas con este diagnóstico. Debido a que existe una población amplia de docentes que no participan de capacitaciones que le permitan a esta población que requiere ser incluida en sus aulas. Calonge et al. (2022) mencionan que el conocimiento en educación inclusiva de docentes de instituciones públicas que acogen estudiantes con NNEE es limitada. Los autores refieren que “El nivel de uso de técnicas compensatorias para atender a estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, física y visual y para el Trastorno del Espectro Autista (TEA), es deficiente”. (p. 27). Aún hay docentes que suelen ver el autismo como una discapacidad y, al no tener la disposición o medios para el desarrollo de las habilidades que requiere fortalecer un estudiante que presenta autismo en condición de inclusión, dificulta su proceso de desarrollar intenciones comunicativas y sus capacidades de aprendizaje.

La Ley N° 30150 aprobada por el Congreso de la República en el Perú menciona impulsar entre otros puntos “la intervención temprana y adecuada de los niños que incluya cuando menos intervenciones educativas, conductuales, terapéuticas y otras necesarias, según el diagnóstico médico”. (D. S. N° 001-2015-MIMP, 2015). Por tal razón, es necesaria la intervención temprana para los niños con diagnóstico diferencial del neurodesarrollo, siendo en este caso específico el autismo de grado I. El aula es el segundo entorno social luego del

hogar, por ello, se debe contar con docentes capacitados o con nociones, que brinden el apoyo necesario según las características que presente el estudiante, buscando su inclusión educativa y social. Tal que, si un niño que presenta TEA no recibe una adecuada intervención multidisciplinaria donde se integren familia, terapeutas y docentes desde temprana edad, se pueden presentar dificultades en el desarrollo de sus habilidades para la vida diaria y su funcionalidad en los ambientes donde interactúan. Por esta situación, los docentes deben utilizar estrategias sobre la ambientación que utilizan en su aula, su relación con el estudiante y la familia, los apoyos utilizados para el aprendizaje, así también, los momentos que proporciona para interactuar con los estudiantes, a fin de que puedan comunicarse y fortalecer su lenguaje expresivo.

Al incorporar mejores estrategias que impliquen el desenvolvimiento del niño que presenta TEA se tendrá como resultado que utilice su lenguaje expresivo tanto a través del habla y de manera gestual e ir incorporando la prosodia para disminuir o eliminar la rigidez al hablar que presentan algunos niños dentro del espectro autista (habla robotizada). En tal sentido, el vocabulario resultante se evidencia a medida que las habilidades lingüísticas se van desarrollando y si estas habilidades se propician a temprana edad el niño va adquiriendo vocabulario nuevo, el que le permite señalar objetos, personas y demás estímulos que le proporcione la familia y el entorno. Además, podrá construir oraciones desde simples a complejas. Así, su comunicación será favorable para satisfacer sus deseos y necesidades. Del mismo modo logrará transmitir mensajes a través de sus expresiones faciales, hacer conexión visual con sus interlocutores y respetar los turnos en sus intenciones comunicativas. En ese sentido, el MINEDU en el año 2019 refiere que las escuelas están

obligadas a ejercer estrategias inclusivas y diseñar adaptaciones curriculares que permitan, al estudiante, recibir una mejor propuesta educativa y de calidad (MIMP, 2019). Lo cual es reafirmado mediante el Decreto Supremo 007-2021 dado por el Ministerio de Educación que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED, en el capítulo II artículo 11B mencionan 3 medidas para garantizar la educación inclusiva las cuales son: 1. La implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que busca el aprendizaje de todos los estudiantes respetando sus características eliminando las barreras en el proceso de enseñanza - aprendizaje. 2. Implementación de servicios educativos para atender demandas educativas. 3. Implantación de apoyos educativos para atender la diversidad en el aula.

Así también, en el artículo 11 D menciona que los apoyos educativos son un conjunto de acciones para favorecer la inclusión, los cuales son: pedagógicos, socioemocionales, acondicionamiento de espacio, recursos, sistema de comunicación, agentes educativos que pueden ser terapeutas, psicólogos, y además de la familia (D. S. No 007-2021-MINEDU, 2021).

Según el problema mencionado, nace la necesidad de profundizar sobre las estrategias didácticas utilizadas por las docentes y su implicancia en los avances y resultados en el lenguaje expresivo de niños que presentan Trastorno del Espectro Autista de grado 1. En tal sentido, se formulan las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta general

1. ¿Qué estrategias utilizan las docentes para fomentar el lenguaje expresivo de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima?

Preguntas específicas

- ¿Qué estrategias didácticas utilizan los docentes para fomentar el vocabulario de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima?
- ¿Qué estrategias didácticas utilizan las docentes para fomentar la construcción de oraciones de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima?

Pregunta general

2. ¿Cuáles son los avances y resultados en el desarrollo del lenguaje expresivo de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los avances y resultados en el vocabulario de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima?
- ¿Cuáles son los avances y resultados en la construcción de oraciones de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima?

1.2 Justificación de la investigación

La contribución teórica de la investigación es resultado de la revisión de datos bibliográficos que apoyan la recopilación de información sobre el lenguaje expresivo de niños con el TEA grado I, que permita evidenciar las necesidades de esa área y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para facilitar el lenguaje expresivo del estudiante en condición de inclusión y poder servir para futuras investigaciones orientadas a mejorar el lenguaje expresivo de los estudiantes con TEA grado I.

La contribución práctica del estudio busca conocer las estrategias que están utilizando los docentes para fomentar el lenguaje expresivo de los estudiantes que presentan el Trastorno del Espectro Autista grado I, con la

finalidad de evidenciar las estrategias más favorables en función a las necesidades específicas de cada estudiante y que favorezca su expresión oral para una mejor comunicación en el entorno familiar, social y educativo.

En referencia al aporte metodológico de la investigación, se direcciona desde un enfoque cualitativo, nivel descriptivo. El mismo, que busca evidenciar objetivamente las estrategias didácticas usadas por la docente en la inclusión del estudiante con el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista grado I. El recojo de la información se realizó mediante una guía de observación donde se resaltó los aspectos más importantes sobre el apoyo estratégico para el lenguaje del niño TEA y posteriormente una entrevista al docente considerando preguntas en base a lo observado. Ambos instrumentos, validados por expertos, los cuales son un aporte para futuras investigaciones.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

Lo expuesto corresponde a la línea de investigación diversidad, interculturalidad e inclusión educativa, propuesta por la Facultad de Educación, la cual responde a los problemas dentro del ámbito social educativo.

La variable de estudio es el lenguaje expresivo en niños con TEA grado I utilizando las dimensiones de uso del vocabulario acorde al contexto, construcción de oraciones para comunicar necesidades e intereses y la intención comunicativa, involucrando estrechamente al docente y la familia. La investigación se realizó en 3 instituciones educativas privada y una institución educativa publica durante los meses de septiembre a octubre del 2024.

La presente investigación se delimita en 4 estudios de casos en edades de 4 años y cada caso con su respectiva docente, los cuales se encuentran en condición de inclusión en instituciones educativas de la básica regular del distrito

de Villa María del Triunfo.

Como principal limitación que se tuvo en el desarrollo y proceso de la investigación fue la aceptación de los docentes a ser observados y entrevistados en el desarrollo de sus clases. Esto debido a la poca familiaridad con los procesos investigativos de los sujetos de estudio.

1.4 Objetivos de la investigación

Se presentarán los objetivos establecidos para el proceso de investigativo.

1.4.1 Objetivos Generales

- Conocer las estrategias didácticas que utilizan las docentes para fomentar el lenguaje expresivo de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.
- Conocer los avances y resultados en el desarrollo del lenguaje expresivo de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.

1.4.2 Objetivos específicos

OE 1 Describir las estrategias didácticas que utilizan las docentes para fomentar el vocabulario de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.

OE 2 Describir las estrategias didácticas que utilizan las docentes para fomentar la construcción de oraciones de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.

OE 3 Describir los avances y resultados en el vocabulario de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.

OE 4 Describir los avances y resultados en la construcción de oraciones de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO

El presente capítulo, desarrolla el sustento de la investigación. Se presentan los antecedentes internacionales tanto como los nacionales y bases teóricas de la investigación.

2.1 Antecedentes

Dada la relevancia del lenguaje expresivo de niños que presentan Trastorno del Espectro Autista se han realizado diferentes investigaciones nacionales e internacionales.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Concha y Rivera (2021) realizaron una investigación tipo documental – descriptiva, en niños de edad de 5 años, con el propósito de identificar el desarrollo del lenguaje expresivo en la infancia del Perú durante el 2020. Mediante la exploración documental de reportes de instituciones que brindan servicio en el nivel Inicial. Para ello se utilizó criterios de inclusión y exclusión. Según los reportes encontrados de Universidades Licenciadas, se consideró artículos de la Escuela Profesional de Educación de los departamentos de Lima, Arequipa y Huancavelica, los cuales refieren que existen coincidencias respecto al desarrollo expresivo del lenguaje y de manera negativa respecto a palabras aisladas, utilización de gestos y la expresión corporal. En tal sentido concluye en el logro de los objetivos de investigación, para promover e incentivar la información sobre el lenguaje expresivo en los niños porque tienen una necesidad de expresarse según va incrementando la edad cronológica.

Sandoval y Quispe (2021) la investigación se formula sobre las prácticas inclusivas ejecutadas por docentes que atienden a estudiantes que presentan

Trastorno del Espectro Autista, centrándose en las características de comunicación e interacciones sociales. El objetivo es describir las estrategias usadas por los docentes para la inclusión de niños con TEA. Mediante un enfoque cualitativo y utilizando una metodología que responde al estudio de caso, se utilizó como instrumento una guía de entrevista. La muestra consistió en la directora de una institución educativa de básica regular pública y 7 docentes del nivel inicial. Concluye la investigación enfatizando el papel del docente para incluir a los niños, estrategias presentadas de manera intuitiva, puestas en marcha, apoyo restringido y falta de capacitación de docentes, colaboración familiar, entre otros.

Villegas (2022) investigó sobre el lenguaje expresivo y la comunicación oral de niños entre los 4 a 5 años. Determinando la relación existente entre ambas áreas, basándose en el contraste entre contextos. Aplicó las pruebas instrumentales de Plon R y cuestionarios para evaluar la comunicación oral de 86 estudiantes de nivel inicial. Como resultado se obtuvo que en el 51.2% de los niños predominó el aspecto expresivo de manera general, aunado a esto, la comunicación oral presentó el 50 % resaltando un nivel alto. En razón de las dimensiones de forma el 37.8 %, y en el contenido un 47.6%; mientras que la dimensión de uso es superior, llegando a coincidir con un 51.2% al promedio del lenguaje expresivo. Para las dimensiones de comunicación oral, en torno a la claridad se obtuvo el 37.8%, en fluidez se obtuvo un 32.9%, en cuanto a la coherencia el promedio resultó alto con 39%. Finalmente concluye que se observa un nivel de correlación positiva entre ambas áreas de expresión y comunicación.

Alfaro y Sigueñas (2023) realizaron un estudio diseño no experimental a niños cuyas edades fluctúan entre 2 a 6 años, que presentan Trastorno del Espectro Autista, y que participan de programas de intervención para fortalecer el lenguaje expresivo y receptivo. La investigación tiene como propósito identificar la funcionalidad de estas áreas del lenguaje en niños que reciben estimulación. Como resultado evidenciaron niveles bajos de desempeño según la edad cronológica, afectando todos los componentes del lenguaje. Por ello, concluyen que es importante intervenir tempranamente a los niños con diagnóstico TEA.

Virú (2023) la investigación tiene como objetivo identificar las estrategias que utilizan los docentes para incluir a niños que presentan TEA en la educación básica regular, para analizar y describir qué estrategias usan los docentes para niños incluidos que presentan TEA, del nivel primario de una institución pública. Para los fines de la investigación utilizan un enfoque cualitativo y tipo descriptivo mediante una entrevista semiestructurada y fichas de observación. Como resultado presenta la importancia que tiene el docente ante estudiantes con diagnóstico TEA y el trabajo en equipo familia, el SANNEE. Concluyen, reafirmando las estrategias brindadas en el marco teórico y la observación de nuevas estrategias que generen el desarrollo de las clases.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Maldonado (2020) El trabajo de investigación propone un modelo de capacitación dirigido a docentes del nivel inicial, con la finalidad de que sean capaces de impulsar el desarrollo de habilidades motoras, afectivas, sociales, intelectuales y comunicativas de sus estudiantes con Trastorno de Espectro Autista entre las edades de 1 a 5 años. Todo ello, mediante la determinación del

marco referencial acerca de los procedimientos de capacitación docente y el nivel de conocimiento de los docentes acerca de estimulación temprana para niños que presentan TEA. La investigación es cualitativa y de tipo de estudios de casos, usando la observación participativa, entrevista y registro anecdótico; dirigido a 4 docentes y 3 niños, además a padres de familia. Como conclusión de la investigación los docentes manifiestan necesitar capacitaciones del manejo de inclusión y estimulación de sus estudiantes que presentan TEA, asimismo para saber apoyar a los padres de familia.

Cedeño (2021) Su investigación buscó mostrar los efectos que causa la inclusión educativa en la vida de un niño que presenta TEA (Trastorno de Espectro Autista), identificando las oportunidades que se le brindan y los desafíos que puedan existir. La investigación responde a un nivel descriptivo, con enfoque cuantitativo, hace uso de un cuestionario de preguntas cerradas a docentes, padres de familia y estudiantes con diagnóstico TEA de una escuela privada de Panamá, aplicando encuestas a 7 docentes y niños entre las edades de 5 a 12 años. Como resultado identifican que la inclusión de niños que presentan TEA favorece su autoestima, aceptación con los demás y las relaciones amicales con sus pares. Asimismo, los desafíos son la falta de conocimiento de los docentes acerca del Autismo y que los padres de familia reconozcan la importancia de la asistencia a la escuela de sus hijos que presentan TEA.

Cardeña et al (2022) El investigador busca mostrar diferentes estrategias para el proceso de adaptación de un estudiante con Trastorno del espectro autista incluido en un aula regular, mediante la revisión sistemática de diferentes fuentes bibliográficas. Su metodología es la descripción de diversas bibliografías,

seleccionando los puntos más importantes. Se concluyó que existen estrategias de adaptación y enfoques, considerando las características de los estudiantes que presentan TEA y los objetivos que se buscan lograr. Por tanto, necesitan maestros capacitados, el apoyo e involucramiento de los padres de familia de los estudiantes que presentan TEA.

Orellana (2023) Se propuso mostrar diversas actividades lúdicas para desarrollar el lenguaje de niños que presentan TEA de 5 años, para lo cual identificó las dificultades de lenguaje y las características del entorno en el que se desarrolla. Se realizó un estudio de caso a una niña de 5 años con diagnóstico TEA que se encuentra incluida en aula regular, que presenta problemas para comunicarse con su entorno y establecer relaciones con sus compañeros de aula. Para concluir la investigación, se estableció una guía de actividades con 3 frases y 2 actividades en cada fase, la investigadora propone que debe ser un trabajo conjunto de la maestra de aula y la familia de la niña para mejores resultados.

Medranda (2023) Buscó comprender el lenguaje de las personas TEA, explicando cómo es su lenguaje, la concepción de los profesionales acerca de su lenguaje de las personas TEA y mostrando el abordaje para su lenguaje. La investigación es de tipo descriptiva y explicativa, usando las técnicas cualitativas de recopilación de datos. Se usó una encuesta dirigida a 62 terapeutas de lenguaje, para responder al abordaje adecuado para el lenguaje de personas TEA. Como conclusión de su investigación es que el Autismo aún es un tema que requiere mucha investigación y comprensión por parte de los profesionales que atienden a esta población, habiendo aún aspectos no estudiados como el lenguaje interior de las personas que presentan el diagnóstico del espectro

autista.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 El Lenguaje

La investigación sobre el lenguaje y su evolución es un tema de interés que se ha revisado durante muchos años, pasando por diversos modelos que tratan de explicar cómo se adquiere el lenguaje, desde un origen biológico hasta contextos que proporciona el ambiente, llegando a coincidir que el lenguaje es un medio de comunicación, un medio que utiliza el ser humano para transmitir necesidades, emociones, pensamientos. Por ello, “el lenguaje es una actividad comunicativa, la cual permite a los niños expresar sus sentimientos, emociones desde el contexto familiar o escolar” (Rivadeneira et al. 2024). En ese sentido, el lenguaje es una función compleja basada en la utilización de signos y códigos que permiten al ser humano llegar a comunicarse con su entorno o poder reflexionar sobre sí mismo. Para ello, es necesario la comprensión y conocimiento de estos, los cuales se manifiestan de manera oral, escrita o mediante la utilización de gestos.

El lenguaje permite al niño de resolver situaciones que se le tornan complejas, crear o planificar soluciones, inclusive tener control sobre sus comportamientos. Del mismo modo, (Vygotsy, 1981 citado por Pinargote y Meza, 2022) refieren que “los símbolos y las palabras sirven primero para el contacto social. Así las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en una nueva y superior actividad en los niños que lo hace ser distintivo” (p. 28-29). Es así, que los niños se proveen de herramientas requeridas para desenvolverse en la vida diría.

Dado lo antes mencionado, para que el niño logre expresar sus emociones, manifestar sus deseos e inquietudes a través del lenguaje, es importante considerar que para este proceso psiconeurológico se debe contar con dos factores primordiales: la maduración del sistema nervioso central y un ambiente estimulante. En ese sentido, la Asociación Americana de Lenguaje (s.f, citado por Owens, 2003), expresa que “el lenguaje evoluciona dentro de contextos específicos históricos, sociales y culturales. El aprendizaje y el uso del lenguaje están determinados por la intervención de factores biológicos, cognitivos, psicosociales y ambientales” (p. 7), De modo que, la obtención del lenguaje involucra factores que ayudan al desarrollo del niño, permitiéndole ser entendido por otros y lograr formar vínculos para la socialización con los demás.

Diseñar o establecer un solo modelo sobre cómo evoluciona el lenguaje es difícil, dado que existen muchas teorías. En consecuencia, para el trabajo pedagógico, tomamos como referencia cuatro teorías propuestas por el Ministerio de Educación en la Guía para el Desarrollo del Lenguaje y Comunicación de los PRITE (2023). Estas son:

a. Teoría cognitiva

La adquisición del lenguaje está en relación con el desarrollo cognitivo. Esta teoría desarrollada por Jean Piaget refiere que el lenguaje no se manifiesta de manera innata, sino que la adquisición del lenguaje se da en forma gradual, por estadios según los hitos de desarrollo del niño.

Ahora bien, para los niños que presentan TEA, no hay diferencia en el desarrollo cognitivo, pasarán por las mismas etapas que los niños regulares. No obstante, tras la presencia de alteraciones sensoriales, los procesos de aprendizaje se ven alterados y en tal sentido, la docente debe realizar un trabajo

individualizado considerando los intereses del estudiante, en función de la edad y generar recursos que le permitan interactuar con sus pares.

b. Teoría innatista

Defiende que el lenguaje es innato en el ser humano, dado que los seres humanos están preparados para desarrollarlo, teoría expuesta por Noam Chomsky. Indistintamente de la lengua, porque el cerebro tiene la capacidad de analizar y registrar las reglas de cada idioma, afirmando “que el lenguaje se adquiere porque los seres humanos están biológicamente programados para ello, sin importar el grado de dificultad de la lengua”. (MINEDU, 2023, p. 10)

Además, Chomsky presenta un modelo alternativo, donde refiere que el lenguaje tiene como base la gramática innata, la comprensión y la variabilidad de las oraciones y no solo la repetición de frases. La gramática transformacional - generativa como lo llamó da la capacidad al ser humano de adecuar oraciones en base a las necesidades que surjan en cada momento.

En tal sentido, la teoría dada por Noam Chomsky es una que favorece a las maestras en su práctica didáctica con los niños que presentan TEA, partiendo del reconocimiento de objetos diversos que puedan manipular y a través del desarrollo sensorial logren comprender sus características. Cabe resaltar que los objetos o materiales tienen que ser de acuerdo con el interés del niño y en función a su estilo de aprender e interactuar con la docente o cuidadores.

c. Teoría sociocultural

Dada por Lev Vygotsky, refiere que el entorno favorece al desarrollo del lenguaje y aprendizaje. Los niños poseen habilidades cognitivas, con las que nacieron, como atención, memoria, sensación y percepción por el contacto con sus familias, amigos, maestros, comunidad. En la misma línea “el entorno en el

cual crece influirá en lo que piensa y promoverá su desarrollo cognitivo” (MINEDU, 2023, p. 11).

Vygotsky, también menciona que existe una distancia entre las habilidades que tiene el niño y lo que puede desarrollar con el apoyo de otra persona, a lo que llamó “Zona de Desarrollo Próximo”. Por ello, “las niñas y los niños aprenden de manera significativa si cuentan con los apoyos educativos necesarios de sus educadoras y educadores”. (MINEDU, 2023, p. 12).

d. Teoría ecológica

Se basa en las conductas del ser humano y como actúa con el medio ambiente, el autor Urie Bronfenbrenner, manifiesta que el ambiente ecológico es como un sistema de niveles estructurado, donde cada nivel contiene a otro y es una teoría que no se limita una persona, por el contrario, resalta la influencia de grupos sociales distintos. De ese modo, la persona con discapacidad recibe diferentes estímulos a lo largo de la vida, los cuales influyen o se evidencian de manera individual en cada persona. (MINEDU, 2023). Es por ello, que el apoyo de la familia de manera activa genera un impacto favorable para el niño con discapacidad.

2.2.1.1 Tipos de lenguaje.

Se desarrollan dos tipos de lenguaje, el lenguaje expresivo y el lenguaje comprensivo.

2.2.1.2 Lenguaje comprensivo.

Se presenta desde muy temprana edad, es una de las primeras habilidades desarrolladas por el infante, que le permite conectarse con el mundo exterior. El lenguaje comprensivo en el infante se evidencia cuando reacciona ante su nombre, cuando la madre le habla cariñosamente y el niño muestra en

respuesta una sonrisa. Su comprensión se va ampliando a medida que crecen. Además, se logra evidenciar el seguimiento de órdenes sencillas y el usar gestos según el contexto (como un gesto de asombro al ver un regalo, comprendiendo que es un regalo para él). Del mismo modo, mantener una conversación acertadamente, responder a preguntas (¿Dónde...?, ¿Por qué...?, ¿Qué pasó...?)

El lenguaje comprensivo constituye entender, descifrar y/o decodificar la información verbal, por lo que (Puyuelo y Rondan, 2003, como se citó en Castilla y Lopèz, 2020) afirman que:

Son tres los tipos de comprensión el primero que hace referencia al contexto como medio que facilita dicha comprensión dados por la situación, la entonación y las suposiciones acerca de lo que puede querer transmitir el interlocutor; un segundo tipo se refiere a las palabras y su significado de forma individual; finalmente sería el tercer tipo de comprensión el que necesitaría de un análisis morfosintáctico, léxico. (p. 26).

En ese sentido los autores hablan de 3 momentos por el que pasa la comprensión. El primero relacionado con el contexto del mensaje, la situación en la que se presenta y cuál es la entonación o gestos del emisor para dar el mensaje al receptor, por ejemplo: En un incendio en la casa, la madre preocupada le dice a su hijo ¡Corre!, ¡Escapa! El hijo responderá de inmediato escapando, gritando por auxilio o llorando porque se encuentra en una situación peligrosa, siendo esta una respuesta ante el mensaje de su madre. Otra situación distinta a la anterior sería: cuando la madre y el hijo se encuentran jugando en un parque a atraparse entre ellos y la madre con un rostro alegre le dice a su hijo “corre que te atrapo” a lo que el niño corre divertido esperando que su madre lo atrape.

En el segundo momento, hace alusión al significado individual de las

palabras escuchadas o leídas, es ahí, donde el niño debe recurrir a su campo léxico mental. Vinculado a lo anteriormente mencionado, el niño al escuchar una palabra debe encontrar todos los significados y utilizar el más adecuado según la situación. Por ejemplo: El padre le cuenta a su hijo que pescó un banco de sardinas, el hijo recurre hacia su campo léxico mental para darle el significado correcto a la palabra banco, comprendiendo que su padre habla de un grupo de sardinas, de modo que el niño puede responder adecuadamente al mensaje.

En el tercer momento, se realiza un análisis morfosintáctico del mensaje recibido, Por ejemplo: La madre le dice a su hijo “tráeme la escoba roja que se encuentra en el tercer piso”, a lo que el niño realiza un análisis del mensaje, primero comprendiendo el significado de cada palabra y luego las relaciones gramaticales entre las palabras. Por esta razón, comprende que debe ir al tercer piso, escoger la escoba roja y llevársela a su madre.

Tanto el lenguaje comprensivo y expresivo están relacionados para dar respuestas adecuadas.

2.2.1.3 Lenguaje expresivo.

Para el ser humano expresarse mediante la palabra es algo importante como parte de convivir en sociedad, sin embargo, el desarrollar lenguaje expresivo no solo se limita a la oralidad, se puede observar de manera verbal y no verbal.

Se representa desde el nacimiento mediante el llanto, balbuceos, sonrisa social e inclusive nombrar objetos. A medida que el niño crece se evidencian características propias de los hitos del desarrollo hasta lograr habilidades más complejas como responder preguntas. En consecuencia, según van creciendo, los niños intentan comunicar sus vivencias a través de relatos, muchas veces

incompletos, que van recepcionando a través de la escucha. Estas conversaciones que proporcionan los adultos para los bebés y niños se convierten en el input lingüístico generado por el entorno más cercano.

Por lo tanto, la expresión verbal desempeña un papel muy importante, porque es el medio por el cual el infante aprende de sus padres el habla y es a través de la expresión oral que empieza a percibir las primeras manifestaciones fonéticas, con la finalidad de que se pueda asegurar un adecuado desarrollo para la comunicación. De esta manera, Sala (2020) menciona que “El lenguaje expresivo se refiere a la capacidad de usar el lenguaje para hablar. Los niños que desarrollan unas buenas habilidades expresivas están más preparados para comunicar de manera efectiva sus necesidades, emociones y pensamientos”. (p. 252)

En el lenguaje expresivo también se destaca dos aspectos que permiten valorar su funcionalidad, los cuales suman importancia para su proceso. Estos aspectos son la atención y la escucha, el saber utilizar estos dos aspectos implica una mejor expresión y comprensión a los demás.

2.2.1.4 Componentes del Lenguaje Expresivo.

En la investigación se desarrollan dos componentes, los cuales son: el uso del vocabulario y la construcción de oraciones.

a. Uso del vocabulario

Para Berko y Bernstein (2010) los bebés poseen habilidades comunicativas que están escondidas tras el lenguaje, que anteceden a sus primeras palabras. En ese sentido, según van avanzando en edad adquieren recursos para poder interactuar con la sociedad. Sus primeras palabras surgen a través de la percepción de los sonidos del idioma de quienes les hablan y su

vocabulario va adquiriendo representación mediante los objetos que observe y les nombren en las actividades de la vida diaria. Así también las relaciones de parentesco con la mamá, papá, tíos o nombres propios de su entorno cercano; los cuales van a formar parte de un vínculo social para lograr una interacción.

Cuando los niños empiezan a hacer uso de su vocabulario ya han estado expuestos al lenguaje de sus cuidadores y experiencias mediante actividades de juegos que le permiten nombrar objetos a través de la imitación oral de los mismos. El vocabulario es un aprendizaje constante en la vida y cumple un factor crucial para la comprensión lectora. Rivadeneira et al. (2024) expresa que "el desarrollo del vocabulario aumenta mediante la estimulación en el contexto familiar, escolar y comunitario. El niño cuando adquiere mayor vocabulario tiene mejor capacidad para el habla, debido a que tiene mayor número de palabras para comunicarse con los otros". (p.144)

b. Construcción de oraciones

Para lograr la construcción de oraciones que permitan al niño comunicar sus necesidades e intereses, el infante desde su nacimiento ingresará a ciertas etapas que sirven de preparación para el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales son:

- Etapa prelingüística:

Es la primera etapa más amplia que abarca desde el nacimiento hasta los 12 meses en edad promedio. Durante este tiempo los bebés empiezan a producir diversos sonidos, desde el llanto, balbuceos e imitan sonidos vocálicos que el entorno les favorece. En función de su crecimiento van comprendiendo su nombre, al escuchar de manera constante y la palabra "no" ante actos que expongan cierto peligro para ellos. En esta etapa, "el factor del entorno" en

especial la madre o el cuidador juega un papel muy importante por la cercanía con el bebé, dado que, las habilidades comunicativas que irá desarrollando se dan mucho mediante la imitación.

Buckley et al. (2005) menciona que el niño aprenderá imitando, copiando las acciones o sonidos que realicen sus padres o entorno más cercano, pero esto no será inmediato, tendrá un tiempo, donde el niño irá almacenando esta información para luego utilizarla en los distintos contextos que se le presentarán. Para ello, es importante ser constantes con lo que se transmite a los niños, a fin de que logren comunicar a través de repeticiones de palabras en sus actividades diarias o tiempos de juego.

Es en promedio los 9 meses de edad, que los bebés empiezan a utilizar las expresiones “protos”, los protoimperativos que se manifiestan a través de señales dirigidas a objetos, así también, se observa cuando el niño dirige la mirada o se dirige hacia el objeto en sí y los protodeclarativos aparecen ya cerca a los 12 meses de edad, cuando sus expresiones van acompañadas de sonidos vocálicos, laleros o silábicos con la finalidad de recibir atención. El desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños es de un proceso lento y para un mejor desarrollo los padres deben actuar o retroalimentar al niño en sus intentos de comunicar, al hacer esto, los motivará a seguir haciendo uso sus habilidades comunicativas, porque podrán percibir una respuesta del entorno que los rodea. Buckley et al. (2005)

- Etapa Holográfica:

Ocurre desde los 12 meses y con esta etapa se puede decir que el niño produce palabras según su necesidad de comunicarse. Estas palabras en ocasiones pueden representar una expresión amplia mediante el contexto o

entorno en que el niño las utilice. El uso de palabras holofráscas tiene el objetivo de llevar un significado determinado a los demás y el repertorio irá en aumento a medida que el niño vaya creciendo; incluso irán combinando diferentes palabras. Sánchez (2023). En ese sentido, el habla holofráscica inicia la construcción de una oración o expresión en base a la necesidad o interés del niño.

- Etapa de las combinaciones de palabras

En este tiempo, aproximadamente entre los 18 a 24 meses de edad, el niño presenta un vocabulario más complejizado, que le permitirá combinar palabras y por tanto, significados. Así aparecen por primera vez de forma explícita los primeros elementos gramaticales como el sujeto y predicado, aunque aún no está, que los pequeños logren distinguir entre las categorías de palabras, Sánchez (2023).

Así mismo, al aparecer combinaciones de dos palabras y la aparición de elementos gramaticales que pueden combinarse entre sí, cada palabra conlleva una función determinada, que irá desarrollándose según las adaptaciones que realice el niño con las personas que interactúe. Esto sucede a partir de los 2 a 4 años, tiempo en que el niño debe haber adquirido gran cantidad de vocabulario que irá encadenando para formar sus expresiones. Sin embargo, carecerán de elementos gramaticales como: artículos, conjunciones, preposiciones. Buckley et al. (2005) refiere en tal sentido, que los adultos o quienes acompañan a los niños deben enseñar la gramática, hacer que las palabras que usan de manera holofráscica y se conviertan en oraciones poco a poco, ganando mayor longitud. Ejemplo: si el niño dice: "pelota", se debe alargar esa palabra, dándole el modelo de una oración simple, como: "Quiero la pelota", y acercarle el objeto, como

respuesta a su petición. De tal modo que el niño vaya desarrollando la escucha activa y los modelos oracionales que les brinde su entorno más cercano ante la necesidad que expresa.

A medida que siga creciendo cronológicamente y su desarrollo cognitivo se ejercite podrá lograr oraciones más complejas, donde de manera espontánea incluye más elementos gramaticales. La cronología de elementos que van construyendo una oración en función de los 18 meses a 30 meses de edad, se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1

Producción de oraciones entre los 18 a 30 meses

18 meses	-Emerge el holofrase (palabra + gestos, que encierran un mensaje). Ejemplo dice: agua, puede querer decir ¿quiero agua? O ¿dame agua? -Las palabras las emplea para informar y constatar. -Comienza a unir dos palabras. -Incluye el “no” y la pregunta acompañada de la prosodia. Por ejemplo: no eche (no quiero leche), ete vaca (¿es esto una vaca?), ¿o ta? mamá (¿dónde está?) -Ausencia de artículos y nexos de concordancia.
24 meses	-La estructura gramatical va adquiriendo mayor complejidad. Oraciones con tres elementos: nene ome late (el nene come chocolate)
30 meses	-Oraciones coordinadas: mamá no ta y papá no ta. Uso de artículos determinados (un, una), género y número. - Pronombres personales: yo, tú, él, ella. - Adverbios: aquí.

Nota: Pérez y Salmerón (2006, p.117-118)

2.2.2 Trastorno del Espectro Autista

Para Jaramillo et al. (2022) “La evolución en la conceptualización clínica y categórica del TEA, evidencia un considerable nivel de complejidad que ha dificultado históricamente el ejercicio diagnóstico” (p. 95). Ahora, partiendo desde el nombre “autismo” que deriva del prefijo griego (autos) que refiere “uno mismo” y el sufijo (ismos) que involucra un tipo de tendencia. Si se unen ambos vocablos se define como “involucrarse en uno mismo”.

El TEA es una condición que es investigada desde muchos años atrás, pasando por asociar características esquizofrénicas por Bleuler, donde utilizó la palabra “autismo” por la similitud de las conductas de aislamiento que presentaba un paciente con esquizofrenia. Luego viene la dicotomía por Kanner y Asperger, quienes presentaron enfoques particulares para la condición de autismo, tras investigación en niños. Por un lado, Kanner, evidencia conductas que derivan de los casos de esquizofrenia, donde prevalecía, la incapacidad de socializar, resistencia excesiva a los cambios, afectaciones en el lenguaje y comunicación. Por otro lado, Asperger, describió a niños con capacidades sobresalientes y conductualmente diferente a lo mencionado por Kanner, no se acuñó el autismo como diagnóstico específico, sino como algo característico de la esquizofrenia infantil. Con el pasar de las décadas y conforme a la evidencia científica se hizo posible la incorporación del autismo en el DSM III, inicialmente con la denominación de “autismo infantil”.

Con el transcurrir del tiempo, luego de la denominación inicial según se daban las investigaciones, se cambiaban criterios y estos también harían una variación de la denominación, pasando por Trastorno Autista y el término Trastorno Generalizado del Desarrollo de manera genérica que engloba otros cuatro trastornos. Cuando aparece la DSM-V 2013, se llega a incorporar la palabra “espectro”, que referenciaba mejor a los modelos de Kanner y Asperger.

Actualmente mantiene la denominación de Trastorno del Espectro Autista que Alcalá y Ochoa (2022) lo definen como:

Un trastorno del desarrollo neurológico condicionante de una neurovariabilidad caracterizada por interacción social disminuida con deficiencia en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos. (p. 9)

Así también, La Organización Mundial de la Salud - OMS (2023) define al TEA como un grupo de afecciones diversas, que presentan dificultades en la interacción social y la comunicación, con patrones de actividad y comportamiento; por ejemplo, dificultad para pasar de una actividad a otra, atención a los detalles y reacciones poco habituales a las sensaciones.

Jaramillo et al. (2022) describe como “una entidad nosológica de origen neurobiológico e inicio en la infancia, con diversidad no solo en su etiología, sino en su manifestación clínica, caracterizada por dificultades en la comunicación social y la presencia de comportamientos o intereses repetitivos y restringidos”. (p. 92)

La evolución sobre la conceptualización del TEA es aún compleja, dado que las investigaciones continúan sobre la pluralidad de su sintomatología y el descubrimiento de su origen neurobiológico. El diagnóstico debe ser avalado por un juicio profesional, porque intervienen áreas del neurodesarrollo como el comportamiento social-comunicativo, la flexibilidad cognitiva y conductual que deben atenderse de manera temprana para una evolución favorable.

El TEA, según la DSM-V (2015) presenta especificaciones de gravedad dividida en 3 niveles de grado: grado 1. grado 2 y grado 3.

- Grado 1 (Necesita ayuda): En este grado, el niño en sus intentos de interactuar con las demás personas presenta dificultades para iniciarlas y durante una conversación o en actividades lúdicas, evidencia respuestas erróneas. El contacto visual es escaso ante el receptor, no reacciona a órdenes dadas de forma grupal, muestra rigidez al cambiar de una actividad a otra y se desorienta en actividades no organizadas previamente.

- Grado 2 (Necesita ayuda notable). En este grado, se hace más notable la dificultad de comunicar tanto de manera verbal como gestual. En ocasiones busca la interacción social, de acuerdo con lo que le interesa. El comportamiento se muestra más atípico y la conducta inflexible. Se evidencian conductas de ansiedad ante situaciones que no logran resolver. Su adaptación con el entorno es más limitada que en el grado uno.
- Grado 3 (Necesita ayuda muy notable) El niño refleja una comunicación incomprensible, no define palabras, en ocasiones expresa ruidos extraños. Necesita contacto directo para interactuar con los demás. Mantiene fijaciones con objetos poco usuales y es altamente sensorial a estímulos del entorno, como ruidos fuertes, luces, entre otros. Mantiene conductas estereotípicas consistentes y necesita asistencia inmediata o permanente.

2.2.2.1 Características del Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista, como dice su nombre, es un “espectro” que significa que en cada niño se presentan diferentes características y en distintos grados. Aun así, se pueden denominar características principales que según la DSM-V son: Deficiencia en su interacción social, deficiencia en su comunicación social y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Los criterios de diagnóstico que utiliza la DSM-V se visualizan en la Tabla 2.

Tabla 2

Criterios de diagnóstico que utiliza la DSM-V

A. Deficiencias en la comunicación y la interacción sociales
1. Un contacto social anormal, no saber iniciar una interacción social, tener dificultad para iniciar una conversación.
2. Dificultad en la comunicación no verbal que es parte de las interacciones sociales como: Irregularidad en el contacto visual y lenguaje corporal, deficiencia en la comprensión del lenguaje verbal y gestual, falta de expresión facial y comunicación gestual.
3. Dificultad para ajustar su comportamiento al contexto social, seguir juegos imaginativos, o también nulo interés por otras personas.
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento
1. Movimientos repetitivos como aleteos, alinear objetos y habla estereotipada como las ecolalias.
2. Inflexibilidad ante los cambios de rutina.
3. Intereses limitados, su foco de atención solo está centrado en base a sus intereses.
4. Presenta hiper o hiposensibilidad ante ciertos estímulos como: No querer cortarse o lavarse el cabello, molestia de las etiquetas de la ropa, reacción inmediata ante el dolor o una reacción nula, selectividad ante ciertos alimentos, resistencia a nuevos alimentos, oler a personas, alimentos u objetos, colocar objetos en su boca (crayolas, juguetes, goma).

Nota: Adaptación de los Criterios de la DSM-V para el diagnóstico de autismo. Elaborado por Del valle et al.. (2022, p. 76)

Como señala Diaz (2020) en el año 2015 se realizó un proyecto llamado FirtsWords de la Universidad de Florida, la cual realiza un listado de las señales que pueden ayudar a la detección de un niño que presente TEA.

a. Comunicación social

- Uso limitado de gestos corporales como: Saludar, despedirse con la mano, señalar, dar, aplaudir, asentir o negar con la cabeza.
- Demora en desarrollar lenguaje expresivo o falta de comunicación social.
- Realizar sonidos extraños o manejar un tono de voz “robotizado”.
- Problemas para utilizar a la vez gestos, contacto visual y palabras.
- Utilizar la mano de otra persona como una herramienta, por ejemplo, colocar la mano de su cuidador en una botella para que se la abra.

La deficiencia del lenguaje en ellos es variada, existen niños considerados no verbales teniendo un sistema de apoyo, y también niños que tienen lenguaje,

pero limitado a sus propios intereses sin intención de usarlo para interactuar con otros.

b. Interacción social

- No mantiene contacto visual.
- No mantiene expresiones que denotan calidez (sonrisa).
- No comparte intereses con otros.

En cuanto a la deficiencia social, es diferente en cada uno, evidenciándose desde el niño que se aísla manteniéndose en su propio juego como el niño que se involucra con dificultad en juegos colectivos.

c. Conductas repetitivas e intereses marcados por cosas específicas

- Presentan estereotipias (movimientos repetitivos)
- Alinear objetos o juguetes, crear rutinas.
- Atención y apego hacia objetos inusuales como piedras, papales.
- Mantiene su atención hacia objetos, acciones y actividades en específicas, siendo un impedimento para sus relaciones sociales.
- Intereses sensoriales poco comunes como oler alimentos, objetos o a las personas, sentir ciertas texturas.

El comportamiento restringido y repetitivo de los niños que presentan TEA está relacionado con la frustración que siente al cambio en sus rutinas o en sus propios juegos, mantienen con rigidez rutinas ya establecidas y mantienen intereses sensoriales fuera de lo común.

Ruiz y Muñoz (2017) mencionan que es importante conocer el procesamiento de información de los niños que presentan TEA para entender sus necesidades y dar un mejor abordaje. Por lo que mencionan 5 resaltantes:

- **Plano mental en el trastorno autista, Teoría de la mente.**

Es la habilidad de comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de otras personas, Barón Cohen en el año 1985 inició con su estudio de la Teoría de la Mente en niños que presentan TEA afirmando que ellos carecen de esta habilidad para atribuir estados mentales a ellos mismo y a los demás, lo cual dificulta su interacción. Por tanto, en la escuela, los niños que presentan TEA presentan dificultad para respetar turnos, respetar el espacio interpersonal de los demás, descifrar mensajes literales, bromas y la consecuencia de su comportamiento hacia otros niños.

- **Pensamiento visual.**

La información recibida es procesada de dos formas visual y verbal, donde es predominante la forma visual, procesando la información con mayor facilidad al tenerlas visualmente. Por ello es importante que se den los apoyos visuales en los diferentes ámbitos que se desarrollen para lograr en ellos una mayor comprensión y expresión de la información.

- **Dificultad para la anticipación.**

El psiquiatra Leo Kanner en el año de 1943 mostró que las personas que presentan TEA mantienen una inflexibilidad ante los cambios, clasificando este comportamiento como “necesidad de invariancia”. El resultado de ello es que los niños que presentan TEA prefieren lo conocido antes que lo desconocido y mantener sus rutinas. En ellos hay un interés excesivo por el orden y las rutinas, que al romperse hay un desborde emocional. Por lo tanto, es importante la anticipación apoyándose de material visual para conocer nuevas rutinas o experiencias, de esta forma evitar la frustración en ellos.

- **Alteraciones sensoriales.**

Los sentidos de la audición y visión en los primeros años de vida permiten al niño relacionarse con su entorno, al responder su nombre y mantener contacto visual con sus cuidadores. Sin embargo, en los niños que presentan Trastorno del Espectro Autista ambos sentidos se encuentran limitados porque existe mayor predominancia en el sentido del gusto, olfato y tacto, dificultando sus primeras relaciones con el entorno. En los niños que presentan TEA se ha encontrado que son hipo/hipersensibles a ciertos estímulos, lo que ayuda a entender su comportamiento ante situaciones en el colegio, como escuchar la campana del recreo.

- **Funciones ejecutivas.**

Las funciones ejecutivas son aquellas que permiten planear, organizar, regularizar y evaluar el comportamiento para ajustarse al entorno logrando objetivos. Las personas que presentan TEA presentan dificultad en esta área evidenciando lo siguiente: 1. Problemas para organizar sus tareas, 2. Comprensión literal de los mensajes, 3. Nula iniciativa para la resolución de problemas y 4. Falta de sentido en lo que está haciendo.

Según los puntos mencionados, los niños que presentan TEA difieren cada punto en diferentes grados. Lo cual debe ser considerado y evaluado al momento de relacionarse con ellos para una mayor comprensión de su comportamiento.

2.2.2.2 El lenguaje de los niños que presentan Trastorno del Espectro Autista

Una de las características más resaltantes del espectro autista es la deficiencia de su lenguaje, según (Artigas, 1999, cómo se citó en Barajas, 2022)

afirma que el lenguaje es la principal preocupación de los padres de familia, por tanto, acuden a especialistas.

Así también, (Inventario de espectro autista - IDEA, 2021, cómo se citó en Valdez, 2022) “Define la dificultad de las personas que presentan TEA para el desarrollo de una comunicación intencionada, intencional o referida a algo y significativa, es decir, desarrollada a través de signos-símbolos en diferentes grados de severidad” (p.141). El desarrollo regular del lenguaje de un niño entre las edades de 2 a 5 años es diferente al que tiene un niño con el diagnóstico del trastorno del espectro autista.

Tabla 3

Desarrollo del lenguaje en niños de las edades de 2 a 5 años

Edad	Desarrollo regular	Desarrollo autista
2 años	<ul style="list-style-type: none"> - Usan entre 3 a 5 palabras en frases denominadas telegráficas, son frases con significado, pero sin uso de conectores. - Uso de gestos ostensivos, cuando el infante “da y muestra” un objeto al adulto. - En ocasiones inversiones de pronombres, y referirse a él mismo con su nombre en lugar del “yo” - Su lenguaje está centrado en el ahora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene un vocabulario de alrededor de 15 palabras. - No hay uso de gestos - En ocasiones poco frecuentes señal para solicitar algo, o no señalan.
3 años	<ul style="list-style-type: none"> - Manejan un vocabulario de unas 1000 palabras. - Hacen uso de morfemas gramaticales, en su mayoría plurales, preposiciones) - Es común la imitación del lenguaje del adulto. - Realiza mayores preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentan frases inexactas - Ecolalias - Poco lenguaje creativo - Gran parte de los niños con trastorno del espectro autista no presentan lenguaje a esta edad.
4 años	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones más complejas - Tienen la capacidad de sostener una conversación, añadiendo nueva información - Adecuan su lenguaje según su receptor o contexto en el que se encuentre. - Solicita más información al tener dudas dentro de la conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizan de 2 a 3 palabras en una frase. - Persisten las ecolalias. - Algunas utilizan las ecolalias de forma comunicativa. - Algunos solicitan cosas de forma verbal
5 años	<ul style="list-style-type: none"> - Uso adecuado de oraciones más complejas. - Comprende la ironía, chistes e identifica las ambigüedades. - Presenta mayor capacidad para adaptar su lenguaje a su interlocutor 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay comprensión de lo abstracto y tampoco hacen uso de ellos. - Dificultad para conversar. - Inversión de los pronombres personales. - Persisten las ecolalias. - Escasez de preguntas.

Nota: Adaptación de la Lista de anomalías que presentan los niños con trastorno autista entre 6 y 60 meses. Elaborado por Riviera, 2000 en Barajas, 2022.

En el lenguaje comprensivo las características varían entre el niño que presenta TEA, el cual tiene dificultad para comprender el mensaje en relación con el contexto, y él que comprende de forma literal, con limitación para inferir la información. Valdez (2019) Asimismo, en el lenguaje expresivo los niños tienen dificultad en el uso pronominal hablando de ellos en tercera persona, uso de ecolalias inmediatas o diferidas y sobreponen sus intereses en una conversación ignorando el interés de la otra persona.

Los niños que presentan Trastorno del Espectro Autista presentan dificultad en la intención comunicativa del lenguaje, dado que, es una acción intencional para comunicarse con otra persona y obtener una respuesta de ella. En el caso del niño que presenta TEA dado sus características son poco frecuentes o casi nula la necesidad de querer conectar verbalmente con otra persona. En ocasión busca comunicarse con otra persona solo para satisfacer una necesidad de forma inmediata, pero luego no buscan seguir interactuando con la persona, resultando difícil comprender las normas sociales de una interacción. Por ello presentan dificultades para expresar sus necesidades y usar su lenguaje en situaciones sociales que se especifica en la Tabla 4.

Tabla 4

Dificultades de expresar sus necesidades y usar su lenguaje

Dificultad	consecuencia
En expresar necesidades	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en dejar que alguien sepa lo que quiere (o incluso que quiere algo) - Dificultad en pedir ayuda. - Dificultad para explicar lo que no entiende. - Dificultad para mostrar lo que no quiere.
Usar el lenguaje en situaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> - No dejar que la gente sepa que tiene algo que decirles. - Dificultad para mantener una conversación - Problemas para asegurarse de que otra persona tiene su turno en la conversación - No saber si la otra persona entiende o está interesada.

Nota: Adaptado del cuadro dificultades comunicacionales de las personas con autismo. Elaborado por Salgado, A. (2018, p. 520).

En cuanto al vocabulario que manejan los niños que presentan Trastorno del Espectro Autista y la organización de sus oraciones, muchas veces se ve afectado por las ecolalias. Es común que en los niños que presentan TEA desarrollen las ecolalias cuando su lenguaje se va desarrollando. Las ecolalias son repeticiones verbales de palabras o frases, coloquialmente conocidas como “eco”, existen dos tipos de ecolalias: diferida e inmediata. Las ecolalias inmediatas, son aquellas que al escuchar una palabra u oración son repetidas inmediatamente, por ejemplo: ¿Cómo estás? / ¿Cómo estás?, ¿Quieres jugar con la pelota? / ¿Quieres jugar con la pelota?, Come tu comida / come tu comida. Mientras que las ecolalias diferidas son expresiones repetidas luego de un tiempo significativo, suelen utilizar esa misma expresión en diferentes ocasiones. Asimismo, llegan a utilizar expresiones escuchadas de un dibujo favorito, canciones o algún spot publicitario, utilizándose en diferentes momentos. López (2022) menciona que las ecolalias no deben verse como un impedimento de lenguaje sino como una habilidad, porque es la forma de expresarse de los niños que presentan TEA, debe ser guiado para que estas disminuyan y llegar a un mejor lenguaje espontáneo. Por tanto, Las ecolalias son parte del desarrollo del lenguaje de los niños que presentan TEA.

Según el equipo de orientación educativa y psicopedagógica específico de TEA y otros trastornos graves del desarrollo, en el año 2020 realizaron un documento de las características en cuanto a la comunicación social y comportamientos repetitivos que mantiene un niño que presenta Trastorno del Espectro Autista de Grado 1.

En cuanto las capacidades comunicativas de un niño que presenta grado 1 son:

- Incapacidad de compartir sus sentimientos, opiniones.
- Dificultad para comunicarse, su lenguaje no es espontáneo ni fluido.
- No hay una comunicación declarativa, solo buscan satisfacer su necesidad más inmediata.
- Expresan enunciados oracionales que contiene solo una forma verbal, por ejemplo, la niña come uvas verdes. Sin embargo, no permite una correcta interacción porque carece de dinamismo y espontaneidad.
- Su comprensión del lenguaje suele ser literal e inflexible, se debe a que los procesos de inferencia, cohesión y coherencia son limitados.
- Dificultad para hacer uso de aspectos que complementan el lenguaje expresivo como: tono de voz, realizar énfasis en partes del enunciado, expresiones corporales.
- El tono de su voz es monótono.

Dadas estas dificultades presentan las necesidades del lenguaje de los niños que presentan TEA que pueden ser abordadas en la escuela:

- Desarrollar el contacto visual cuando se dirige a otra persona.
- Respetar turnos dentro de la conversación.
- Identificar sus emociones para compartirlas.
- Realizar preguntas si el mensaje no es claro para ellos.
- Aprender a compartir experiencias con los demás.
- Aprender a tener en cuenta a su interlocutor.
- Comprender las intenciones y estados mentales de otras personas.

Los niños que presentan TEA grado 1, evidencian dificultad en sus habilidades socio – comunicativas, las cuales según el Parlamento Europeo y Consejo 2006, en Del Moral y López (2021) expresa que las habilidades socio –

comunicativas son “aquellas habilidades para comunicarse en distintos contextos, mostrar actitudes empáticas, expresar y comprender distintos puntos de vista, etc.” (p. 2). Por lo que necesitan del apoyo en casa y en el aula, para desarrollar un lenguaje expresivo que sea espontáneo y dinámico.

2.2.3 Estrategias para abordar el lenguaje de niños con Trastorno del Espectro Autista

Cuando se habla de estrategias para favorecer el lenguaje en los niños que presentan TEA, desde antes de darse a conocer el diagnóstico, la madre por lo general es la estrategia primordial, porque realiza en sus actividades diarias una serie de estrategias que van favoreciendo la interacción del niño y en consecuencia el desarrollo de su lenguaje. El aprendizaje del lenguaje, desde que nace el bebé llega a un entorno muy conciso de estimulación, el cual es su hogar, donde está expuesto a varios recursos, como también ciertas limitaciones que apoyan el aprendizaje del lenguaje.

En el ambiente escolar los niños que presentan TEA y están en condición de inclusión requieren de estrategias que puedan favorecer su lenguaje espontáneo. Por consiguiente, se presentan varios recursos basados en la evidencia.

2.2.3.1 El ambiente.

El aula de clases es un ambiente social rico en recursos (niños en edades homogéneas, maestros, decoraciones como apoyo visual, entre otros elementos), que permite favorecer el lenguaje expresivo del estudiante que presenta TEA. Por ejemplo, dado que hay una población de niños con regularidad en su idioma o conducta social, los niños que presentan TEA logran escuchar el habla y observar las conductas de sus compañeros de aula, dentro

de una convivencia escolar. Esta convivencia escolar facilita al niño que presenta TEA, a imitar los gestos, palabras, tonos de voz y reacciones de sus compañeros. Además, al observar diversas situaciones que se presenten, les ayudará en la parte comprensiva de los estados de ánimo, emociones, tiempos de espera y de esta manera favorecer los intentos de interactuar para dar paso a una comunicación social.

2.2.3.2 Juego simbólico.

En el desarrollo infantil se puede observar como el juego toma un rol importante en la vida de todo niño, porque todo lo que desean es jugar y explorar con su imaginación, por ello el juego abre un campo grande de aprendizajes para los niños y para el desarrollo de diversas habilidades.

Mientras un niño juega se siente libre de mostrarse tal cual es, entonces actúa de forma espontánea delante de los otros. El juego se posibilita la función de la imaginación, la cual es importante favorecer en edades tempranas. Por ejemplo, al utilizar una caja de cartón como un barco o carro hasta usar diferentes vestimentas imaginando que es un rey o un vaquero.

Sobre el juego simbólico el MINEDU (2019) manifiesta que es “una forma de manifestación de la función simbólica es el juego simbólico, que es la capacidad de transformar objetos para crear situaciones y mundos imaginarios, basados en la experiencia, la imaginación y la historia de nuestra vida.” (p. 16)

Cabe resaltar que los niños desarrollan diferentes aspectos durante el juego, como el lenguaje, la imaginación, las relaciones sociales e incluso el control de sus emociones. Es importante mencionar que todo desarrollo se debe a la madurez que va alcanzando el cerebro por las múltiples conexiones sinápticas que se van realizando mientras los niños juegan. Al mismo tiempo,

permite que el cerebro del infante vaya madurando en diferentes aspectos de la vida.

Dentro de los procesos de aprendizaje para los niños los docentes van tomando más interés en las actividades de juego para el desarrollo de habilidades básicas, como la atención conjunta y reacciones a sucesos del entorno. Por tal motivo el MINEDU (2019) explica que:

Las experiencias de juego de los niños, desde sus primeros años de vida, son muy importantes para la formación del cerebro, un órgano que se desarrolla gracias a las conexiones que se dan entre las neuronas. Mientras los niños juegan, el cerebro genera, de forma natural, esas conexiones; así, el juego produce hormonas beneficiosas, como la serotonina, las encefalinas y endorfinas, la dopamina y la acetilcolina, que aseguran el aprendizaje de los niños. (p. 11)

A través del juego los niños lograrán activar procesos que acompañan al desarrollo del lenguaje como el pensamiento y la motricidad. La comunidad educativa debe estar atenta a las situaciones de juego que van a favorecer el lenguaje en el niño, en ese sentido el tiempo es un factor clave para poder observar y saber en qué momentos sumergirse en este mundo de imaginación y creatividad.

Los niños muchas veces juegan solos, pero lo ideal es que se pueda dedicar tiempo en las actividades de juego que ellos realizan, involucrarse en el juego en sus detalles, en sus diálogos, en sus historias. Si observamos al niño jugar, preguntarle puedo jugar contigo y, por ejemplo: quizá esté jugando en preparar alimentos, decirle “me puedes preparar un jugo” y cuando el niño lo prepare y te lo entregue decir “uy está delicioso” ante esto el niño podrá decir ¿te gustó? Y al recibir un refuerzo positivo se estará estimulando emocionalmente y más dispuesto a entablar otros diálogos.

Además, lo más notable en los niños en general es trabajar en función de sus intereses, si el niño prefiere el juego con autos, se puede involucrar el cuidador o maestro preguntando ¿te gustaría hacer una carrera conmigo? De esta manera el niño está atento a una pregunta que posiblemente responda con un sí, la incorporación del adulto o docente en el juego del niño favorece sus expresiones que tanto pueden ser verbales como gestuales.

A través del juego simbólico el niño que presentan TEA irá adquiriendo la capacidad de ampliar su lenguaje. Irá distinguiendo vocabulario en relación con el recurso que se utilice para el juego. Por ello es necesario proveer material significativo y funcional para el diagnóstico.

2.2.3.3 Juego de roles.

Es la representación de la realidad o ficción que involucra la interpretación de personajes, (Vela, 2018 como se citó en Campos y Quispe, 2019) refiere que:

Los juegos de roles son un tipo de modelo que sirve de objeto intermediario, es decir, propone una representación de la realidad que permite abordar en un ambiente libre de tensiones y muchas veces lúdico... Están conformados por elementos físicos y humanos con los cuales los jugadores interactúan... (p. 20)

El juego de roles es un juego común entre los niños, ellos se reúnen acordando sus propias reglas para realizar una escenificación como jugar a los bomberos, astronautas, reyes y reinas, a la casita, entre diversas situaciones más. Buscan sus personajes para interpretarlos, considerando las características que debe tener el personaje como su tono de voz, postura y personalidad. Todos interactúan utilizando su imaginación para crear nuevos escenarios divertidos. Los juegos de roles se dan en diferentes lugares, como en el hogar, en un parque y también en las aulas, Polo et al. (2018) menciona que los juegos de roles en los últimos años vienen siendo utilizado como una

estrategia pedagógica para alcanzar aprendizaje en los niños y una mayor convivencia e interacción entre ellos.

Es un juego que les permite representar situaciones de su día a día o situaciones que los niños puedan imaginar, experimentan diversas realidades, exploran su imaginación, desarrollan habilidades sociales y comunicativas, aprenden juntos, dan soluciones a determinados problemas, desarrollan su empatía al ponerse en el lugar de otra persona, Campos y Quispe (2019) refiere que “los juegos de rol para niños ayudan a desarrollar su imaginación, pensamiento, actitudes, lenguaje, personalidad y voluntad” (p. 21). Por tanto, dentro de las aulas funciona como una excelente herramienta para seguir fortaleciendo aprendizajes en los niños y el desarrollo de habilidades sociales.

Este tipo de juego está presente en la diversión de los niños, realizarlo no es algo cansado o fastidioso. Al contrario, se torna divertido y emocionante para ellos, al contar con las herramientas necesarias como un espacio adecuado y materiales que les permita explorar su imaginación. Las maestras preparan espacios y recursos que les permiten a los estudiantes explorar con libertad, escenificando e interpretando personajes.

El juego de roles para los niños que presentan TEA sirve como estrategia para desarrollar habilidades socio-comunicativas, permitiéndoles relacionarse con sus pares. Los impulsa a compartir con otros, escuchar, dirigir la mirada, respetar turnos de conversación, desarrollar la empatía, importancia por la respuesta de su par. Ruiz y Muñoz (2017) sugieren que el juego debe ser dirigido por la maestra, empleando apoyo visual, estructuración temporal y espacial.

- El apoyo visual en los niños que presentan TEA es muy importante dado que presentan una memoria visual. Por ejemplo, si el niño que presentan

TEA debe representar a un pirata, la maestra deberá: 1. Mostrar fotografías de la vestimenta de un pirata, para que el niño pueda seleccionar las adecuadas según su personaje. 2. Enseñarle fotografías de los gestos que realiza el pirata, si está molesto debe apretar los dientes o si está feliz debe mostrar una sonrisa. 3. La maestra presentará un video del tono de voz que utiliza el pirata y las frases que dice, para que el estudiante logre imitar.

- La estructuración temporal permite a los niños organizar sus turnos dentro de la interpretación, permitiendo la anticipación y el respeto de los turnos dentro del juego. Continuando con el ejemplo anterior, el pirata debe encontrar un tesoro, en el camino se encuentra con un pescador y un niño que lo ayudarán a llegar al tesoro, haciendo uso del apoyo visual la maestra presenta una estructuración secuencial de las personas con quienes se encontrará el pirata para ayudarlo a llegar al tesoro.
- La estructuración física está relacionada con la ambientación del espacio que le permita al niño desplazarse con autonomía reconociendo los lugares adecuados para el juego. Por ejemplo: Un espacio del salón se encuentra ambientado de piratas para una búsqueda del tesoro, teniendo los implementos necesarios para el desarrollo del juego.

El juego de roles es un juego creativo y espontáneo en los niños, que va surgiendo desde su imaginación. En los niños que presentan TEA se requiere del apoyo de la maestra para dirigir a los niños hacia una mayor comprensión e interacción dentro del juego con sus pares. Así mismo, el juego de roles permite al niño que presenta TEA desarrollar su intención comunicativa porque es un espacio donde permite al niño ser espontáneo, creativo e imaginativo,

apoyándose de los recursos que pueda tocar y observar del espacio.

2.2.3.4 Sistema PECS.

Es un sistema de intercambio de imágenes, alternativo o aumentativo de la comunicación, mayormente utilizado en niños que presentan el Trastorno del Espectro Autista. Es alternativo, porque existe un porcentaje de niños que presentan TEA que no logran desarrollar su lenguaje verbal, son considerados niños TEA no verbales, por lo que este sistema les permite comunicarse. Es aumentativo, porque se considera un apoyo para los niños que presentan TEA dado que no pretende reemplazar su lenguaje verbal sino potenciar sus habilidades comunicativas, por medio de la búsqueda de la intención comunicativa y la estructuración del lenguaje en base a sus necesidades. Zebiri (2020) comenta que el sistema PECS es “un sistema de aprendizaje que permite a los niños con poca o ninguna capacidad verbal comunicarse usando imágenes” (p. 8). El sistema sirve como herramienta de comunicación en el hogar o aula de clases, es adecuado para los niños que presentan alteraciones en el desarrollo de su lenguaje.

El sistema PECS según (Villegas, 2021 como se citó en Montes, 2023) refiere que se cuenta con 4 fases:

- Fase 1: Intercambio físico, en esta primera fase el niño aprende a cambiar una imagen por un objeto o actividad que desee. Por ejemplo: entrega la imagen de una manzana y se le entrega una manzana de manera concreta.
- Fase 2: Ampliación de la solicitud, en este momento se va ampliando el vocabulario del niño teniendo mayores opciones para satisfacer sus

necesidades. Asimismo, se enseña que el intercambio de imágenes puede realizarlo con diferentes personas.

- Fase 3: Respuesta a preguntas, en esta etapa se le realiza preguntas y el niño deberá responder seleccionando la imagen correcta. Al preguntarle ¿A dónde quieres ir? el deberá seleccionar la imagen según sus deseos.
- Fase 4: Combinación de imágenes, en esta etapa final el niño podrá juntar imágenes que formen una oración. Por ejemplo: Yo quiero comer tallarines, quiero jugar con la pelota. Esta fase le permite expresar sus necesidades de una forma más compleja.

El sistema Pecs permite a los niños que presentan TEA tener una forma de comunicación visual y concreta que ayuda en su comprensión y expresión de deseos, desarrolla la autonomía e independencia al utilizar el sistema con diferentes personas y situaciones; asimismo permite la interacción social con otros.

El sistema por intercambio de imágenes (PECS) busca abordar dos dificultades resultantes de los niños que presentan TEA, su lenguaje verbal e interacción social. Dado que, presentan dificultad para expresar sus deseos, opiniones e iniciar una conversación, los PECS al ser una herramienta visual y concreta que representan objetos, actividades, lugares facilita su lenguaje expresivo. Asimismo, permite conocer las normas sociales e interactuar con sus pares mediante el intercambio de imágenes.

Según un estudio realizado a 3 niños que presentan TEA entre las edades de 3 a 12 años por Zebiri (2020), se evidencia la eficacia del uso del sistema PECS. Antes de la intervención por este sistema, uno de los niños participantes de la edad de 5 años y 8 meses mostraba pocas habilidades comunicativas que

representan el 2% de lenguaje espontáneo y el 4% de imitación, luego del entrenamiento mostró mejoras logrando un lenguaje espontáneo del 68% y por imitación al 72%. Zebiri (2020) menciona que los logros del estudio demuestran que el sistema por intercambio de imágenes funciona favorablemente para estimular el lenguaje, el cual permite desplegar las habilidades comunicativas de los niños que presentan TEA. De esta manera mejora su lenguaje expresivo, aumenta el vocabulario y ayuda a un discurso más complejo permitiendo una posterior inclusión. El sistema es accesible para ser usado en diferentes ambientes que se encuentre el niño como su hogar o el aula de clase.

2.2.3.5 Música.

La música como arte y como estrategia creativa es de mucha utilidad en la educación, sobre todo en la primera infancia. El uso de canciones infantiles por parte de las maestras representa un gran apoyo en el aprendizaje e integración de los niños. Además de influir en aspectos que sobre el desarrollo de habilidades socio comunicativas como el habla, la escucha y la memoria.

En la primera infancia no solo el uso de canciones infantiles reproducidas de manera audiovisual es considerado como una herramienta para las maestras, también lo es, el uso de la propia voz como instrumento musical, porque que representa también una herramienta eficaz y funcional para el trabajo con niños que presentan TEA. Reproducir canciones en una sesión de aprendizaje no solo de manera audiovisual con temas infantiles, si no también crear melodías o frases rítmicas en función de las necesidades de los estudiantes.

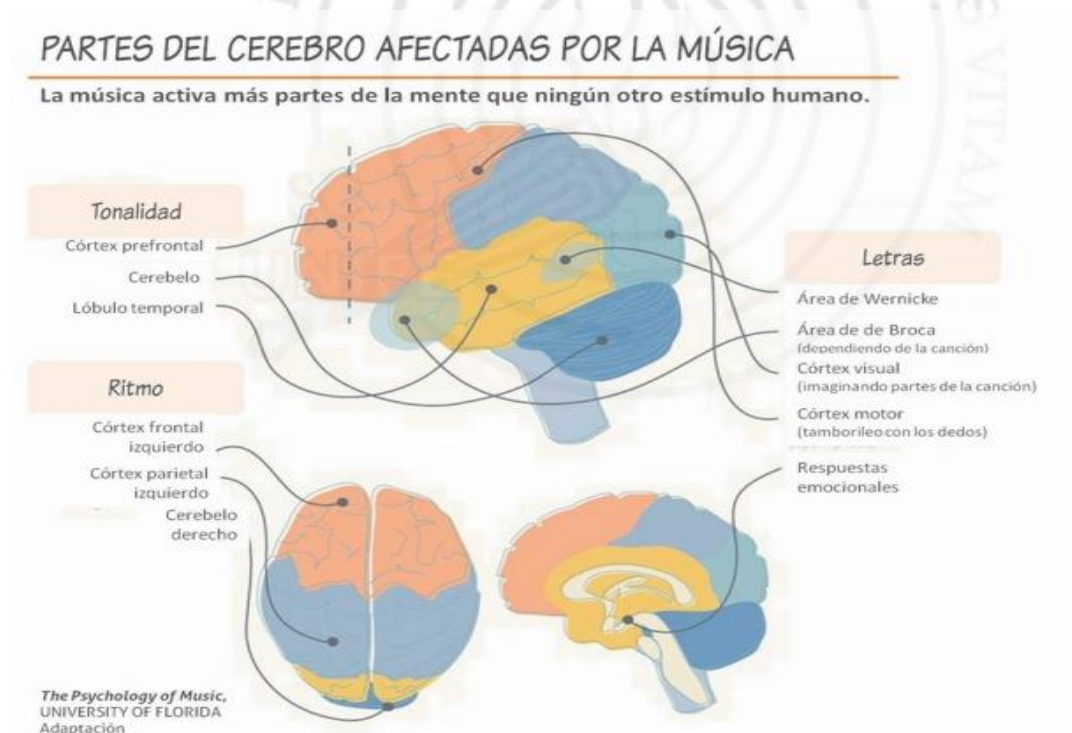
En tal sentido, esta práctica favorece la atención del estudiante, el desarrollo del contacto visual y en algunos casos la repetición de palabras. Si las melodías que crean las maestras vienen acompañadas de movimientos

corporales favorece el proceso de imitación en el estudiante, las investigaciones mencionan que “la música es una gran estimulación para el crecimiento intelectual, sensorial y motor. Es decir, el desarrollo general de un niño puede verse influenciado por la música”. Acero (2024, p. 25)

Finalmente, cabe resaltar que la música es un gran estimulante para el cerebro desde la concepción del ser humano y en todo su ciclo vital. Se muestra evidencia que es un elemento que valora la socialización y permite la expresión del niño desde el contacto visual, movimiento corporal e inclusive llegar la expresión oral a través de las letras que se emplean. A continuación, en la Figura 1, se muestra las partes del cerebro afectadas por la música.

Figura 1

Partes del Cerebro afectadas por la Música.



Fuente: Adaptado de Partes del cerebro afectadas por la música [imagen] por Beltrán, J 2020. Ad Libitum.

2.2.3.6 Apoyos visuales.

Los apoyos visuales son una herramienta sencilla que permite traducir la información verbal en visual, lo cual permite una mayor comprensión por parte de la población de niños que presentan TEA. La función de los apoyos visuales es facilitar la información a los niños que presentan TEA, les permite comprender su alrededor ganando autonomía e independencia personal, disminuyen desbordes sensoriales al no saber qué es lo que ocurre y favorece a su comunicación con los demás generando relaciones sociales con sus pares.

Las autoras Demósthene y Campo (2023) mencionan que los apoyos visuales "son claves para el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral. A través de las imágenes, los signos o los gestos, se consigue incrementar la capacidad del individuo para dominar el código oral-verbal" al utilizar los apoyos visuales ayuda en la adquisición de mayor vocabulario y construcción de oraciones de oraciones de los niños que presentan TEA.

Los apoyos visuales deben ser creados de forma individual según las características de los niños, son carteles sencillos que pueden ser palabras, figuras, pictogramas, fotografías, pueden ser utilizados tanto en el aula como en el hogar. Permite: Crear horarios anticipando al niño sus rutinas y actividades del niño, se puede nombrar los espacios del aula y las actividades que se pueden realizar ahí, nombrar lo materiales, crear frases de peticiones, secuencias de actividades (lavarse las manos, sacar su lonchera, realizar su tarea). Es un apoyo que debe ser implementado y desarrollado en conjunto de la escuela y la familia, para mayores logros en el aprendizaje, autonomía y comunicación de los niños que presentan TEA.

2.3 Definición de Términos

- Estrategias y resultados: Marín et al (2023) menciona que la estrategia se orienta a un fin previamente establecido y de esta manera se busca un cambio o mejora en la persona o elemento, sin embargo, la estrategia está sujeta a ajustes según se observa las acciones y reacciones donde se aplique hasta alcanzar los resultados. Siendo los resultados la consecuencia de la acción o proceso realizado.
- Claridad en el propósito: Este indicador tiene como finalidad mantener enfocado a los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje, siendo el maestro quien ejecuta esta acción (Gates, 2021).
- Identificación de apoyos y recursos: Es importante saber identificar qué tipo de apoyo o recurso se va a utilizar, dado que deben ser complementarios para la mejora de capacidades de los estudiantes y a su vez en la aplicación de las sesiones de aprendizaje. Estos apoyos y recursos deber estar diseñados con un propósito pedagógico o didáctico para que cumplan objetivo adecuado y orientado a las necesidades de quien lo recibe o emplea.
- Identificación del objetivo: Todo aquel que tenga contacto con un niño que presenta alguna discapacidad debe tener conocimiento relacionado con la discapacidad para identificar sus fortalezas y dificultades, así poder ayudarlo en sus procesos de aprendizaje y comunicación, buscando su interacción con otros (Minedu, 2023)
- Flexibilidad: La enseñanza debe ser flexible e individualizada teniendo en cuenta las características del estudiante, como sus capacidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, entorno y experiencias (Minedu,

2023).

- Generación de intereses: El docente debe crear un entorno de aprendizaje que promueva el desarrollo del lenguaje oral en los niños, mediante un enfoque lúdico que ofrezca modelos comunicación efectivos y adaptados a sus intereses y necesidades en un entorno de aprendizaje interactivo y estimulante (Morales, 2018, como se citó en López y Lescay, 2023)
- Establecimiento de objetivos: El docente es responsable de planificar, diseñar, organizar y liderar estrategias para alcanzar los objetivos establecidos en función del avance de su estudiante (Campos, 2000, como se citó en Hidalgo et al, 2024)



CAPÍTULO III: MÉTODO

El presente capítulo contiene la parte operativa de la investigación. Presenta el método, nivel, tipo, diseño, participantes, muestra, variables de la investigación y técnicas e instrumentos para el recojo de información los cuales se verán inmersos en el desarrollo de toda la investigación.

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

Se define la presente investigación bajo un enfoque descriptivo mixto, de modo que se utiliza de forma cualitativa y cuantitativa los datos investigados. Según Sampieri (2014) los métodos mixtos proporcionan a la investigación un amplio rango de conocimientos que permiten un mejor entendimiento del caso del objeto.

Es de tipo básica ya que a través del marco teórico incrementa nuevos conocimientos y la comprensión de estos. Hernández (2020). Para trasladarlo, frente al nivel de conocimiento de las docentes concerniente a las estrategias que utilizan en favor de los estudiantes que presentan TEA.

El diseño se presenta como estudio de caso. Por lo que, Hernández (2020) menciona que estos tipos de investigaciones buscan comprender un fenómeno desde las perspectivas de los participantes y permite el acceso de múltiples fuentes como documentos, entrevistas, observaciones entre otros. De esta manera lograr un conocimiento más claro del fenómeno a estudiar.

3.2 Participante

La investigación se realizó con la participación de 4 instituciones educativas 3 privadas y 1 del estado, situadas en el distrito de Villa María del Triunfo. Se seleccionó intencionalmente a 4 docentes que están a cargo de los

estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista de grado 1 en el nivel: Inicial 3 años y 4 años. Se planea valorar las estrategias didácticas que usan dentro de sus aulas para desarrollar el lenguaje expresivo los estudiantes que presentan TEA grado 1.

3.2.1 Muestra

Se define como una parte de una población o un todo de interés. Esta muestra debe ser representativa y delimitarse con anticipación ya que de ella se realizará la recolección de datos que den respuesta al problema a investigar.

Para efecto de la investigación se seleccionaron 4 casos conformados por 2 niños y 2 niñas en edades de 4 años, que presentan el Trastorno del Espectro Autista. Los 4 casos asisten a un centro de terapias donde reciben tratamiento integral tanto en el área de Lenguaje y Ocupacional con integración sensorial, que se encuentra ubicado en el Distrito de Villa María del Triunfo. Es importante señalar que 3 de los casos asistente a instituciones educativas particulares y un caso a institución educativa del estado.

En lo sucesivo los casos se reconocerán por códigos: CMD1, CMB2, CFS3, CFA4. Así mismo, la observación de los casos se complementa desde la mirada de las docentes responsables de los procesos formativos en cada institución educativa. En tal sentido, forman parte de la muestra 4 docentes del nivel inicial. En lo sucesivo las docentes se identificarán a través de los siguientes códigos DCMD1, DCDB2, DCDS3, DCDA4.

Tabla 5*Códigos de los casos*

Código de los casos	
CMD1	C: Caso M: Masculino D: Primera letra del nombre 1: Número de caso
CMB2	C: Caso M: Masculino B: Primera letra del nombre 2: Número de caso
CFS3	C: Caso F: Femenino S: Primera letra del nombre 3: Número de caso
CFA4	C: Caso F: Masculino A: Primera letra del nombre 4: Número de caso
Código de las docentes	
DCMD1	D: Docente C: Caso M: Masculino D: Primera letra del nombre 1: Número de caso
DCMB2	D: Docente C: Caso M: Masculino B: Primera letra del nombre 2: Número de caso
DCFS3	D: Docente C: Caso F: Femenino S: Primera letra del nombre 3: Número de caso
DCFA4	D: Docente C: Caso F: Femenino S: Primera letra del nombre 4: Número de caso

3.2.1.1 Criterio de inclusión (edades).

El criterio de inclusión considerado para los casos se basa al grado de apoyo que requieren en función del trastorno que presentan. Siendo niños tea

de grado 1, de instituciones educativas públicas y privadas de Villa María del Triunfo.

3.2.1.2 Criterios de exclusión.

En criterios de exclusión están los casos que presentan TEA grado 2 y grado 3 dado que esta población requiere de mayor apoyo de instituciones educativas públicas y privadas de distritos que no sean de Villa María del Triunfo.

Tipo de muestreo

El tipo de muestro que presenta la investigación es no probabilístico, porque se enfoca a una población que está dispuesta a participar de la investigación y cumplen criterios afines.

3.3 Variables de Investigación

A continuación, se presenta las definiciones teóricas y operativas de las variables de estudio.

3.3.1 Definición teórica

La estrategia nace como parte de un plan y se utiliza para lograr objetivos específicos en función a los aprendizajes. El docente deberá analizar de manera coordinada sus decisiones para seleccionar los métodos y materiales que se adecuen mejor a sus necesidades de enseñanza. En tal sentido, se puede decir que las estrategias para la enseñanza docente representan gran importancia, dado que desde la primera infancia se fomenta, partiendo de las actividades de juego hasta generar experiencias y aprendizajes significativas en los estudiantes Pinargote y Meza (2022).

Respecto a los avances y resultados, estos se definen luego de cada estrategia utilizada, ya que son consecuencia de las acciones o procesos efectuados con un fin. Los términos son aplicables a varios contextos donde la

educación no es exenta. Westreicher (2020)

3.3.2 Definición operativa

En lo cualitativo se define lo siguiente:

Tabla 6

Definición de estrategias didácticas para comentar el lenguaje

Categorías	Subcategorías	Indicadores
Estrategias didácticas para fomentar el lenguaje expresivo	Conocimientos básicos	Claridad en el propósito. Identificación de apoyos y recursos. Identificación del objetivo.
	Estrategia didáctica para desarrollar el vocabulario	Identificación del objetivo Flexibilidad.
	Estrategia didáctica para fomentar la construcción de oraciones	Identificación del objetivo Flexibilidad

Tabla 7

Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas

Variables	Dimensiones	indicadores
Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas	Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas para desarrollar el vocabulario.	Identificación del objetivo. Flexibilidad
	Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas para construir oraciones	-Generación de intereses -Establecimiento de objetivos

3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos

La técnica es un proceso sistemático estructurado que permite la recopilación de datos, luego analizarlos y dar respuestas a las preguntas de investigación. Mientras que los instrumentos son las herramientas específicas que ayudan a reunir la información, siendo adecuados, confiables y validos según la investigación y sus objetivos (Medina, 2023). En el presente trabajo de investigación se utilizaron técnicas e instrumentos de investigación cualitativa y

cuantitativa. La técnica de observación directa de los casos y entrevista, asimismo se aplicaron tres instrumentos ficha de caracterización del caso, guía de observación de estrategias para fomentar el vocabulario y la construcción de oraciones y una entrevista para recoger la percepción del docente en base a las estrategias que utiliza para los niños que presentan TEA.

3.4.1 Técnicas

Las técnicas utilizadas en la investigación son: La observación directa y entrevista.

3.4.1.1 Observación directa

Se base en la utilización de los sentidos para captar información del objeto de estudio (UNEMI, 2019). La observación permite recaudar datos del entorno natural del objeto estudiado, recopilar datos de objetiva y sistemática bajo un protocolo establecido. En la investigación se realizó una observación directa y no participante, lo que significa que el investigador no participo de las actividades observadas.

3.4.1.2 Entrevista

Consiste en una reunión para intercambiar información, la entrevista está conformado por un entrevistador y un entrevistado. Las entrevistas permiten encontrar información relevante y significativo para el entrevistado como sus pensamientos, creencias y valores (Martínez, 2013).

3.4.1.3 Instrumentos.

Los instrumentos utilizados en la investigación son: Ficha de caracterización, guía de observación y entrevista. Dichos instrumentos pasaron por la revisión de 3 expertos de los cuales dos tienen el grado de magister y un doctorado, siendo expertos en temas relacionados al autismo, lenguaje e inclusión. Quienes dieron

conformidad de los instrumentos bajo los indicadores: Claridad, Pertinencia y Relevancia.

3.4.1.4 Ficha de caracterización.

Permite la recolección y registro de características de un individuo, grupo, organización, producto o servicio. Las fichas de caracterización son de fácil uso, objetivas y garantiza la consistencia de la recopilación de los datos. Por tanto, permite recopilar información sobre un individuo o grupo con la finalidad de obtener una visión integral de la misma (Hernández et al 2014). En la investigación se utilizó una ficha de caracterización con 6 aspectos: Nivel de competencia curricular, nivel de logro del área del lenguaje, área conductual, área social y aspecto familiar. De esta manera se evaluó la condición de cada caso en relación con sus aprendizajes y desenvolvimiento en ambientes del hogar y colegio.

3.4.1.5 Guía de observación.

Consiste en un documento con una serie de ítems que permite identificar la existencia o no de comportamientos, habilidades, cualidades o características. Como se menciona en (Hernández et al 2014) “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (p. 252). Por tanto, permite que la observación sea objetiva, obteniendo resultados consistentes y precisos. En la investigación se realizó la guía de observación bajo dos dimensiones: Vocabulario y construcción de oraciones. La primera con 9 ítems relacionados a estrategias para fomentar el vocabulario y la segunda con 8 ítems.

3.4.1.6 Entrevista.

Las entrevistas pueden ser estructuradas, semi estructuradas y no

estructuradas; tal es el caso, que en la primera se hace uso de preguntas ya establecidas, en la segunda se incorporan preguntas nuevas a medida que se realiza la entrevista y en la tercera se maneja bajo una guía de preguntas que el entrevistador puede utilizar, cambiarlas o agregar otras (Hernández et al 2014). En la investigación se realizó la entrevista bajo 3 dimensiones: Preguntas generales, vocabulario y construcción de oraciones.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

En el marco de investigación que consiste en un diseño mixto se realizará el análisis de la información bajo la técnica de triangulación de datos.

3.5.1 Técnica de triangulación de datos

Consiste en el uso de varios métodos o fuentes de recolección que permitan dar respuesta a una investigación (Hernández et al 2014). En ese sentido, en las investigaciones mixtas se obtiene gran cantidad de datos que provienen de varios agentes inmersos en la investigación, por lo cual, al obtener variedad de datos, permite verificar la veracidad de estos y obtener diferentes perspectivas que pueden ser contrastadas aumentando la confiabilidad del análisis de los resultados.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos de las evaluaciones dentro de las instituciones educativas. Los resultados están organizados en función al diseño mixto, por ello se presentarán los resultados cualitativos y cuantitativos, respectivamente. Los resultados responden a los objetivos de investigación, los cuales apuntan a describir las estrategias utilizadas por las docentes para fomentar el vocabulario y construcción de oraciones, así mismo describir los avances y resultados según cada categoría. A continuación, se detalla los instrumentos utilizados para los resultados cualitativos y cuantitativos.

4.1 Resultados cualitativos

Se aplicó una ficha de caracterización de los casos, la cual brinda información sobre datos específicos como: niveles de competencia curricular, nivel del logro alcanzado en el área de lenguaje, tanto en los componentes de expresión y comprensión. Además del tiempo de participación en la intervención terapéutica, área conductual, área social y aspecto familiar. También se aplicó una entrevista, que evalúa las subcategorías de estrategias didácticas para desarrollar vocabulario y la fomentar la construcción de oraciones. Estas subcategorías comprenden los siguientes indicadores: claridad de conceptos, generación de interés, establecimiento de objetivos y flexibilidad.

4.1.1 Ficha de caracterización de los casos

La ficha de caracterización de los casos es un instrumento que permitió organizar la información sobre los estudiantes seleccionados para el proceso de observación. Para el detalle de los resultados se utilizan los siguientes códigos para cada caso CMD1, CMB2, CFS3 y CFA4.

Tabla 8*Resultados cualitativos caracterización de los estudiantes*

Aspectos		Unidades de significado
Nivel competencia curricular	Área de comunicación	<p>Se comunica oralmente en su lengua materna</p> <p>CMD1: Se comunica a través de palabras, escucha a las personas de su entorno cercano, utiliza gestos y señales como apoyo.</p> <p>CMB2: Se comunica de manera oral y escucha las indicaciones, asimismo responde preguntas cortas y con alternativas. Utiliza sus conocimientos previos para expresar sus necesidades y comunicarse con su entorno cercano.</p> <p>CFS3: Se comunica oralmente expresando sus disgustos a otros. Expresa frases espontáneas dentro de su propio juego.</p> <p>CFA4: Expresa sus intereses y necesidades. Utiliza Maneja un vocabulario de uso frecuente, en ocasiones sus frases son entendibles por las personas de su alrededor. Realiza inferencias sencillas, en ocasiones le gusta participar de exposiciones orales.</p>
	Área de Personal Social	<p>Construye su identidad</p> <p>CMD1: Reacciona a su nombre. Se identifica como un niño, expone sus gustos a través de señales o cuando se le pregunta dando opciones Reconoce a su entorno familiar y social de su aula. Expresa sus estados de sobre todo cuando se enoja y sonríe cuando algo creo que es gracioso. Acepta la ayuda de un adulto de su entorno ante situaciones complicadas que no logra resolver.</p> <p>CMB2: Responde a su nombre. Se identifica como un niño, expone sus gustos y preferencias en relación con sus juguetes y actividades lúdicas. Reconoce a su entorno familiar y el entorno social de su aula. Expresa sus estados de ánimo, cuando está contento y triste. Busca ayuda ante situaciones difíciles que le cuesta resolver.</p> <p>CFS3: Reconoce su nombre y responde en ocasiones al llamado de su nombre, se identifica como niña. Expresa lo que no le gusta y reconoce su entorno familiar. Expresa sus estados de ánimo, al frustrarse o realizar actividades que no le gusta. Busca el consuelo de un familiar en momentos de llantos.</p> <p>CFA4: Se identifica como niña, manifiesta sus gustos por las princesas y color rosado, responde a su nombre y se presenta con su nombre. Participa en la elección sus prendas de vestir y en su aseo personal. Reconoce su entorno familiar y social más cercano, involucra a su familia en sus dibujos y actividades lúdicas. Busca la compañía de un adulto cercano cuando quiere ser consolada ante del llanto producto de una caída o golpe.</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común</p> <p>CMD1: Se acopla a las actividades que indica la maestra y respeta los espacios de sus compañeros. Cumple con las asignaciones que se le indica y trata de imitar las acciones que realizan sus compañeros de aula. Cuida sus materiales de trabajo y los ordena al termino de cada sesión.</p> <p>CMB2: Participa e interactúa con adultos más que con niños en su entorno cotidiano. Expresa situaciones que le agradan o desagradan a través de gestos y palabras.</p>

		<p>CFS3: Manifiesta lo que no le gusta mediante palabras y gestos como: Gritos, “no me gusta”, llanto. Guarda los juguetes al solicitarlo hacerlo.</p> <p>CFA4: Trabaja y juega junto con sus compañeros, proponiendo juegos y sus reglas. Le interesa jugar y cuidar a las niñas de su aula. Cumple con las indicaciones cuando son de su agrado. Respeta el espacio y materiales de sus compañeros, cuidando también sus materiales.</p>
Nivel de logro del área del lenguaje	Fonético fonológico	<p>CMD1: Presenta los fonemas adquiridos en función de su edad como /m, n, ñ, p, b, f, y, l, t/, /g, x, k, d, s, ie. Sin embargo, presenta sustituciones y omisiones en la articulación.</p> <p>CMB2: Presenta fonemas /l/, /p/, /s/, /k/, /d/, /t/, /g/, /x/, /k/, /d/, /, /s/. Asimismo, sustituciones en posición media y omisiones en posición inicial de las palabras.</p> <p>CFS3: Tiene integrado los sonidos fonéticos correspondientes a su edad.</p> <p>CFA4: Falta integrar el sonido de la /l/. En proceso de afianzar los sonidos de la /d/ /t/ /k/.</p>
	Léxico semántico	<p>CMD1: Reconoce y nombra colores, animales, alimentos, bebidas, medios de transporte algunas frutas y verduras. No nombra prendas de vestir, pero sí reconoce su utilidad. Responde a preguntas con las interrogantes ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo? Comprenden y utiliza el “sí” y “no” como afirmación y negación.</p> <p>CMB2: Reconoce y nombra animales, colores, útiles de aseo, bebidas, animales, alimentos, entre otras palabras dice papá, mamá, Miss, dame, quiero., sí, no, ven, aquí. Responde a preguntas con las interrogantes ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?</p> <p>CFS3: Utiliza palabras: No, si, abre, mama, papa, tío, nombra objetos de uso cotidiano cuando se le pregunta ¿Qué es? (animales, prendas de vestir, colores, alimentos, útiles de aseo) En ocasiones suele usar palabras sociales (hola, gracias, abrazo). Presenta ecolalias diferidas.</p> <p>CFA4: Reconoce y utiliza el nombre de animales, frutas, lugares, prendas de vestir, colores, útiles de aseo. Maneja un vocabulario variado nombra objetos cotidianos, realiza peticiones, nombres de familiares, entre otros. Responde a interrogantes ¿Qué es?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Para qué? No presenta ecolalias</p>
	Morfosintáctico	<p>CMD1: Estructura escasas frases de 2 palabras como, ya terminé, buenas tardes, hola Miss. No utiliza artículos en sus expresiones.</p> <p>CMB2: Produce frases de dos palabras, “mami ven”, “quiero agua”, “dame agua”, utiliza artículos para pedir algún juguete como: los carros, los cubos, los dinosaurios entre otros.</p> <p>CFS3: No comunica experiencias u opiniones. Utiliza frases de 3 elementos en repetición y también de forma espontánea utiliza algunas frases cuando es un juego de su agrado.</p> <p>CFA4: Utiliza artículos, en ocasiones pronombres personales y adjetivos calificativos, genera frases de 3 a 4 palabras. Solicita juguetes que desea, manifiesta frases creativas cuando realiza juego de roles.</p>
	Pragmático	<p>CMD1: Comprende los tiempos de espera y turnos en las actividades. Escucha atento las indicaciones. Poco contacto visual al momento de interactuar de manera verbal y en las actividades</p>

Área conductual

de juego. Presenta intención comunicativa cuando necesita algo de su interés.

CMB2: Comprende la toma de turnos en las actividades, escucha las indicaciones que se le brindan, poco contacto visual en las interacciones verbales y juegos. Presenta intención comunicativa conforme a sus necesidades.

CFS3: Baja intención comunicativa, en ocasiones saluda o se despide de su cuidador.

CFA4: Responde a su nombre, presenta intención comunicativa, responde a inferencias, saluda y se despide.

CMD1: Elige los juguetes con los que desea jugar, en especial los rompecabezas de números y animales. Reniega cuando las actividades no resultan como él quiere, llora, se desorienta, pero es un episodio momentáneo. No es agresivo.

CMB2: Le gusta jugar con diversos juguetes, pero no mantiene mucho tiempo concentrado en una actividad. Le cuesta mantenerse sentado en las actividades de mesa. Tiene preferencia por los pulmones y plastilinas. No es agresivo. No se frustra en actividades lúdicas, respeta las pertenencias de sus compañeros y el entorno.

CFS3: Constantemente llora al ingresar a terapia o a su aula de clases, cuando no quiere trabajar grita o se va corriendo. Suele pegar a los niños, tira cosas al suelo, cuando no le gusta una actividad expresa "no me gusta" lo repite varias veces llegando a llorar. Puede mantenerse en su sitio, sigue indicaciones cuando se trata de una actividad de su agrado.

CFA4: Elige los juguetes que le gusta, se mantiene sentada en su sitio. Al realizar una actividad que no le gusta tira las cosas, se va corriendo o se va debajo de la mesa. Cuando esta aburrida escupe a un lado, si se le corrige la conducta lo hace más seguido. Guarda las cosas con tranquilidad, no es agresiva. Se distrae con facilidad, predomina sus intereses.

Área Social

CMD1: Presta atención a las indicaciones que se le brinda. Logra trabajar con sus compañeros de aula respetando sus materiales. Realiza actividades de juego en su entorno familiar y con sus compañeros de aula. No maneja sus emociones. Respeto su turno en actividades del colegio y sesiones terapéuticas

CMB2: Le cuesta prestar atención a las indicaciones que se le brinda. No logra trabajar en grupo con sus compañeros de aula, si respeta sus espacios y los materiales de trabajo de sus compañeros. Realiza actividades de juego en su entorno familiar. No maneja sus emociones, se dispersa constante ante los estímulos que observa.

CFS3: Le cuesta interactuar con otros niños, ocasionalmente puede jugar en equipo por unos 5 a 10 minutos. No respeta el asiento asignado de cada compañero, ocasionalmente expresa un saludo o se despide de sus compañeros. No le gusta compartir juguetes que le gustan, si un niño lo toma ella se lo quita. No suele pedir ayudar a los demás.

CFA4: Respeto su turno, puede jugar con otros niños, presenta preferencia por querer jugar con bebés y niñas. Le gusta proteger a las niñas, no dejando que los niños las molesten. Pide ayuda a

Aspecto familiar	<p>los demás, mayormente le gusta el juego en conjunto, intenta proponer juegos.</p> <hr/> <p>CMD1: Condición de parto por cesárea, al término de los 9 meses de gestación. Es el segundo hijo, tiene una hermana mayor de 10 años neurotípica. Vive con sus padres y tiene atención constante de la madre. La madre es ama de casa y el padre empleado en una empresa de comercio.</p> <p>CMB2: El nacimiento se realizó por cesárea, luego de una gestación de 9 meses. Es hijo único. Vive con sus padres, pero se queda a cargo de la abuela materna durante mayor tiempo del día. La madre es abogada y el padre pescador artesanal.</p> <p>CFS3: Nacida por cesárea dentro del tiempo establecido. Es la última de dos hermanas, vive con ambos padres en una casa familiar. Se queda al cuidado de su prima porque ambos padres trabajan. Ambos padres son empleados.</p> <p>CFA4: Nacida por cesárea dentro del tiempo establecido, tiene una hermana melliza que no presenta el diagnóstico de TEA. Junto a su melliza son últimas, tienen una hermana mayor. Viven con ambos padres, se quedan al cuidado de la mamá y en ocasiones de una nana. El padre trabaja dentro del área de informática de una empresa.</p>
------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por tanto, se concluye según el análisis:

En el aspecto familiar los 4 casos nacieron por parto de cesárea, cumpliendo los 9 meses de gestación y los casos (CMD1), (CFS3), (CFA4) son hermanos menores y el caso (CMB2) es hijo único. Asimismo, los 4 casos viven con ambos padres, 2 de ellos se quedan al cuidado de un familiar cercano y los otros dos casos se quedan al cuidado de sus madres. Los padres de los 4 casos perciben ingresos económicos suficientes, a raíz de ello pueden acceder a terapias particulares en las áreas de lenguaje y ocupacional con integración sensorial, además de otros tiempos libres donde puedan socializar. En tal sentido, los casos (CMD1, CMB2 y CFA4) llevan tratamiento en terapia de lenguaje, promedio dos años con una frecuencia de dos sesiones de 30 minutos por semana y el caso (CFS3) lleva 6 meses en terapia con una frecuencia de una sesión de 30 minutos a la semana

A nivel de competencia curricular en el área de comunicación se evidencia que: los 4 casos se comunican oralmente y dicen “no” a situaciones que no son de agrado. Solo los casos (CMD1, CMD2, CFA4) logran expresar sus necesidades e intereses. Además, utilizan la mano para señalar lo que desean; mientras que el caso (CFS3) expresa frases ante juegos de su propio interés, pero para sí misma.

En el área de personal social, los 4 casos logran: responder o atender cuando son llamados por sus nombres, se identifican según su género, expresar sus disgustos (mediante llantos o expresiones orales), reconocen su entorno familiar y social, también aceptan la ayuda de un adulto cercano. Cabe mencionar que los casos (CMD1 y CMB2) solicitan ayuda de un adulto ante situaciones difíciles como: abrir una caja, alcanzarle un juguete. Del mismo modo el caso (CFA4) participa en la elección de sus prendas de vestir y los casos (CMD1, CMB2 y CFA4) participan en su aseo personal. Se observa también que los casos (CMD1, CFA4) logran trabajar junto con sus demás compañeros, respetando sus espacios y materiales, buscan imitar las actividades de sus compañeros y teniendo preferencia por cierto grupo de compañeros para poder jugar. Mientras que el caso (CMB2) prefiere participar con adultos en lugar de niños de su misma edad, el otro caso prefiere las actividades en solitario no logrando trabajar junto con sus otros compañeros.

En el nivel de logro del área de lenguaje en el componente fonológico: los casos (CMD1, CMB2, CFA4) tienen adquiridos los fonemas en función de la edad cronológica de los 3 años y en proceso fonemas de los 4 años, a los casos (CFS3 y CFA4) les falta adquirir el fonema l y en consecuencia los sinfonos /bl/, /pl/, /fl/. Cabe resaltar que a pesar de tener adquiridos los fonemas los 4 casos presentan

omisiones, sustituciones y distorsiones en la articulación. En el componente semántico: los 4 casos presentan un vocabulario básico y funcional de alimentos, frutas, colores, útiles de aseo, animales, prendas de vestir, medios de transporte; este vocabulario previo, los casos lo utilizan en sus respuestas ante las interrogantes ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo? El caso (CFS3) presenta ecolalias. Asimismo, los 4 casos comprenden y utilizan el “sí” y “no”, como afirmación y negación. Los casos (CMD1, CMB2) no reconocen categorías semánticas básicas como alimentos, bebidas entre las otras categorías mencionadas inicialmente. En el componente morfosintáctico: Los casos (CMD1 y CMB2) utilizan frases de 2 palabras en sus expresiones o respuestas y los casos (CFS3 y CFA4) utilizan de dos hasta cuatro palabras. El caso (CMD1) caso utiliza frases sociales como: "ya terminé" para comunicar el final de una actividad, un saludo o despedida "buenos días", "buenas tardes", "hola miss", El caso (CMB2), sin embargo, utiliza frases de petición "quiero agua", "dame agua", incluye en su expresión los artículos asociados a un objeto que desea. cómo; los carros, los cubos, entre otros. El caso (CFS3) utiliza frases más extensas, pero como parte de su ecolalia, cuando realiza actividades de juego que son de su agrado. Los 4 casos utilizan frases cuando el adulto o interlocutor intercede con alguna pregunta o asiste a sus necesidades.

Por último, en el componente pragmático: Los 4 casos presentan intención comunicativa en función de sus necesidades básicas, alimento y bebidas, o peticiones debido a su control de esfínteres también las actividades de juego. Se menciona también el escaso contacto visual en relación con los 4 casos, muy notorio en las interacciones con las personas y solo 2 casos (CMD1, CMB2) comprenden la toma de turnos y tiempos de espera en las actividades.

En el área conductual 3 de los casos no presentan actitudes agresivas, el caso (CMD1) al frustrarse llora mientras que el caso (CFA4) al no gustarle una actividad se va corriendo, tira las cosas, escupe o se esconde debajo de la mesa. El caso (CFS3) si presenta actitudes agresivas con sus compañeros, les quita los juguetes, piñizca o pega. Los casos (CMD1) y (CMB2) están en proceso de permanecer mayor tiempo en mesa para el desarrollo de las actividades dado que su tiempo en mesa es corto; mientras que los casos (CFS3) y (CFA4) pueden permanecer en su sitio desarrollando las actividades.

En el área social los casos (CMD1, CMB2, CFS4) prestan atención a las indicaciones de su maestro, padres o terapeuta, el caso (CFS3) su atención es muy reducida e interactúa por poco tiempo con sus compañeros. Además, los casos (CMD1, CFA4) buscan o tienen iniciativa de jugar con niños de su edad o adultos. Así también los 4 casos no manejan e identifican sus emociones.

1. Entrevista sobre la estrategia docente

La entrevista permitió recaudar información desde la perspectiva docente bajo las subcategorías: Preguntas generales, vocabulario y construcción de oraciones.

4.1.2 Subcategoría: Preguntas generales

En cuanto a esta subcategoría, se sistematizaron los datos en una matriz según los siguientes indicadores: Claridad en el propósito, identificación de apoyos y recursos e identificación del objetivo. Se redactaron textualmente las opiniones de las docentes entrevistadas y se unificaron los significados. Para el detalle de los resultados se utiliza un código para cada docente asociado a los casos: DCM1 para el caso CMD1, DCM2 para el caso CMB2, DCFS3 para el caso.

Tabla 9

Resultados cualitativos de la subcategoría: Estrategias didácticas para desarrollar vocabulario

Subcategorías	Indicadores	Corpus	Unidades de Significado
Preguntas generales	Claridad en el propósito	<p>¿Qué es para usted el Trastorno del Espectro Autista?</p> <p>DCMD1: Desconozco sobre el tema.</p> <p>DCMB2: Desconozco sobre el tema</p> <p>DCFS3: Niños que necesitan mayor atención porque son niños de conductas diferentes</p> <p>DCFA4: Son niños que tienen otras capacidades, que necesitan mayor apoyo pero que son iguales a todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento del tema (2 entrevistadas) - Niños con capacidades y conductas diferentes requieren atención y apoyo diferenciado.
		<p>¿Qué son las habilidades socio comunicativas?</p> <p>DCMD1: No lo se.</p> <p>DCMB2: Son las habilidades que le permiten comunicarse como el habla, el poder escuchar que a su vez les ayuda a relacionarse con los demás.</p> <p>DCFS3: Capacidades que presenta cada individuo para comunicarse e interactuar con otras personas.</p> <p>DCFA4: Desarrollo social con la comunicación, que participen y que la sociedad les ayude.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desconoce del tema (una entrevistada) - Interactuar y relacionarse con los demás - Habilidades para hablar y escuchar - Permite el desarrollo social
		<p>¿Cómo maneja la interacción social en el aula?</p> <p>DCMD1: Trabajo con canciones y que todos trabajen a la par, voy recorriendo cada mesa para ellos puedan incorporarse a las actividades.</p> <p>DCMB2: Debo estar al pendiente de todos, voy rotando por las mesas de trabajo observando sus actividades, realizo canciones para todos, pero mayormente en las actividades permanentes.</p> <p>DCFS3: Es difícil porque llora, grita, no quiere compartir.</p> <p>DCFA4: Mediante juego dirigido y trabajo en grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Canciones - Observación - Seguimiento - Juego dirigido - Trabajo en grupo
Identificación de apoyos y recursos		<p>¿Qué apoyos recibe por parte de la institución educativa?</p> <p>DCMD1: No recibo apoyos por parte de la institución educativa.</p> <p>DCMB2: No recibo apoyos por parte de la institución educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No reciben apoyo (3 entrevistadas) - Algunas capacitaciones y recomendaciones por la psicóloga del

Identificación del objetivo	DCFS3: No recibo apoyos por parte de la institución educativa.	colegio (una entrevistada)
	DCFA4: Algunas capacitaciones por parte del colegio y apoyo del área de psicología, quienes me orienten a como trabajar con mi estudiante	
	¿Considera que el estudiante presenta habilidades socio comunicativas? ¿Por qué?	
	MDD1: No lo se.	- Habla para comunicarse.
	MDB2: Si, porque tiene habla y utiliza palabras para sus necesidades básicas como dame cuando quiere algo, baño cuando desea ir al baño. Pero aún no tiene diálogos con sus compañeros.	- Utiliza palabras para expresar necesidades. - Ausencia de diálogo. - Cuando hay mejor ánimo hay mejor disposición.
	MDS3: Las tiene limitadas, porque los niños le tienen miedo por tanto no interactúan con ella. Cuando está de buen humor presta o pide los juguetes.	- Poco entendimiento y temor como respuesta de sus compañeros.
	MDA4: Sí porque intenta comunicarse a su manera, pero a veces no porque no es clara su comunicación, otros niños no le entienden.	

Dentro de cada indicador se obtuvieron los siguientes resultados:

Claridad en el propósito: Para el indicador claridad en el propósito, basado en 3 preguntas generales se observa un desconocimiento del unánime del tema sobre el TEA. Las docentes (DCMD1, DCMB2), donde dos docentes responden con claridad desconocer el tema y las otras docentes (DCFS3 y DCFA4) dan respuestas que no van acorde al tema, expresando ante la pregunta ¿Qué es para usted el Trastorno del Espectro Autista? Respondiendo que son “Niños con capacidades y conductas diferentes requieren atención y apoyo diferenciado”. Mientras que para la segunda pregunta ¿Qué son las habilidades socio comunicativas?, la docente (DCMD1) desconoce del tema y las docentes (DCMB2, DCFS3, DCFA4) dieron diferentes respuestas como: “Interactuar y relacionarse con los demás”, “Habilidades para hablar y escuchar” “Permite el desarrollo social”, evidenciando un ligero conocimiento acerca del tema. Por

tanto, utilizan las canciones, el seguimiento, el juego dirigido y trabajo en grupo para incentivar la interacción social entre los estudiantes.

Identificación de apoyos y recursos: Se observa que tres docentes (DCMD1, DCMB2, DCFS3) no reciben apoyo por parte de la institución educativa y solo una docente (DCFA4) cuenta con algunas capacitaciones por parte de la institución educativa y el apoyo del personal profesional en psicología. Los cuales les brindan orientaciones o asisten a los niños ante alguna necesidad que se manifieste por la presencia del TEA.

Identificación del objetivo: Referente a la pregunta ¿Considera que el estudiante presenta habilidades socio comunicativas?, ¿Por qué? la docente (DCMD1) refiere no saber del tema, mientras que 3 docentes (DCMB2, DCFS3, DCFA4) hacen referencia a las siguientes expresiones “Habla para comunicarse”, “Utiliza palabras para expresar necesidades” “El estudiante presenta ausencia de diálogo” “Cuando el estudiante tiene mejor ánimo hay mejor disposición” “Poco entendimiento y temor por parte de sus compañeros hacia ella”.

4.1.3 Subcategoría: Estrategias didácticas para desarrollar vocabulario

En cuanto a esta subcategoría, se sistematizaron los datos en la siguiente matriz según los indicadores: Identificación del objetivo y flexibilidad.

Tabla 10

Resultados cualitativos de la subcategoría: Estrategias didácticas para desarrollar vocabulario

Subcategorías	Indicadores	Corpus	Unidades se Significado
Estrategias didácticas para el vocabulario	Identificación del objetivo	<p>¿Qué estrategias utiliza para fomentar el vocabulario de su estudiante que presenta TEA?</p> <p>DCMD1: Trabajo de manera general, con canciones, fichas, dibujos, cuentos. También realizo praxias, pero manera global con todos los niños.</p> <p>DCMB2: Utilizo canciones, imágenes en los temas que voy a desarrollar y cuentos. Pero más son las canciones porque a los niños les gusta.</p> <p>DCFS3: Conversar con ella, utilizar dibujos, le pido que me diga gracias.</p> <p>DCFA4: Realizo ejercicios praxiales, bucofaciales, utilizar palitos para pronunciar mejor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de Praxias o gestos (2 entrevistadas) - Uso de canciones por preferencia de los estudiantes. - Uso de dibujos e imágenes - Trabajo general con todos los estudiantes.
	Flexibilidad	<p>¿Considera que existen dificultades para implementar estrategias que fomenten el vocabulario de su estudiante que presenta TEA? ¿Cuáles son?</p> <p>DCMD1: Sí, la falta de capacitación que no poseo en cuanto a niños que tienen TEA.</p> <p>DCMB2: Si, la falta de capacitación porque los casos de los niños con TEA, ya todos los niños presentan distintas conductas y sus entornos familiares también son distintos.</p> <p>DCFS3: Sí, no hay apoyo en el aula para atender a la estudiante son 20 niños que debo atender y no sé cómo apoyarla, yo misma debo buscar la información</p> <p>DCFA4: Sí, porque no tengo los recursos necesarios. La falta de atención por parte de la estudiante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de capacitación (3 entrevistadas) - Falta de personal para atender al grupo de estudiantes. - Falta de recursos didácticos. - Poca atención por parte de la estudiante.

Dentro de cada indicador se obtuvieron los siguientes resultados:

Identificación del objetivo: Dentro de este indicador las docentes (DCMD1, DCFA4) utilizan como estrategia ejercicios de praxias como: soplar, mantener un palito en la boca, fruncir los labios, entre otros. Las docentes (DCMD1, DCMB2) utilizan cuentos y canciones por preferencia de los estudiantes. Asimismo 3 docentes (DCMD1, DCMB2, DCFS3) usan dibujos y las 4 docentes refieren que el trabajo lo realizan de forma general para todos los niños.

Flexibilidad: Las 3 docentes (DCMD1, DCMB2, DCFS3) coinciden no tener la capacitación necesaria para atender a sus estudiantes incluidos, por tal motivo mencionan que necesitan conocimiento sobre temas relacionados al TEA. Además, apoyo de personal para la asistencia que un niño con Trastorno del Espectro Autista necesita, porque han observado los niños que presentan TEA requieren recursos que puedan ser de su interés. Así también, la docente (DCFA4) indica que es difícil aplicar estrategias para el desarrollo del vocabulario, por la poca atención que manifiesta su estudiante, dado que se distrae con facilidad.

4.1.4 Subcategoría: Estrategias didácticas para la construcción de oraciones

En esta subcategoría se utilizó la matriz con los indicadores: generación de interés (motivación) y establecimientos de objetivos.

Tabla 11

Resultados cualitativos de la subcategoría: Estrategias didácticas para la construcción de oraciones

Subcategorías	Indicadores	Corpus	Unidades de Significado
<i>Estrategias didácticas para la construcción de oraciones</i>	Generación de interés (motivación)	<p>¿Qué estrategias utiliza para fomentar la construcción de oraciones de su estudiante que presenta TEA?</p> <p>DCMD1: Utilizo papelotes, imágenes grandes, pictogramas, fichas, como me han enseñado a trabajar en mi carrera. Trabajo en lo que más les gusta a los niños.</p> <p>DCMB2: Utilizo canciones y los cuentos, para ello realizo las sesiones con títeres. El trabajo que realizo es de manera general con todos los niños, no puedo hacer algo específico, ya que el aula es compartida y son 12 niños.</p> <p>DCFS3: Solo imágenes</p> <p>DCFA4: Le muestro imágenes, incluyo la imagen con el objeto. Por ejemplo: La bebé come fresa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes grandes y pictogramas (tres de las entrevistadas) - Fichas, títeres, cuentos y canciones (dos de las entrevistadas). - Trabajo general con todos los niños, ausencia de particularidades por condición del niño (una entrevistada)
	Establecimiento de objetivos	<p>¿Considera que existen dificultades para implementar estrategias que fomenten la construcción de oraciones de su estudiante que presenta TEA? ¿Cuáles son?</p> <p>DCMD1: Si, es lo mismo la falta de capacitación sobre estos temas.</p> <p>DCMB2: Si, definitivamente la falta de capacitación y el desconocimiento en trabajar con niños TEA.</p> <p>DCFS3: Sí, porque aún está en proceso de aprender</p> <p>DCFA4: No, porque intento usar muchas imágenes con ella. Pero su atención es muy dispersa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de capacitación y desconocimiento (dos de las entrevistadas) - Habilidad en proceso y atención dispersa (dos de las entrevistadas)

Dentro de cada indicador se obtuvieron los siguientes resultados:

Generación de intereses: En este indicador las 4 docentes utilizan las imágenes como estrategia motivacional para sus estudiantes y de esta manera ayudar en la construcción de sus oraciones. Tres docentes (DCMD1, DCFS3, DCFA4) hacen uso de diferentes tamaños de imágenes y tipos (pictogramas, dibujos, fotos reales). La docente (DCMD1, DCMB2) utiliza fichas, canciones, cuentos y títeres. Las 4 docentes coinciden que deben trabajar de forma general porque no pueden centrarse en un solo estudiante. La docente (DCMB2) menciona que no puede hacer un trabajo específico con el estudiante incluido ya que su labor es de forma general.

Establecimiento de objetivos: Las docentes (DCMD1, DCMB2) indican que su falta de capacitación es la dificultad mayor, dado que claramente les impide establecer objetivos que ayuden en la construcción de oraciones de los estudiantes incluidos. Las docentes (DCFS3, DCFA4) indican que la falta de atención y los procesos lentos en el aprendizaje del estudiante impide implementar estrategias.

4.2 Resultados cuantitativos

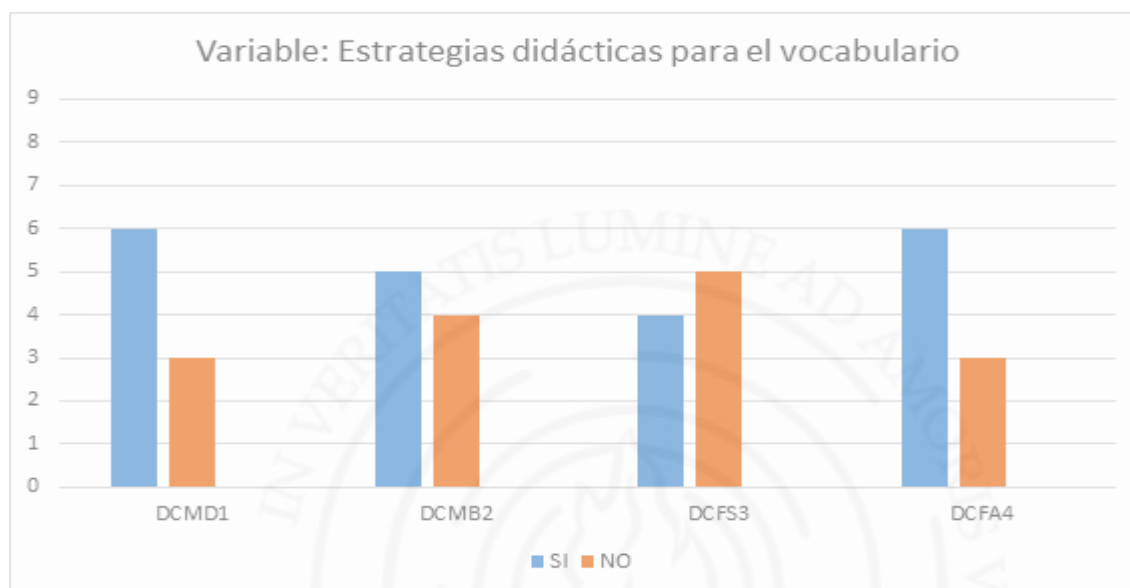
A continuación, se presenta los resultados de las observaciones realizadas en las sesiones de aprendizaje ejecutadas por docentes que atienden a niños con TEA durante una jornada completa. Los cuales representan la variable de Aplicación de estrategias didácticas. Se exponen los valores de acuerdo con los ítems positivos según lo observado. Asimismo, se exhibirán los gráficos estadísticos, que contienen las respuestas afirmativas de manera más clara.

4.2.1 Variable: Estrategias didácticas para el vocabulario

En esta variable se utilizó un gráfico de barras para representar de forma cuantitativa los resultados positivos y negativos de las docentes en función a los ítems de estrategias didácticas para el vocabulario.

Figura 2

Variable: Estrategias didácticas para el vocabulario



El siguiente gráfico muestra la variable de estrategias didácticas para el vocabulario que está conformado por 9 ítems, los cuales son:

- ÍTEM 1: Presenta material concreto al estudiante.
- ÍTEM 2: Se apoya con imágenes reales y pictogramas.
- ÍTEM 3: Utiliza material sensorial para incrementar el vocabulario.
- ÍTEM 4: Rotula los espacios del aula (ejemplo: Rincón de lectura, Área de aseo, lonchera).
- ÍTEM 5: Rotula los materiales del aula (ejemplo: Pinceles, Plumones, Crayones).
- ÍTEM 6: Busca hacer contacto visual con el estudiante al momento de nombrar objetos.

- ÍTEM 7: Utiliza material audiovisual en sus sesiones.
- ÍTEM 8: Utiliza disfraces en sus actividades de juegos para representar personajes, animales.
- ÍTEM 9: Utiliza canciones con mímicas apoyándose de expresiones faciales.

La docente (DCMD1) presenta 6 ítems (1,2,3,4,7,9) en positivo y el resto de los ítems en negativo. Del mismo modo, la docente (DCFA4) tiene 6 ítems (1,2,4,6,7,9) afirmativos referentes y los otros 3 ítems en negativo. La docente (DCMB2) tiene 5 ítems (2,4,5,7,9) en afirmativo y lo 4 ítems restantes en negativo.

En contraste una docente tiene 5 ítems en negativo y positivos ítems (2,4,7,9). Como resultado de lo observado se reconoce que todas las docentes coinciden en las estrategias: se apoya con imágenes reales y pictogramas, rotula los espacios del aula, utiliza material audiovisual en sus sesiones, utiliza canciones con mímicas apoyándose en expresiones faciales, que corresponden a los ítems (2,4,7,9).

El resultado global para estrategias didácticas del vocabulario se refleja con un 58% de ítems en positivo que coincide con uso de estrategia utilizadas por las docentes y un 42% de ítems en negativo en referencia a las estrategias que no utilizan las docentes. A continuación, se muestra de manera gráfica en la Figura 3.

Figura 3

Resultado global – estrategias didácticas para el vocabulario

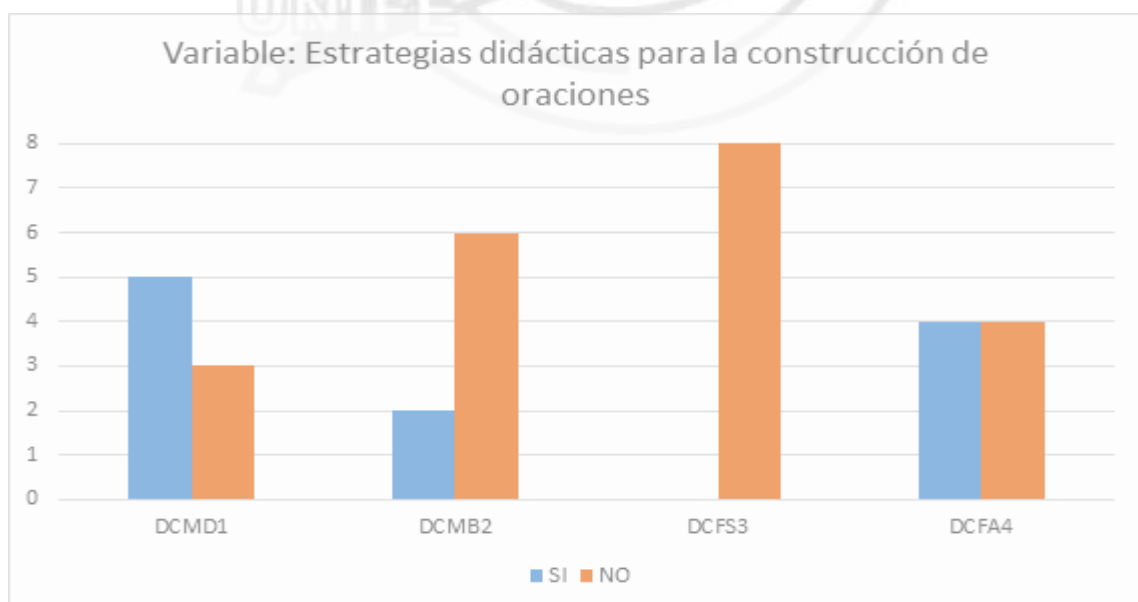


4.2.2 Variable: Estrategias didácticas para la construcción de oraciones

En esta variable se utilizó un gráfico de barras para representar de forma cuantitativa los resultados positivos y negativos de las docentes en función a los ítems de estrategias didácticas para la construcción de oraciones.

Figura 4

Variable estrategias didácticas para la construcción de oraciones



El siguiente gráfico muestra la variable estrategias didácticas para la construcción de oraciones que está conformado por 8 ítems, los cuales son:

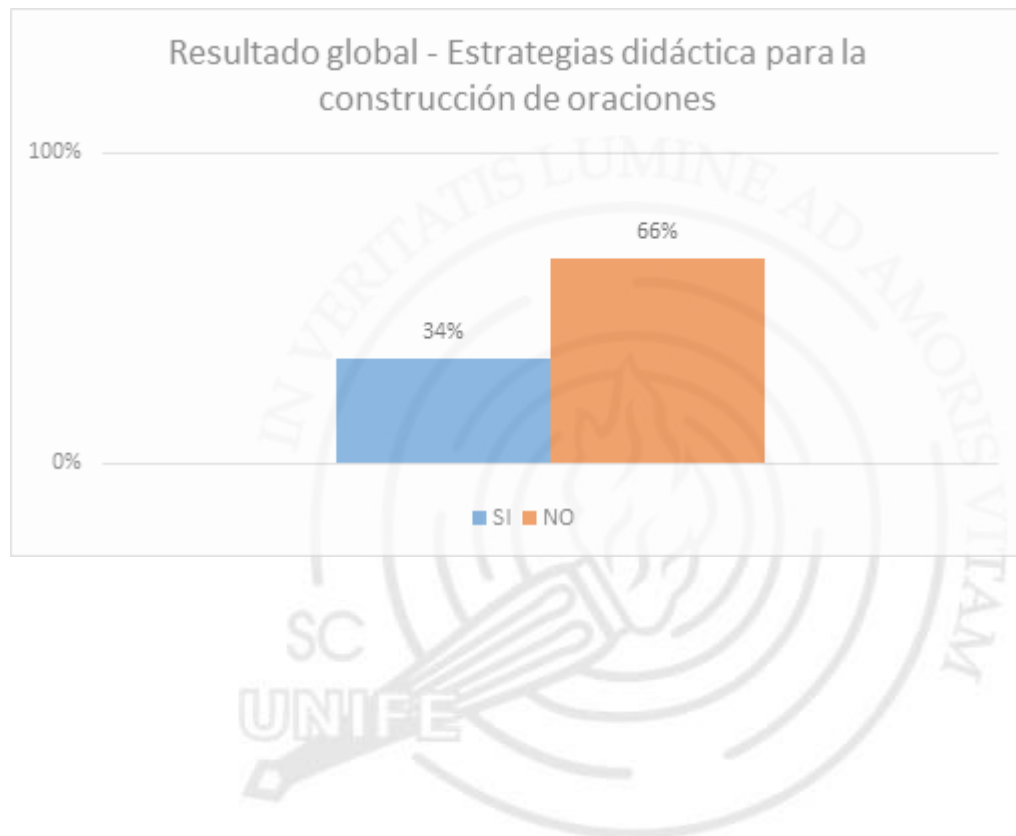
- ÍTEM 1: Utiliza oraciones completas y concisas para dirigirse al estudiante.
- ÍTEM 2: Utiliza canciones en sus actividades para incentivar la interacción del estudiante con la docente.
- ÍTEM 3: Presenta modelos de frases sociales que el niño pueda imitar.
- ÍTEM 4: Utiliza oraciones interrogativas ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Para qué es? apoyándose de material concreto.
- ÍTEM 5: Genera situaciones problemáticas que permite al niño solicitar apoyo.
- ÍTEM 6: Complementa las palabras que expresan los niños para ampliar sus oraciones.
- ÍTEM 7: Utiliza representaciones en sus actividades para fomentar distintos contextos y modelos de oraciones.
- ÍTEM 8: Utiliza el modelo de repetición de oraciones

La docente (DCMD1) presenta 5 ítems (2,3,6,7,8) en positivo y los 3 ítems restantes en negativo. La docente (DCFA4) presenta 4 ítems (2,3,4,8) en positivo y los 4 restantes en negativo. La docente (DCMB2) presenta 2 ítems (2,8) en positivo y los 6 ítems restantes en negativo. La única docente que no presenta ítems en positivo es (DCFS3) todos los ítems se marcaron en negativo. En esta subcategoría se evidencia coincidencia negativa en los ítems: utiliza oraciones completas y concisas para dirigirse al estudiante, genera situaciones problemáticas que permite al niño solicitar apoyo.

El resultado global para estrategias didácticas para la construcción de oraciones se refleja con un 34% de ítems en positivos que coincide con uso de estrategia utilizadas por las docentes y un 66% de ítems en negativo en referencia a las estrategias que no utilizan las docentes. A continuación, se muestra de manera gráfica en la Figura 5

Figura 5

Resultado global – estrategias didácticas para la construcción de oraciones.



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo, se realizará la discusión de resultados obtenidos tanto en el ámbito cuantitativo, cualitativo y teórico y se realizará una triangulación con la información recogida. Se presentará de acuerdo con las subcategorías: conocimientos básicos, vocabulario y construcción de oraciones.

Tabla 12

Subcategoría: Conocimientos básicos

Subcategorías	Indicadores	Resultados Cualitativos	Resultados Teóricos
Conocimientos básicos	Claridad en el propósito.	Desconocimiento del tema. Interactuar con los demás. Canciones Trabajo grupal.	Sandoval y Quispe (2021) Actúan desde la experiencia
	Identificación de apoyos y recursos.	No reciben apoyos. Algunas capacitaciones	Sandoval y Quispe (2021) Capacitación por parte del Sane
	Identificación del objetivo.	Habla para comunicarse.	Del Moral y López (2021) Habilidades sociales y comunicativas

Según la tabla se observa; en el indicador de claridad en el propósito, las maestras expresan no tener conocimiento de lo que es el Trastorno del Espectro Autista, tanto así, que una de las muestras expresó *“uy me agarraste con esa pregunta, no sé el concepto como tal”*, así mismo, las demás muestras mencionaron *“desconozco el tema”*, *“son niños que necesitan mayor atención porque son niños de conductas diferentes”* y *“Son niños que tienen otras capacidades, que necesitan mayor apoyo pero que son iguales a todos”* en relación a estas respuestas dadas las maestras se alinea con lo mencionado en la investigación de Sandoval y Quispe (2021), donde se refiere que las maestras tienen un conocimiento insuficiente o poco claro sobre el autismo y que sienten

la necesidad de preguntar a sus colegas algunas estrategias que les haya resultado con estudiantes que presentan el TEA o recursos basados en sus propias experiencias y de esta manera obtener algún conocimiento para poder aplicar en las sesiones del aula. Por este motivo, las maestras recurren a las canciones, las cuales son de mucha utilidad en la etapa infantil de los niños y la vez la utilizan como una herramienta general en el proceso de interactuar, pero lo realizan en función de sus aprendizajes profesionales con la cual desarrollan su trabajo con todo el grupo. Sin embargo, desconocen la funcionalidad para los niños incluidos en el aula.

En el indicador de identificación de apoyos y recursos, tres de las maestras expresaron de manera concisa y puntual no tener apoyos por parte de las instituciones educativas donde laboran, ante ello manifestaron el deseo de ser instruidas y también de aceptar el apoyo de la institución educativa en capacitaciones, materiales concretos y personal de apoyo, porque consideran que los niños con Autismo hay que dedicarles mayor tiempo y atención. Por otro lado, la cuarta maestra expresa recibir algunas capacitaciones y apoyo del área de psicología de la institución educativa donde labora, pero dicho apoyo se orienta más al trabajo conductual del estudiante y el trato con la familia, no en temas relacionados al aprendizaje del estudiante que presenta el trastorno. En contraste con esta realidad, Sandoval y Quispe (2021) muestran que algunas docentes reciben apoyo por parte del equipo Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) quienes cumplen con la función de orientar y asesorar a las instituciones educativas, entre ellas, la básica regular en temas relacionados al proceso de inclusión de estudiantes que presentan alguna discapacidad. Su trabajo está orientado a los

directores, personal docente y no docente, no incluye trabajo directo con el estudiante. Otras docentes, en Sandoval y Quispe (2021) también mencionan no recibir apoyo, ante ello, se sienten sin guía por parte de las autoridades educativas de sus colegios en el proceso de inclusión para los estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista. Actualmente quien se encarga de brindar asesoría y apoyo a las instituciones educativas por parte del estado recae en el Sistema de Apoyo Educativo Externo (SAEE) quien tiene una estructura basada en tres componentes de apoyo concernientes al aspecto pedagógico, la gestión y material educativo, para fortalecer las practicas docentes ante las barreras educativas e inclusivas que se presenten.

En el indicador de identificación del objetivo, las docentes expresan que sus estudiantes si presentan habilidades socio-comunicativas, en sus respuestas comentan que “los niños hablan”, “*dicen algunas palabras que les permiten comunicarse*”, ante ello se evidencia el conocimiento insuficiente relacionado a las habilidades socio-comunicativas, donde el habla no significa comunicar como lo expresa Deutsch, (2003) que hace referencia sobre el habla como un medio vocal del lenguaje, resaltando que el lenguaje es la parte formal de la comunicación y finalmente la comunicación es el proceso de transferencia del lenguaje, en el cual se comparten ideas, pensamientos, opiniones, entre otros. La afirmación por parte de las docentes a las habilidades socio comunicativas también carece de sustento, al ser contrastado con lo dicho por Del Moral y López (2021) donde señalan que las habilidades socio-comunicativas son las que permiten respetar las opiniones de los demás, comunicarse en diferentes contextos y adecuándose a ellos, respetar turnos de conversación; además, mostrar empatía por su interlocutor. Además, las autoras refieren que los niños

que presentan Trastorno del Espectro Autista no tienen desarrolladas estas habilidades, de modo que, se refuerza lo referido con la DSM-V donde se muestra como características principales el déficit en la interacción y comunicación.

Tabla 13

Subcategoría: Vocabulario

Subcategorías	Caracterización	Indicadores	Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Resultados Teóricos
Vocabulario	Los 4 casos presentan un vocabulario básico y funcional, responden ante las interrogantes ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, comprenden y utilizan el "sí" y "no", como afirmación y negación. Solo un caso presenta ecolalias.	Identificación del objetivo	Las maestras utilizan un 58 % de las estrategias planteadas en el instrumento.	Praxias Canciones Dibujo Trabajo general	Rivadeneira et al. (2024) estimulación Zebiri (2020) Imágenes
		Flexibilidad	Las maestras no utilizan un 42 % de las estrategias planteadas en el instrumento.	No hay capacitación	Cedeño (2021) Falta de conocimiento de los docentes

En la tabla presentada, en la columna de caracterización se puede observar que los 4 casos manejan un vocabulario básico que les permite a los niños nombrar y reconocer categorías semánticas entre ellas los alimentos, bebidas, prendas de vestir, medios de transporte, útiles de aseo. Estas categorías están en función a sus actividades de la vida diaria, lo cual facilita su aprendizaje. Así también las muestras responden a las interrogantes ¿qué?, ¿quién? ¿cómo? con ayuda (apoyo visual) y en ocasiones sin ayuda. Solo una de las muestras presenta ecolalias diferidas, mientras que en las otras tres muestras las ecolalias ya no están presentes en su lenguaje.

En el indicador de identificación del objetivo, a pesar de no tener un conocimiento claro y profundo de las necesidades de un niño que presenta el Trastorno del Espectro Autista, las docentes expresan que utilizan ciertas estrategias para fomentar el vocabulario en los estudiantes en condición de inclusión. Estas estrategias que mencionan las docentes se basan o actúan desde sus propias experiencias y de su formación como docentes de educación inicial. Se observa dos estrategias comúnmente utilizadas por las docentes de educación inicial en el desarrollo de sus sesiones, las cuales son: usar las canciones y dibujos, reflejándose en las 4 docentes consultadas. Para tal acción, Rivadeneira et al. 2024 también habla de la variedad en la estimulación que se le debe brindar al niño para desarrollar mayor vocabulario, Asimismo, Zebiri (2020) menciona un gran logro en el uso de imágenes porque funcionan como una herramienta de estimulación para el lenguaje de niños que presentan TEA.

Por ello, las docentes utilizan material concreto, dibujos, imágenes o fotografías como acompañamiento en sus canciones o bailes. Aun así, el trabajo que realizan lo hacen de forma general, no deteniéndose a desarrollar un trabajo individualizado con el estudiante en condición de inclusión, en las sesiones que trabajan no se observan ningún objetivo que favorezca al estudiante en mención, ni tienen en cuenta sus características. Por el contrario, según el Minedu (2023) menciona que al niño que presente una limitación, intelectual, física o sensorial, se le debe brindar una atención personalizada para fomentar el desarrollo de sus habilidades comunicativas, generando el interés por querer interactuar con los demás mediante su lenguaje. Las maestras comentan que es difícil para ellas detenerse con un solo estudiante porque deben atender a los demás, tal como lo expresan *“Tengo 20 niños que atender y no tengo apoyo”, “Hay una auxiliar,*

pero hay más niños y un niño más con autismo, no puedo parar la clase por ella”, “debo trabajar con todos” “no puedo hacer algo solo con él”. Otra estrategia que dos docentes expresan es el utilizar las praxias, y mencionan; “les coloco el lápiz en la boca”, “hago gestos en las canciones”, “les pido que soplen”. No obstante, Susanibar (2024) comenta que no existe una relación entre las praxias no verbales (movimientos orofaciales y laríngeos no verbales) y el habla, son movimientos sin ningún objetivo que ayude mejorar o provocar el habla en los estudiantes, además de carecer de evidencia científica, el utilizar praxias no verbales para pretender mejorar la pronunciación de las palabras. Por lo que una vez más se evidencia la falta de conocimiento por parte de las docentes, tomando las praxias no verbales como estrategia para favorecer al estudiante en la producción de palabras. Relacionándolas con la adquisición de vocabulario, dado que confunden el acto de repetir o articular palabras, con el hecho de denominar o reconocer palabras, para luego expresarlas por medio del lenguaje, con la finalidad de comunicar. En otras, palabras las docentes se orientan en que el estudiante logre hablar bien (articular). Mediante los resultados cualitativos se puede observar que las docentes utilizan un 58% estrategias que ayudan en fomentar el desarrollo del lenguaje de sus estudiantes que presentan TEA. Las cuales abarca el uso de canciones, el uso de material visual como: dibujos, fotografías, pictogramas, se apoyan en gestos y mímicas, algunas de ellas hacen uso de material concreto para acompañar sus sesiones, aun así, las estrategias utilizadas son planteadas desde sus experiencias como docentes de educación inicial mas no con un objetivo claro de favorecer a su estudiante que presenta autismo en algún aspecto del desarrollo del lenguaje.

En el indicador de flexibilidad, las docentes mencionan no tener capacitación y recursos para atender a estudiantes que presentan TEA y expresando las siguientes frases *“la falta de capacitación que no poseo” “la falta de capacitación... cada niño presenta diferentes conductas”, “no hay apoyo en el aula para atender a la estudiante, son 20 niños que debo atender y no sé cómo apoyarla”, “No tengo los recursos necesarios”* en ese sentido, sienten y reconocen como principal dificultad el no estar capacitadas para la atención de niños que presentan TEA incluidos en sus aulas, por tal motivo no identifican que estrategia puede dirigirse a cada niño para favorecer el vocabulario. Esto va en concordancia con lo mencionado por Cedeño (2021) expresando en su investigación la falta de conocimiento de los docentes de básica regular en asuntos de inclusión, relacionados al tema del Trastorno del Espectro Autista. Cabe mencionar que un docente que tiene en su aula un estudiante incluido debe cumplir funciones como: Fomentar la aceptación del estudiante, realizar seguimientos de aprendizaje, adaptaciones curriculares, entre otros. Sin embargo, los mismos docentes y padres familia de la investigación realizada por Cedeño reconocieron mediante encuestas que los agentes de la institución educativa cuentan con una falta de conocimiento y capacitación en la inclusión de estudiantes que presentan TEA. Aquellos resultados son similares a los expuestos en esta investigación a pesar del tiempo transcurrido entre las investigaciones. La falta de conocimiento que presentan las 4 docentes con relación al Trastorno del Espectro Autista se evidencia en un 42% de las estrategias no utilizadas que van dirigidas a fomentar el vocabulario de sus estudiantes entre ellas el usar recursos variados (disfraces, material sensorial), buscar la mirada del estudiante, emplear apoyos visuales en sus materiales

escolares o de aseo (carteles, etiquetas o rótulos). Estas estrategias siendo conocidas en la formación de la primera infancia, no fueron consideradas por un porcentaje de las docentes, por el motivo que no las identifican como una ayuda efectiva a diferencia de uso de canciones, sin embargo, el utilizar diversas estrategias ayudaría en observar si les agrada a los estudiantes o en que momentos utilizarlas.

Tabla 14

Subcategoría: Construcción de oraciones

Subcategorías	Categorización	Indicadores	Resultados Cuantitativos	Resultados Cualitativos	Resultados Teóricos
Construcción de oraciones	Dos de los casos utilizan frases de 2 palabras en sus expresiones o respuestas. Los otros dos casos utilizan de 2 a 4 palabras, siendo una de ellas utiliza ecolalias diferidas. Tres de los cuatro casos utilizan frases espontaneas a solicitud del adulto o interlocutor ante alguna pregunta o cuando asiste a sus necesidades	Generación de interés	Las docentes utilizan un 34% de las estrategias planteadas en el instrumento.	Imágenes Canciones Trabajo grupal	Acero (2024) música
		Establecimiento de objetivos	Las docentes no utilizan un 66 % de las estrategias planteadas en el instrumento.	Falta de capacitación	Sandoval y Quispe (2021) Falta de capacitación docente Autocapacitación Polo (2018) Juego de roles

Según como se muestra en la tabla, la caracterización de los casos refleja que dos de ellas logran construir frases simples de 2 palabras, por ejemplo, la frase social “Buenos días”, frases de peticiones “dame bloques”, “quiero agua” entre otras como, “ya terminé”. Por el contrario, los otros dos casos utilizan frases más extensas llegando a formar oraciones de 4 palabras, por ejemplo, frases de

peticiones “Miss quiero color morado” “Quiero dibujar una niña” frases espontaneas “Ponmy no vino, está enfermo” y solo un caso utiliza ecolalias diferidas como oraciones, en consecuencia a las actividades de juegos que se realiza, por ejemplo, al presentarle juguetes de frutas o alimentos, la muestra expresa: “Son los vegetales”, “quieres papa o choclo” y al jugar con muñecos representando situaciones de la vida diaria expresa “a dormir, vamos Peppa”. Asimismo, los 4 casos logran repetir y completar frases teniendo un apoyo visual.

En el indicador de generación de intereses se les preguntó a las docentes cuales eran sus estrategias para fomentar la construcción de oraciones, a lo que las maestras respondieron, el utilizar imágenes, dibujos y canciones. En esa misma línea Acero (2024) menciona a la música como una importante estrategia para los niños que presentan TEA, porque considera que la música y el TEA están relacionados de manera particular dado que los niños que presentan TEA a diferencia de los niños neurotípicos brindan muestras favorables en la atención y memoria auditiva. Además, refiere que la música proporciona un estímulo apacible para los niños con autismo y que tiene una influencia general en el desarrollo intelectual, sensorial y motor. Es así, que ante que lo considera importante para la educación. En los resultados cuantitativos se muestra que se utiliza un 34% de estrategias que van en relación a la construcción de oraciones, tales como, utilizar canciones para incentivar la interacción de los estudiantes, utilizar modelos de repetición de oraciones, que consiste en leerles las oraciones y pedirles que las repitan. Así mismo, presentar modelos de frases sociales que el niño puede utilizar, por ejemplo: “muchas gracias”, “ayúdame, por favor” estas frases dirigidas y relacionadas en sus actividades de juego para una mayor integración.

En el indicador de establecimiento del objetivo, las docentes refieren una falta de capacitación en temas que aborda el Trastorno del Espectro Autista, en esa misma línea, Sandoval y Quispe (2021) mencionan una falta de capacitación docente por parte de las instituciones educativas en los temas relacionados al Autismo y demás trastornos que puedan presentarse en los niños desde la primera infancia. Sin embargo, algunas docentes desarrollan la auto capacitación, que se basa en buscar información a través de otros colegas en función a sus experiencias, también a través de medios audiovisuales como las plataformas digitales. Todo esto se puede evidenciar en los resultados cuantitativos porque no hacen uso de estrategias dirigidas a la construcción de oraciones a un 66%, tales como: “Dirigirse a su estudiante mediante oraciones completas y concisas” con la finalidad de que el estudiante que presenta TEA logre comprenderlas, “presentar modelos de frases que el estudiante pueda imitar” esto sin la necesidad de que se le tenga que decir repite, estas frases deben estar alineadas a las actividades que se realizan en el momento y la característica del estudiante, otra estrategia “generar situaciones problemáticas” con la finalidad que el estudiante logre la espontaneidad de la palabra ante una necesidad, ejemplo: darle una caja difícil de abrir, el estudiante tendrá la necesidad de solicitar ayuda, “realizar representaciones en sus sesiones de clase” como también lo sugiere Polo (2018) en su investigación, la estrategia pedagógica del juego de roles, el cual consiste en pensar de manera libre en función del personaje a representar, buscando la espontaneidad de acuerdo con las vivencias de los estudiantes y el docente. Asimismo, el juego surge como una necesidad para el contacto con los demás y es esencial para los niños que presentan TEA.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

1. Las estrategias que utilizan las docentes para fomentar el vocabulario de niños que presentan TEA están basadas en sus propias experiencias o las de sus colegas, siendo las estrategias más recurrentes: Se apoya con imágenes reales y pictogramas, rotula los espacios del aula, utiliza material audiovisual en sus sesiones, utiliza canciones con mímicas apoyándose en expresiones faciales. Utilizándolas de manera cotidiana en sus sesiones sin tener el conocimiento que a través de ellas pueden favorecer el aumento de vocabulario de sus estudiantes que presentan TEA.
2. A diferencia de estrategias que fomentan el vocabulario, se observa que por el propio desconocimiento sobre el trastorno del espectro autista no se coincidió con el uso de estrategias planteadas para favorecer la construcción de oraciones.
3. Las estrategias utilizadas por las docentes desde sus propios conocimientos coincidieron en mayor porcentaje con las estrategias planteadas en la investigación. De esta manera favorecen el incremento de vocabulario en los niños que presentan TEA, a este resultado se suma el apoyo terapéutico que reciben los casos de manera particular.
4. Las estrategias utilizadas por las docentes para favorecer la construcción de oraciones fueron mínimas ante las estrategias planteadas en la investigación. A consecuencia de ello no se puede evidenciar avances y resultados significativos en los casos orientadas a favorecer el vocabulario, más el apoyo terapéutico que llevan los casos les proporciona un incremento

significativo de palabras en función a sus edades

6.2 Recomendaciones

1. Es importante que los docentes de básica regular tengan conocimientos sustanciales concerniente a los trastornos que puedan presentarse desde la primera infancia, tal es el caso del Trastorno del Espectro Autista, entre otros trastornos que puedan limitar los aprendizajes que se brindan dentro de las escuelas. Para el buen desarrollo de un proceso de inclusión.
2. Se resalta para los docentes una capacitación continua en temas orientados hacia una educación de calidad que incluya generar nuevas estrategias didácticas para la atención a una población neurodivergente. De esta manera, se logre potenciar las habilidades de cada estudiante.
3. Mantener una comunicación constante con las familias y los terapeutas de los niños en condición de inclusión, a razón de los avances y progresos de las respectivas competencias curriculares. Esto permite que el estudiante pueda alcanzar objetivos específicos en relación con sus necesidades de aprendizaje y comunicativas.
4. Las docentes deben observar las necesidades de los estudiantes de manera general y específica, para generar acciones o estrategias que funcionen al ritmo de cada estudiante, es importante saber de qué manera aprende cada estudiante para desarrollar una sesión que incluya una variedad de estrategias que favorezcan a un grupo a pesar de la diversidad. Como consecuencia obtener avances y resultados de acuerdo con sus características.

REFERENCIA

- Acero, C. (2024). *La música, a través de las canciones infantiles, como medio que favorece la socialización en los niños de 5 años con trastorno espectro autista (TEA) del nivel inicial*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12404/29301>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Alcalá, C. y Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina* (México), 65 (1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Alfaro, M. y Sigueñas, S. (2023). *Lenguaje Expresivo y Receptivo en Niños del Trastorno del Autista de una Institución Privada en Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/26298/Alfaro%20Bouroncle%20Sig%C3%BCe%C3%B1as%20Zarzosa%20Lenguaje%20Expresivo%20Receptivo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barajas, L. (2022) Lenguaje y comunicación en el autismo. *Revista de psicología de la universidad autónoma del estado de México*, 11(28), 74-98. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/download/20391/15183>
- Beltrán, J. (2020) Importancia de la música para niños. *Ad Libitum* <https://www.adlibitummusic.com/importancia-de-la-musica-para-ninos/>
- Berko, J. y Bernstein, N. (2010) *Desarrollo del lenguaje*. Editorial Pearson.
- Buckley, S., Bird, G. y Perera, J. (2005) *Desarrollo del Habla y Lenguaje en Niños con Síndrome de Down de 0 a 5 años*. Editorial CEPE.
- Calonge, D., Calonge, D.M., Castañeda, A., y Padilla, J. (2022). Conocimiento sobre educación inclusiva en docentes de instituciones públicas que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales. *Simbiosis. Revista de Educación y Psicología.*, 2(3), 16-29. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i3.13>
- Campos, R, y Quispe, N. (2019) *El juego de roles como un recurso para la estimulación de la expresión oral de los niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial n° 279 Villa paxa de la ciudad de Puno-2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano - Puno]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano

<https://vriunap.pe/repositor/docs/d00007861-Borr.pdf>

- Cardeña, R., García, F., Sánchez, A. y Tangarife, M. (2022) *Estrategias para el manejo de niños con TEA en el aula de clase*. [Tesis de especialización, Politécnico Grancolombiano]. Repositorio institucional del Politécnico colombiano
<https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/6699/estrategias%20para%20el%20manejo%20de%20ni%C3%B1os%20con%20tea%20en%20el%20aula%20de%20clase.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castilla, H. y López, K. (2020) *Vocabulario expresivo de niños y niñas de 3, 4, y 5 años de edad de diferentes instituciones educativas del nivel inicial: Programas no escolarizados de educación inicial, instituciones educativas públicas e instituciones educativas privadas de Urubamba – Cusco*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://acortar.link/kHbHnE>
- Cedeño, D. (2021). *Inclusión Educativa y sus efectos en la vida escolar de estudiantes con autismo. Escuela Belén*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Especializada de las Américas]. Repositorio de la Universidad Especializada de las Américas
<https://repositorio2.udelas.ac.pa/server/api/core/bitstreams/92c0d9ff-098c-4cc0-a98e-1049a2549d15/content>
- Concha, M. y Rivera, A. (2021) *Desarrollo Del Lenguaje Expresivo En Niños y Niñas De 5 Años Según Reportes Documentales En Instituciones Del Nivel Inicial Perú 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Santa María
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a41be071-d620-409c-ba0b-ff16d6d4d525/content>
- Deutsch, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Pearson.
- Del Moral, M. y López-Bouzas, N. (2021). Realidad aumentada y estimulación de la competencia socio-comunicativa en personas con TEA: revisión de investigaciones. *RED. Revista de educación a distancia*, 21(66), 1-13
<http://dx.doi.org/10.6018/red.454751>
- Del Valle, F., García, A. y Losada, R. (2022) Trastornos del Espectro Autista. *Protoc diagn ter pediatr*. 1:75-83. <https://acortar.link/7yJN4K>
- Demósthene, Y. y Campos, I. (2023) Los apoyos visuales, claves para éxito en la atención psicopedagógica individualizada a los educandos con Trastorno del Espectro de Autismo. *Revista Mapa*, 10(33), 176 -191.
<https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/422/649>
- Díaz, L. (2020) *Propuesta de intervención temprana centrada en el desarrollo de habilidades socio-comunicativas en un niño con tea de 4 años y medio*.

[Tesis de Grado, Universidad de La Laguna] <https://acortar.link/vf2CsM>

Decreto Supremo No 001-2015-MIMP. Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1220203-7>

Decreto Supremo No 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012 ED. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B0%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf>

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2023) Informe de resultados de la implementación y evaluación del plan nacional para las personas con trastorno del espectro autista 2019-2021- Agosto 2023. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5085330/Informe%20de%20Implementaci%C3%B3n%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Plan%20TEA%20%7C%20versi%C3%B3n%20PDF.pdf>

Gates, G. (2021). *¿Tienes Claridad Sobre los Objetivos de Aprendizaje?* Teach Stone. <https://info.teachstone.com/blog-en-esp/clarity-of-learning-objectives-1#:~:text=B%C3%A1sicamente%2C%20este%20indicador%20significa%20que,su%20atenci%C3%B3n%20durante%20las%20actividades.>

Grañana, N. (2022). Espectro autista: una propuesta de intervención a la medida, basada en la evidencia. *Revista Médica clínica Los Condes* 33(4), 414-423. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864022000785>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education. <https://acortar.link/2KcKnn>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill Education. <https://acortar.link/103so>

Hidalgo, M., Sánchez, J. y Vargas, J. (2024) *Estrategias de modelado del lenguaje para mejorar las habilidades de expresión oral*. Polo del conocimiento, 9(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9257848>

Jaramillo, P., Sampedro, M., y Sánchez, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38 (2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>

López, K. (2022) La ecolalia como habilidad en el desarrollo del lenguaje en personas autistas. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 151–157. DOI: <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v2i2.3>

- López, J. y Lescay, D. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. VARONA,. 76. [Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial](#)
- Maldonado, G. (2020) *La capacitación docente para desarrollar procesos de estimulación temprana en niños con autismo de 1 a 5 años de edad del Centro de Educación Inicial y Estimulación Temprana "Super Babies Gym" de la ciudad de Azogues*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1607/1/TESIS%20GABRIELA%20ALEXANDRA%20MALDONADO%20REGALADO.pdf>
- Martínez, A. (2020). *La adquisición de lenguaje en tea*. Asociación Tajibo. <https://tajibo.org/lenguaje-tea/>
- Martínez, V. (2013) Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/M%C3%A9todos%20t%C3%A9cnicas%20e%20instrumentos%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Medranda, C. (2023) *Desarrollo del sistema del lenguaje en niños y niñas autistas*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9483/1/T4154-MTDI-Medranda-Desarrollo.pdf>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Laoiza, R., Martel, C. y Castillo, R. (2023) *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- Ministerio de Educación. (2019). *El juego simbólico en la hora del juego libre en los sectores*. Lima, Perú: Amauta Impresiones comerciales.
- Ministerio de Educación (2023). *Guía para el desarrollo del lenguaje y la comunicación de las niñas y los niños de los PRITE* <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9811>
- Montes, T. (2023). *Sistema PECS para el fortalecimiento del área social en niños con Trastorno del Espectro Autista*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. Repositorio institucional de la Universidad Católica de Ecuador <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b37b6e48-3ebe-4c43-a895-03cb86602b49/content>

- Marín, L., Marín, R., y Mendoza, K. (2023). La estrategia como resultado de investigación: Consideraciones metodológicas para su concreción. *Universidad y Sociedad* 15(6),127-135. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n6/2218-3620-rus-15-06-127.pdf>
- Orellana, M. (2023). *Guía de actividades lúdicas para desarrollar el lenguaje verbal en niños de 5 años con autismo y apraxia infantil*. [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Repositorio institucional la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/6713/1/TC-ULVR-0082.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2023) Autismo <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Pearson
- Pérez, P., y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría Atención Primaria*, 8(32), 111-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012>
- Pinargote, S. y Meza, H. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y niñas del nivel preescolar. *Revista EDUCARE*, 26(Extraordinario), 551–576. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1676>
- Polo, C., Carrillo, M., Rodríguez, M., Gutiérrez, O., Pertuz, C., Gnette, R., Polo, A., Padilla, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R. y Osorio, A. (2018). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 869-876. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2021/03/Juego-de-roles.pdf>
- Revisión EC. (2023) Escolares con Autismo ¿Cómo ayudarlos en la inclusión? El Comercio. <https://acortar.link/aDurvC>
- Rivadeneira, E., Reyes, C. y León, B. (2024). Desarrollo temprano del lenguaje: conexiones significativas entre conciencia fonológica, vocabulario y pronunciación. *Revista Conrado*, 20(96), 139-147. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3566>
- Ruiz, S. y Muñoz, M. (2017.) *¡Yo también juego! ¿Te Apuntas? Guía para el juego dirigido en centros educativos*. [Archivo PDF] https://www.autismo.org.es/sites/default/files/blog/adjuntos/yo_tambien_juego_teapuntas_optimizado.pdf
- Sala, M. (2020). Trastornos del desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Congreso de Actualización en Pediatría*. Lúa Ediciones 3.0; p. 251-264. <https://acortar.link/pmcZul>

- Sandoval, C. y Quispe, F. (2021) Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluriversidad*. 8(1), 127-143.
<https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/4584/5561>
- Sánchez, A. (2023). *El desarrollo del lenguaje del niño*. Top doctors.
<https://www.topdoctors.es/articulos-medicos/el-desarrollo-del-lenguaje-del-nino>.
- Salgado, A. (2018) *Dificultades infantiles en el aprendizaje y autismo*. Editorial impresora Apolo.
- Susanibar, F. (2024) Trastorno de los sonidos del habla: Controversias y datos científicos sobre el uso de ejercicios promotores no verbales (EONV) en la evaluación e intervención. Franklin Susanibar. Recuperado 16 mayo 2024. <https://franklinsusanibar.com/trastorno-de-los-sonidos-del-habla-controversias-y-datos-cientificos-sobre-el-uso-de-ejercicios-oromotores-no-verbales-eonv-en-la-evaluacion-e-intervencion/>
- UNEMI (2019) *Métodos y técnicas de investigación*.
https://sga.unemi.edu.ec/media/recursotema/Documento_202043015231.pdf
- UNESCO (2021) *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. UNESCODOC biblioteca digital.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- Vacas, S. (2015). Aspectos diferenciales en el desarrollo comunicativo de las personas con autismo. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2)., 1-13.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4151>
- Valdez, D. (2019). *Autismo. Claves para la intervención psicoeducativa*. Libro Amigo.
- Villegas, B. (2022). *Lenguaje expresivo y comunicación oral en niños de 04 a 05 años de la I.E.P. Mi pequeño Mundo, Lima- 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/86152/Villegas_F_B-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Virú, L. (2023). *Estrategias docentes para incluir a un estudiante con Trastorno del Espectro Autista del sexto grado de primaria de una institución educativa pública*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/25146/VIR%C3%9A_OLIDEN_LUC%C3%8DA_DEL_PILAR%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Westreicher, G (2020). Resultado. Enciclopedia.
<https://economipedia.com/definiciones/resultado.html#:~:text=El%20resultado%20es%20el%20efecto,de%20un%20acto%20u%20operaci%C3%B3n.>

Zebiri, S. (2020). *Estimulación de la comunicación en niños con TEA entre 3 y 12 años: efectividad del sistema PECS.*
http://repositori.umanresa.cat/bitstream/handle/1/530/2020-5-4_TFG_final_Sherazade.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Revert, P. (2021) Los efectos de la música en el cerebro infantil.
<https://www.sanganxa.com/blog/la-musica-en-el-cerebro-infantil/>



APÉNDICE

- A : Matriz de Consistencia Estudio de Caso
- B : Matriz Operativa
- C : Carta de Validación – Juicio de Expertos
- D : Declaración Jurada de documentos de tesis



Apéndice A

Matriz de Consistencia Estudio de Caso

Título: Estrategias didácticas y lenguaje expresivo en niños con Trastorno del Espectro Autista en aulas inclusivas – Lima.

Pregunta general	Objetivo general	Categorías de investigación	Subcategorías	Metodología	Instrumentos
¿Qué estrategias utilizan las docentes para fomentar el lenguaje expresivo de niños que presentan TEA en aulas inclusivas?	Conocer las estrategias que utilizan las docentes para fomentar el lenguaje expresivo de niños que presentan TEA en aulas inclusivas.	<p><i>Estrategias didácticas para fomentar el lenguaje expresivo.</i></p> <p>Para Ruiz en Pinargote y Meza (2022) “la estrategia es concebida como un planeamiento para el desarrollo de la instrucción, que permita al docente guiar la toma de decisiones respecto a sus funciones, rol de los alumnos, selección de los métodos, selección de materiales de instrucción” (p. 560)</p>	<p>-Tipo de estrategia didáctica para desarrollar el vocabulario</p> <p>-Tipo de estrategia didáctica para fomentar la construcción de oraciones</p> <p>-Aplicación de las estrategias</p>	<p>Nivel: Descriptivo</p> <p>Tipo: Básica</p> <p>Diseño: Mixto -</p> <p>Método de caso</p>	<p>Ficha de caracterización del estudiante</p> <p>Entrevista a las docentes.</p> <p>Guía de observación.</p>
Preguntas Específicas	Objetivos Específicos				
¿Qué estrategias utilizan los docentes para fomentar el vocabulario de niños que presentan TEA en aulas inclusivas?	Describir las estrategias que utilizan las docentes para fomentar el vocabulario de niños que presentan TEA en aulas inclusivas.	<p>“Todo ello permite concretar que las estrategias de enseñanza son de gran ayuda didáctica y pedagógica para el docente, no obstante, desde la educación inicial se le permite al infante aprender de una manera diferente con una actitud lúdica y divertida además que genera experiencias significativas” (p.561)</p>			
¿Qué estrategias utilizan las docentes para fomentar la construcción de oraciones de niños que presentan TEA en aulas inclusivas?	Describir las estrategias que utilizan las docentes para fomentar la construcción de oraciones de niños que presentan TEA en aulas inclusivas.	<p>Pinargote y Meza (2022).</p>			<p>Muestra</p> <p>4 niños que presentan TEA nivel 1</p> <p>Docentes de aulas inclusivas que atienden a niños que presentan TEA nivel 1</p>

Pregunta General	Objetivo general				
¿Cuáles son los avances y resultados en el desarrollo del lenguaje expresivo de niños que presentan TEA en aulas inclusivas?	Conocer los avances y resultados en el desarrollo del lenguaje expresivo de niños que presentan TEA en aulas inclusivas.	<p style="text-align: center;"><i>Avances y resultados</i></p> <p style="text-align: center;">“El resultado es el efecto o consecuencia de una acción, proceso o situación. Este concepto es aplicable en distintos contextos.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel de progreso en el vocabulario -Nivel de Funcionalidad en el vocabulario -Nivel de progreso en la construcción de oraciones -Nivel de Funcionalidad en la construcción de oraciones. 		
Preguntas Específicas	Objetivo específico	Westreicher (2020)			
<p>¿Cuáles son los avances y resultados en el vocabulario de niños que presentan TEA en aulas inclusivas?</p> <p>¿Cuáles son los avances y resultados en la construcción de oraciones de niños que presentan TEA en aulas inclusivas?</p>	<p>Describir los avances y resultados en el vocabulario de niños que presentan TEA en aulas inclusivas.</p> <p>Describir los avances y resultados en la construcción de oraciones de niños que presentan TEA en aulas inclusivas.</p>				

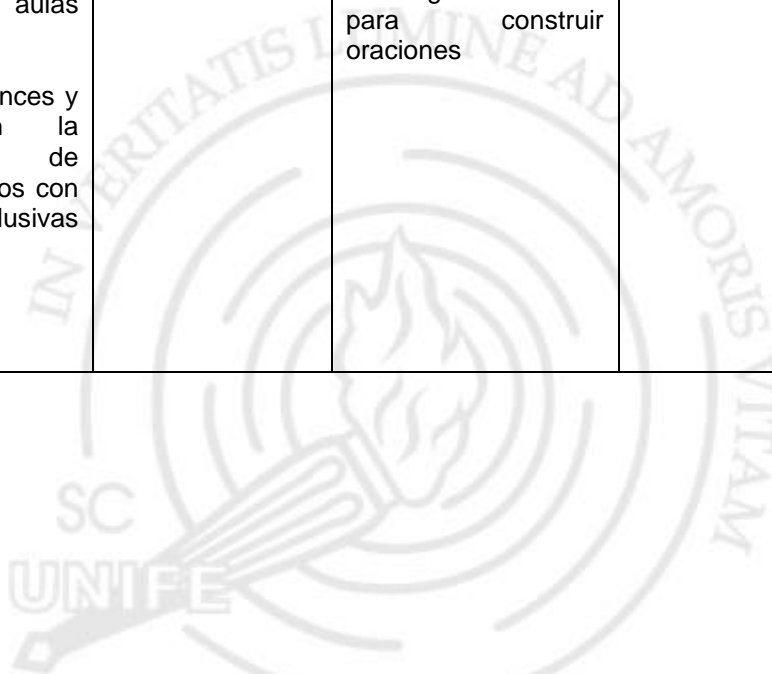


Apéndice B

Matriz Operativa

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS (Apriorísticas)	Indicadores	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2
				Entrevista	Ficha de caracterización
<p>General Conocer las estrategias que utilizan las docentes para fomentar el lenguaje expresivo de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.</p> <p>Específicos</p> <p>Describir las estrategias que utilizan las docentes para fomentar el vocabulario de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.</p> <p>Describir las estrategias que utilizan las docentes para fomentar la construcción de oraciones de niños con TEA en aulas inclusivas – Lima</p>	Estrategias didácticas para fomentar el lenguaje expresivo	Conocimientos básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad en el propósito. • Identificación de apoyos y recursos. • Identificación del objetivo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para usted el Trastorno del Espectro Autista? 2. ¿Qué son las habilidades socio comunicativas? 3. ¿Cómo maneja la interacción social en el aula? 4. ¿Qué apoyos recibe por parte de la institución educativa? 5. ¿Considera que el estudiante presenta habilidades socio comunicativas? ¿Por qué? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niveles de competencia curricular 2. Área de lenguaje 3. Área conductual 4. Área de habilidades sociales. 5. Aspecto familiar
		Estrategia didáctica para desarrollar el vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del objetivo • Flexibilidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar el vocabulario de su estudiante que presenta TEA? 2. ¿Considera que existen dificultades para implementar estrategias que fomenten el vocabulario de su estudiante que presenta TEA? ¿Cuáles son? 	
		Estrategia didáctica para fomentar la construcción de oraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del objetivo • Flexibilidad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la construcción de oraciones de su estudiante que presenta TEA? 2. ¿Considera que existen dificultades para implementar estrategias que fomenten la construcción de oraciones de su estudiante que presenta TEA? ¿Cuáles son? 	

OBJETIVOS	VARIABLE	DIMENSIONES		INSTRUMENTO 3 Lista de cotejo
<p>General Conocer los avances y resultados en el desarrollo del lenguaje expresivo de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Describir los avances y resultados en el vocabulario de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima.</p> <p>Describir los avances y resultados en la construcción de oraciones de niños con TEA en aulas inclusivas - Lima</p>	<p>Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas</p>	<p>Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas para desarrollar el vocabulario</p>	<p>VOCABULARIO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta material concreto al estudiante 2. Se apoya con imágenes reales y pictogramas 3. Utiliza material sensorial para incrementar el vocabulario 4. Rotula los espacios del aula (ejemplo: Rincón de lectura, Área de aseo, lonchera) 5. Rotula los materiales del aula (ejemplo: Pinceles, Plumones, Crayones) 6. Busca hacer contacto visual con el estudiante al momento de nombrar objetos 7. Utiliza material audiovisual en sus sesiones 8. Utiliza disfraces en sus actividades de juegos para representar personajes, animales 9. Utiliza canciones con mímicas apoyándose de expresiones faciales
		<p>Avances y resultados en la aplicación de las estrategias didácticas para construir oraciones</p>	<p>CONSTRUCCIÓN DE ORACIONES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza oraciones completas y concisas para dirigirse al estudiante. 2. Utiliza canciones en sus actividades para incentivar la interacción del estudiante con la docente. 3. Presenta modelos de frases sociales que el niño pueda imitar. 4. Utiliza oraciones interrogativas (¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Para qué es?) apoyándose de material concreto. 5. Genera situaciones problemáticas que permite al niño solicitar apoyo. 6. Complementa las palabras que expresan los niños para ampliar sus oraciones. 7. Utiliza representaciones en sus actividades para fomentar distintos contextos y modelos de oraciones. 8. Utiliza el modelo de repetición de oraciones



Apéndice C

Carta de Validación – Juicio de Expertos

Solicito a usted evaluar los instrumentos titulados: “Guía de caracterización del estudiante”, “Guía de observación sobre estrategia docente” y “Guía de entrevista sobre la estrategia docente”. Su aporte será de gran relevancia para el estudio a realizar; y agradezco por anticipado su valiosa colaboración.

A continuación, se presentan los datos de la investigación:

Título de la investigación: Estrategias didácticas y lenguaje expresivo en niños con Trastorno del Espectro Autista en aulas inclusivas - Lima.

Universidad: Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Título: Licenciatura

Nombres y apellidos de las tesis:

- Ramos Arias, Ana Hellen
- Villegas de la Barra, Sarayh Brenda

Para los fines de certificación, solicito completar los datos siguientes:

- Experto en el tema: (Señalar especialidad vinculada al tema de la investigación)

Terapeuta de lenguaje

Formación académica: (Formación profesional vinculada a la temática de investigación)

Magister en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes.

Áreas de experiencia profesional: (Señalar aquella que está vinculada a la temática de investigación)

Tratamiento y evaluación a niño con dificultades en el lenguaje

- Institución:

Centro de terapias

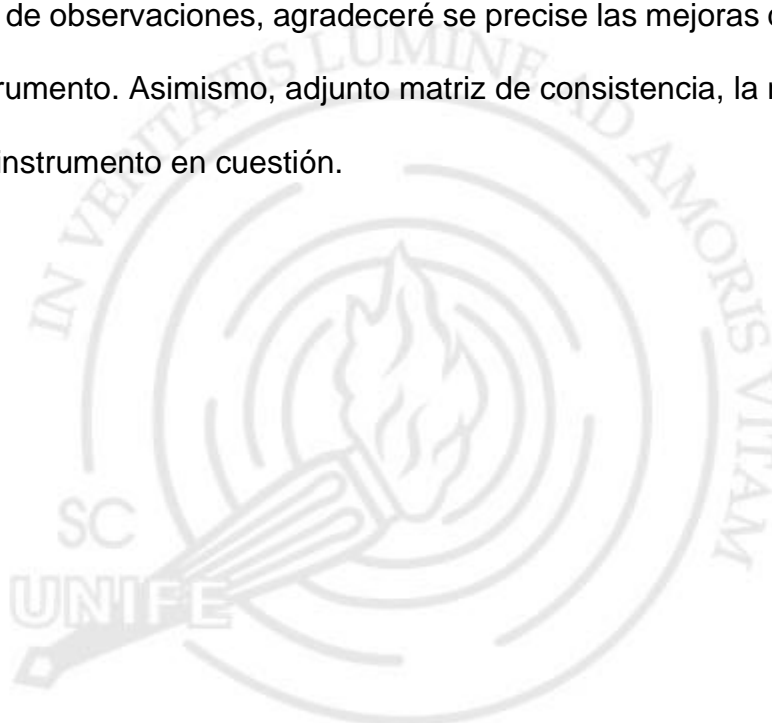
- Cargo actual:

Especialista en dificultades de lenguaje

Con el propósito de realizar la validación del instrumento en cuestión alcanzamos la **Ficha de Evaluación de experto**, la cual permitirá realizar una evaluación ítem por ítem en base a los siguientes criterios:

CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. Cumple 2. No cumple
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. Cumple 2. No cumple
PERTINENCIA El ítem es apropiado o congruente con aquello que se pretende medir.	1. Cumple 2. No cumple

En la columna de observaciones, agradeceré se precise las mejoras que amerita el instrumento. Asimismo, adjunto matriz de consistencia, la matriz operativa y el instrumento en cuestión.



Apéndice D

Declaración Jurada De Documentos De Tesis

Yo, Ana Hellen, Ramos Arias. Identificado(a) con DNI N° 41084942

Yo, Sarayh Brenda, Villegas De La Barra. Identificado(a) con DNI N° 73270411

En calidad de autoras de la tesis titulada **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LENGUAJE EXPRESIVO EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN AULAS INCLUSIVAS - LIMA**, para optar el grado de Licenciadas en Educación con especialidad en Audición, Lenguaje y Aprendizaje.

Declaramos y damos fe; que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Dra. Olga Graciela Córdova Lovera Identificado(a) con DNI N° 25617020 con Código ORCID N° : Cód.Orcid: 0000-0002-0041-5076 en calidad de Asesora de la tesis titulada **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y LENGUAJE EXPRESIVO EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN AULAS INCLUSIVAS - LIMA**

Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

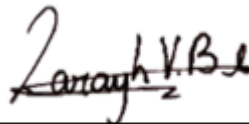
- a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados: (Guía de caracterización, Ficha de observación sobre estrategia docente, Guía de entrevista sobre la estrategia docente / Ana Hellen Ramos Arias y Sarayh Brenda Villegas De La Barra)
- b. Haber cumplido con el proceso de validación de instrumento (os) con mínimo tres (3) especialistas para el juicio de expertos.
 - Experto N° 1 (Magister en Fonoaudiología con mención en trastornos del lenguaje en niños y adolescentes, Especialista de Terapia de Lenguaje – Centro de terapia)
 - Experto N° 2 (Magister en Intervención Psicoeducativa en trastornos del neurodesarrollo, Especialista en niños con TEA en aulas del sector público)

- Experto N° 3 (Doctora en Educación, Especialista en Audición y lenguaje, Autismo y Asperger – Clínica de salud, Centro de rehabilitación de lenguaje y aprendizaje)
- c. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.
- d. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos. Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora. Lima, 20 de diciembre de 2024.



Ana Hellen Ramos Arias
Tesista



Sarayh Brenda Villegas De La Barra
Tesista



Olga Graciela Córdova Lovera
Asesora