

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

El uso de los Recursos Didácticos utilizados por los docentes del CEBE FAP OMG en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista en el área de Comunicación

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta la Licenciada:

Maria del Carmen Tello Ojeda 20082765

Asesora: Claudia Marcela Vargas Ortiz De Zevallos

Lima, Octubre 2017



A Dios, por darme las fuerzas
necesarias para concluir la tesis.

En memoria de mi querida madre
que siempre vivirá en mí y a mis
seres queridos, por su infinita
comprensión, paciencia y amor.

A mi asesora, por brindarme su
apoyo, motivación y orientación
en la investigación.

Al CEBE FAP OMG, por
permitirme conocer, comprender
y atender a niños con NEE.



Tello Ojeda, María del Carmen (2017). El uso de los Recursos Didácticos utilizados por los docentes del CEBE FAP OMG en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista en el área de Comunicación.

RESUMEN EJECUTIVO

En el escenario actual dentro del marco de la educación, es indudable que ha surgido una nueva cultura del aprendizaje vislumbrando tiempos de cambios y demandas educativas en que el desarrollo de habilidades comunicativas es fundamental para compartir e interpretar conocimientos. Esta exigencia de cambio en el ámbito educativo, trae consigo un horizonte distinto en la práctica educativa de la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales creando un espacio de aprendizaje para el educando con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que, al término del proceso escolar, desarrolle habilidades comunicativas tanto de expresión como de comprensión para lograr su desarrollo personal e inclusión social. Al respecto, por dar respuesta a esta exigencia de cambio en nuestra práctica educativa, se nos invita a plantear la siguiente pregunta: ¿De qué manera utilizan los docentes los recursos didácticos para la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el área de Comunicación? La presente investigación tiene como objetivo general explicar el uso que dan los docentes a los recursos didácticos en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el área de comunicación del CEBE FAP OMG para ello en primer lugar se identifican los tipos de recursos didácticos que emplean los docentes y en segundo lugar se describe las habilidades comunicativas que facilitan esos recursos didácticos. La investigación se basó en el método de estudio de casos. Se obtuvo la información utilizando dos instrumentos: uno, la entrevista semiestructurada a través del guion de entrevista y el otro la observación semiestructurada a través de la ficha de observación. Al respecto se analizó a docentes del CEBE de referencia, la información recabada fue organizada y contrastada con la finalidad de hallar patrones parecidos entre los docentes que participaron en la investigación. Finalmente, luego del análisis de resultados, se concluye que los docentes en el área de Comunicación sí utilizan los recursos didácticos para facilitar las habilidades comunicativas de expresión y de comprensión existiendo coincidencia entre los docentes respecto al uso de los recursos impresos. Respecto a las habilidades de expresión, la que más se facilitó a través de los tres tipos de recursos didácticos: los impresos, los auditivos y los realistas fue el lenguaje oral y la habilidad de comprensión: lenguaje receptivo, también fue la que más se facilitó a través de los recursos impresos, recursos auditivos y recursos realistas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS NIÑOS CON TEA

| | |
|--|----|
| 1.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA): historia y concepto | 1 |
| 1.2. Diagnóstico y Evaluación del TEA | 3 |
| 1.3. Niveles de Severidad del TEA | 5 |
| 1.4. TEA en la actualidad | 6 |
| 1.5. Complejidad comunicativa de los niños con TEA | 7 |
| 1.6. Concepto de Habilidad Comunicativa | 9 |
| 1.7. Características de las Habilidades Comunicativas que debe adquirir un niño con TEA. | 10 |
| 1.8. Tipos de Habilidades Comunicativas | 12 |
| 1.8.1 Habilidades Comunicativas de Expresión | 12 |
| 1.8.2 Habilidades Comunicativas de Comprensión | 15 |
| 1.9. Importancia del desarrollo de las Habilidades Comunicativas para los niños con TEA | 18 |

CAPÍTULO II: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

| | |
|---|----|
| 2.1. Concepto de Recursos Didácticos | 20 |
| 2.2. Tipos de Recursos Didácticos en la Educación de los niños con TEA. | 22 |
| 2.2.1 Recursos impresos | 26 |
| 2.2.2 Recursos audiovisuales | 27 |
| 2.2.3 Recursos auditivos | 29 |
| 2.2.4 Recursos informáticos | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.2.5 Recursos realistas | 31 |
| 2.3. Funciones de los Recursos Didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. | 32 |
| 2.4. Importancia del uso de los Recursos Didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños con TEA. | 35 |
| 2.5. Rol del Docente en la selección y uso de los Recursos Didácticos para los niños con TEA. | 37 |

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|----|
| 3.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel | 40 |
| 3.2. Tema y problema de investigación | 41 |
| 3.3. Objetivos de Investigación | 42 |
| 3.4. Categorías y subcategorías | 42 |
| 3.5. Método de investigación | 43 |
| 3.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información | 45 |
| 3.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación | 47 |
| 3.8. Procedimientos para procesar y organizar la información recogida | 48 |
| 3.9. Técnicas para el análisis de la información | 50 |

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

| | |
|--|----|
| 4.1. Tipos de Recursos Didácticos utilizados con los niños con TEA | 51 |
| 4.1.1 Recursos impresos utilizados por los docentes durante sus sesiones de clase | 53 |
| 4.1.2 Recursos auditivos utilizados por los docentes durante sus sesiones de clase | 54 |
| 4.1.3 Recursos realistas utilizados por los docentes durante sus sesiones de clase | 55 |

| | |
|---|----|
| 4.2. Habilidades Comunicativas facilitadas por los Recursos Didácticos utilizados por los docentes en sus sesiones de clase | 57 |
| 4.2.1 Habilidades de Expresión facilitadas por los Recursos Didácticos | 58 |
| 4.2.2 Habilidades de Comprensión facilitadas por los Recursos Didácticos | 61 |
| Conclusiones | 67 |
| Recomendaciones | 69 |
| Referencias bibliográficas | 71 |
| ANEXOS | 75 |

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Tabla N°1. Niveles de Severidad del TEA propuestos por el DSM-V | 5 |
| Tabla N°2. Tipificación de Recursos Didácticos | 24 |
| Tabla N°3. Distribución de Categorías y sub categorías | 43 |
| Tabla N°4. Características de los Docentes que integran el caso | 44 |
| Tabla N°5. Características de los Niños con TEA que integran el caso | 45 |
| Tabla N°6. Código de la transcripción de los cuadernos de campo | 48 |
| Tabla N°7. Código de ubicación | 49 |
| Tabla N°8. Matriz de los Recursos Didácticos | 49 |
| Tabla N°9. Código de la transcripción de las entrevistas | 50 |
| Tabla N°10. Tipos de Recursos Didácticos identificados | 52 |
| Tabla N°11. Habilidades de expresión y Habilidades de comprensión identificadas y relacionadas con los Recursos Didácticos. | 57 |
| Gráfico N°1: Recursos Didácticos en la educación de los niños con TEA. | 25 |
| Gráfico N°2: Funciones de los Recursos Didácticos. | 33 |

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación es el uso de los recursos didácticos por los docentes del CEBE FAP OMG en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista en el área de Comunicación.

Teniendo en cuenta el tema de estudio, los recursos didácticos son las herramientas o instrumentos de apoyo que utilizan los docentes en la planificación de la acción didáctica para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y aproximarse a la realidad para conseguir aprendizajes significativos de acuerdo a las condiciones del grupo de alumnos.

Sin duda, la investigación contribuirá al eficiente uso de los recursos didácticos para lograr el máximo rendimiento de los mismos en el desarrollo de habilidades comunicativas de expresión y de comprensión en los niños con TEA constituyendo un tema fundamental en la producción de un mayor beneficio en la comprensión y afianzamiento de sus aprendizajes y en la mejora de su entorno en el que interactúan.

Por tanto, en la investigación de esta autora se ha tomado como referencia al CEBE FAP Oscar Muñoz Gallardo (OMG) del distrito de Santiago de Surco que brinda una educación escolarizada a los estudiantes de los niveles inicial, primaria y primaria posterior que presentan Discapacidad Severa o Multidiscapacidad. La presente tesis consta de tres partes que a continuación se da a conocer:

Primera parte: consta del marco teórico dividido en dos capítulos: El capítulo I, referido a las habilidades comunicativas de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que comprende una breve referencia al autismo desde su historia y concepto, diagnóstico y evaluación, niveles de severidad propuestos por el DSM –V, actualidad y una descripción extensa de las habilidades comunicativas tanto de expresión como de comprensión necesarias para los niños con TEA. El capítulo II presenta los recursos didácticos para la enseñanza de habilidades comunicativas, concepto de recursos didácticos, los tipos de recursos didácticos en la educación de los niños con TEA, funciones e importancia del uso de los recursos didácticos así como nos da a conocer el rol del docente que ejerce en la selección y uso de los recursos didácticos para los niños con TEA.

Segunda parte: se presenta el diseño metodológico y resultados de la investigación; consta de dos capítulos: capítulo III referido al diseño metodológico de la investigación que comprende el enfoque, tipo y nivel, tema y problema de la investigación, objetivos de la investigación, categorías y subcategorías, método de investigación, técnica e instrumentos de recojo de información, procedimientos para asegurar la ética en la investigación, procedimientos para procesar y organizar la información recogida y

técnicas para el análisis de la información. El capítulo IV en él se presenta el análisis de resultados mediante una descripción detallada de los hallazgos de las categorías, subcategorías e indicadores del estudio, consta de una identificación y descripción de los tipos de recursos didácticos utilizados por los docentes con los niños con TEA como los recursos impresos, los recursos auditivos, los recursos realistas durante sus sesiones de clase, además, las habilidades comunicativas facilitadas por los recursos didácticos utilizados por los docentes en sus sesiones de clase como las habilidades de expresión y habilidades de comprensión. Las explicaciones de este análisis se realizaron mediante fragmentos tomados de las matrices tanto de los recursos didácticos y de las entrevistas y para dar sustento a estas explicaciones permanentemente se citó a los autores presentados en la investigación.

Después de desarrollar las dos partes de la presente investigación, se presentarán las conclusiones y recomendaciones que hemos obtenido con la finalidad de conseguir un beneficio en su posterior análisis. Luego de ello, se listan las referencias bibliográficas donde se encuentran las fuentes consultadas como libros, revistas especializadas, tesis de grado y websites. Finalizando, nuestra investigación se presenta un apartado con los anexos donde se muestra el protocolo, la autorización de la CASED FAP, los instrumentos de observación, la matriz de los recursos didácticos y de las entrevistas.

Se presenta esta investigación, con la esperanza que promueva en los docentes del CEBE FAP OMG, el anhelo por seguir desarrollando cada día sus competencias profesionales y la reflexión sobre el rol que desempeñan en su quehacer educativo en la atención de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y en especial a los niños que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS NIÑOS CON TEA

En este primer capítulo se desarrolla el tema de las habilidades comunicativas en los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Está organizada en dos partes; el primero, sobre el Trastorno del Espectro Autista su historia y concepto y el segundo, sobre el diagnóstico y evaluación del TEA.

1.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA): historia y concepto

Antes de referirnos al Trastorno del Espectro Autista abordaremos la concepción del autismo.

Según Teitelbaum P. y Teitelbaum O. (2012) definen al autismo como un trastorno del desarrollo caracterizado por problemas con la interacción social, el lenguaje, otras formas de comunicación y el aprendizaje incluyendo comportamientos repetitivos, rutinas y habilidades mentales admirables. Kanner, en su famoso artículo publicado en 1943 por la revista *Nervous Child*, señalada como clásica en la literatura, describe a Donald, un niño autista de 5 años que nos permite a continuación conocer algunas de sus características:

“Iba de un lado a otro sonriendo, haciendo movimientos estereotipados con los dedos, cruzándolos en el aire. Movía la cabeza de un lado a otro mientras susurraba o repetía el mismo soniquete de

tres tonos. Hacia girar con enorme placer cualquier cosa que se prestara a hacerse girar [...]. Cuando lo metían en una habitación, ignoraba completamente a las personas y al instante se iba por los objetos, sobre todos aquellos objetos que se podían hacer girar [...]. Empujaba muy enfadado la mano que se interponía en su camino o el pie que pisaba uno de sus bloques” Kanner, 1943 (Martos, 2011 citado por Valdez y Ruggieri, 2013) p.19.

Como precisan Carbonell y Ruiz (2013) “el autismo penetra de forma evidente en la vida de un niño; sus primeros síntomas pueden pasar inadvertidos entre sus familiares, educadores y profesionales que han tenido relación con él” (p.61).

El autismo ha existido toda la vida. Sin embargo, desde que el psiquiatra infantil estadounidense, Leo Kanner en la década de los 40’s; describió a un grupo de once niños en consulta se reconoce al autismo como entidad (Martos, 2011 citado en Valdez y Ruggieri, 2011). Según, Sigman y Capps (2000) la teoría de Kanner alegaba que dichos niños padecían una enfermedad psicológica, a la que denominó “autismo infantil” y en su investigación, Kanner se centraba en el “aislamiento social” que padecían, tanto como la tendencia a adoptar conductas repetitivas y presentar una conducta compulsiva por preservar el orden y la organización de objetos y rutinas cotidianas. En su investigación, Riviere (2001) señala que desde la definición que presentó Kanner en 1943, el autismo se ha dado a conocer como un mundo lejano, extraño y con muchos enigmas, este enigma se refiere a su concepción, a las causas, a las explicaciones y a los remedios del autismo como desviación del desarrollo humano normal.

Para Baron-Cohen (2010) desde 1978 el diagnóstico del autismo era categórico, es decir, se era autista o no; el autor también menciona al psiquiatra infantil Michael Rutter, miembro del Instituto de Psiquiatría de Londres, quien fue el primero en descubrir que el autismo tenía un componente genético; el psiquiatra aseveró que la tasa de autismo entre los niños era de 4 por cada 10.000 como dato estadístico. Murillo (2013) citado por Martínez y Cuesta (2013) precisa que el autismo es de origen biológico y que afecta al neurodesarrollo. Wing (2011) encontró en sus estudios, que el autismo infantil y el Síndrome de Asperger, son subgrupos de un amplio abanico de trastornos que afectan a la interacción y a la comunicación social y que a veces están asociados a diversos trastornos físicos y situaciones comórbidas. Martos (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) define al autismo como un conjunto de comportamientos y simbolizando una categoría diagnóstica y que se acomoda a la historia clínica de cada persona con TEA con la fijación de especificadores clínicos como son los niveles de gravedad, habilidades verbales, discapacidad intelectual, epilepsia, trastornos genéticos asociados, etc.

En los últimos años se han producido variaciones en el escenario del autismo como resultado de la introducción del nuevo término “espectro autista”. En ese sentido, con la entrada de la nueva versión del DSM-V que sustituye la denominación de Trastorno Generalizado del Desarrollo por Trastorno del Espectro Autista (TEA) dieron pie a esta denominación las investigaciones de Lorna Wing y Judith Gould (1979) donde hallaron que la triada de déficits se presentaba en personas con autismo y con trastornos del desarrollo ampliando la noción de autismo y sustituyéndola por un “continuo” o “espectro” de dimensiones alteradas en mayor o menor grado de amplitud. Por tanto, a partir de esta nueva visión dimensional del autismo surge la denominación de Trastornos del Espectro Autista (Murillo, 2013 citado por Martínez y Cuesta, 2013).

Arnaiz y Zamora (2013) citados en Martínez y Cuesta (2013) también puntualizan que la propuesta de cambio del DSM-V sobre el anterior DSM-IV constituye el reemplazo de la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) es decir, de un total de cinco en el DSM-IV-TR (2002) (Trastorno autista, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo) a una única categoría dimensional Trastorno del Espectro Autista (TEA) y, otro de los cambios es la reducción de la triada (comunicación, socialización y comportamiento) a dos únicos dominios (Déficits sociales y de comunicación, e intereses restringidos y comportamientos repetitivos). Al respecto, se entiende hoy en día que el TEA es la unificación de la categoría del TGD caracterizados por la complejidad comunicativa, interacción social y del comportamiento. El TEA no representa una entidad homogénea sino representa un continuo que se manifiesta por diversos síntomas. Martos (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) señala que en la versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) se introduce un cambio significativo en el término “Trastorno del Espectro Autista”, que según Martos (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) incluye: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo de la infancia y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

De esta manera, nos centraremos en el TEA como término que en la actualidad reemplaza según el DSM-V al TGD y de aquí en adelante solo lo identificaremos como TEA.

1.2. Diagnóstico y Evaluación del TEA

Una evaluación diagnóstica eficaz y ética para el niño con TEA y su familia según Arnaiz y Zamora (2013) citados en Martínez y Cuesta (2013) es aquella que establecida en criterios diagnósticos aceptados a nivel internacional aporta

propuestas de intervención y evaluación funcional de las personas con TEA. Por consiguiente, la definición que en su momento precisaron Diez-Cuervo et., (2005) ha permanecido en el tiempo y desde luego recogiendo los cambios propuestos en el DSM-V da una concepción acertada de cómo debemos comprender el significado de una evaluación diagnóstica del TEA:

“El diagnóstico del autismo..., es un proceso de carácter deductivo, mediante el cual los profesionales o especialistas, guiados por sus conocimientos y experiencia clínica, y mediante las categorías universalmente aceptadas por la comunidad científica..., clasifican y caracterizan el comportamiento del individuo y establecen un plan de intervención apropiado a las características de la persona...” (Diez – Cuervo et., 2005) p. 299).

En ese sentido, Arnaiz y Zamora (2013) citados en Martínez y Cuesta (2013) mencionan que una evaluación diagnóstica eficaz se lleva a cabo cuando se recaba información sobre el comportamiento de la persona tanto en situaciones clínicas como en ambientes naturales donde se desenvuelven como familia, colegio, sociedad; completando esta información sobre la conducta, la socialización y la comunicación a través de la observación sistematizada y apoyada en instrumentos y escalas; y por supuesto, en una evaluación médica que evalúe la pertinencia de qué pruebas clínicas son recomendadas y necesarias en cada caso.

Montiel (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) menciona que la Academia Americana de Pediatría y la Academia Americana de Neurología han presentado las guías para la identificación y el diagnóstico en la práctica clínica que en la actualidad se han convertido en “Las Guías de las Buenas Prácticas basadas en la Evidencia”. Obviamente como mencionan Arnaiz y Zamora, (2013) citados en Martínez y Cuesta, (2013) estos despistajes y diagnósticos cuentan con equipos de profesionales especialistas que operan herramientas e instrumentos estandarizados y que conocen los protocolos de estas buenas prácticas a nivel internacional con una formación rigurosa y responsable en continuo avance.

Arnaiz y Zamora (2013) citados en Martínez y Cuesta (2013) puntualizan que en la actualidad los avances en el ámbito del conocimiento sobre la detección y valoración diagnóstica de los TEA son sorprendentes y veloces, es decir, hoy todo especialista de la salud puede reconocer señales de alerta así como síntomas en los primeros años de vida del niño, antes de los 12 meses (Barbaro y Dissamayake (2009); Yirmiya y Charma (2010) para dar un diagnóstico inclusive, mucho antes de esa edad.

A continuación, Montiel (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) desarrolla una propuesta para el Proceso de identificación y evaluación de los Trastornos del Espectro Autista (ver anexo 6), donde plantea que un despistaje o cribado es

necesario aplicarlo a un niño de 12 meses que no balbucee, que no señale con el dedo, que no imite. Asimismo, evaluar a los 16 meses a aquellos niños que no emiten palabras; como también a la edad de 2 años cuando no tengan en su repertorio frases espontáneas de dos o más palabras. Por precaución el despistaje debería darse a todo niño que tenga pérdida de lenguaje o habilidades sociales a cualquier edad (Filipek *et al.*, 1999). Por tanto, hablando técnicamente sería conveniente la formación de un equipo profesional multidisciplinario en el ámbito de la psicología, la psiquiatría, la neurología y la pediatría con una visión conjunta y única del proceso de diagnóstico como elemento clave.

1.3. Niveles de Severidad del TEA

Según Martínez y Cuesta (2013), la nueva propuesta DSM-V define 3 niveles de severidad dentro del TEA que se establecerán de acuerdo a las competencias que la persona presente ante una variedad de dominios y valorándose otros factores, como el nivel de desarrollo, la función adaptativa, la edad, etc. Y considerando que no se presente o se asocie otro trastorno psiquiátrico comórbido. A continuación presentamos los 3 niveles de severidad propuestos por el DSM-V en este momento. Veamos la tabla N° 1:

Tabla N° 1. Niveles de Severidad del TEA propuestos por el DSM-V

| Niveles | Comunicación | Intereses restringidos y conductas repetitivas |
|--|--|---|
| Nivel 1: Requiere apoyo muy importante. | Severos déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que provocan severas dificultades en el funcionamiento; muy limitada iniciación de interacciones sociales y mínima respuesta a las aproximaciones sociales de otros. | Preocupaciones, rituales fijos y/o conductas repetitivas interfieren marcadamente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Marcado malestar cuando los rituales o rutinas son interrumpidos; resulta muy difícil apartarlo de un interés fijo o retorna a él rápidamente. |
| Nivel 2: Requiere apoyo importante. | Marcados déficits en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; aparentes dificultades sociales incluso recibiendo apoyo; limitada iniciación de interacciones sociales y reducida o anormal respuesta a las aproximaciones sociales de otros. | Rituales y conductas repetitivas y/o preocupaciones o intereses fijos aparecen con suficiente frecuencia como para ser obvios al observador. Interfieren en el funcionamiento en diversos contextos. Se evidencia malestar o frustración cuando se interrumpen los rituales y conductas repetitivas; dificultad de apartado de un interés fijo. |

| | | |
|--|---|---|
| Nivel 3: Requiere apoyo | Sin recibir apoyo los déficits en comunicación social causan dificultades observables. Tiene dificultad al iniciar interacciones sociales y demuestra claros ejemplos de respuestas atípicas o no exitosas en las aproximaciones sociales de otros. Puede aparentar falta de interés a interactuar socialmente. | Rituales y conductas repetitivas causan interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Resistente a los intentos de otros para interrumpir rituales y conductas repetitivas o ser apartado de un interés fijo. |
|--|---|---|

Fuente: Arnaiz y Zamora (2013) citado en Martínez y Cuesta (2013) pp.99-100

Esta nueva propuesta ha fortalecido la concepción del autismo y lo ha incluido como un “espectro” y un “continuo”. Asimismo, el diagnóstico y la valoración que resulte en la evaluación de las personas con TEA sean los más precisos y específicos con el fin de que de ello se desprenda un conjunto de recursos de apoyo para adaptarlos a sus necesidades (Arnaiz y Zamora, 2013 citado en Martínez y Cuesta, 2013).

1.4. TEA en la actualidad

En la actualidad, vivimos tiempos de cambios en el ámbito científico que involucra al conocimiento del TEA. Estos cambios tienen un carácter científico principalmente en el ámbito de la genética y la prevalencia de casos en todo el planeta (CDC, 2012) (Arnaiz y Zamora, 2013 citado en Martínez y Cuesta, 2013). En su estudio Carbonell y Ruíz (2013) calculan que el aumento de la prevalencia del autismo ha podido llegar a 57% entre los años 2002 y 2006, (según Mitka) y al 600% entre 1990 y 2006 (según Herts-Piccio) p.37.

Martos (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) argumenta que existen niños que están afectados tanto por dificultades similares al autismo como en la reciprocidad social, la comunicación y que presentan patrones restrictivos de conductas y ellos necesitan beneficiarse de los mismos servicios y tratamiento que reciben los niños con TEA. Asimismo, Martos (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) afirma que del estudio de Wing y Gould pueden extraerse dos ideas con importantes consecuencias:

- 1) El autismo en sentido estricto es solo un conjunto de síntomas y puede asociarse a distintos trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados. En el 75% de los casos, el autismo se acompaña de discapacidad intelectual.
- 2) Existe una variedad de retrasos y alteraciones del desarrollo que se acompañan de síntomas autistas sin ser propiamente cuadros de autismo. Por tanto, puede ser útil considerar al autismo como un continuo que se presenta en diversos grados y en diferentes cuadros del desarrollo.

Sin embargo, no hay un panorama claro de qué modo el cambio de los criterios diagnósticos habría modificado estas cifras en el resultado de la mejora de los procesos de detección precoz. Asimismo, las burocracias sanitarias se involucran con el autismo como si se tratase de una moderna epidemia, por eso el valor de la estadística puede ser vista de diferentes ángulos. Por tanto, los criterios diagnósticos se expanden y nace una concepción contemporánea de autismo del “todo biológico” y es difundida en las redes sociales por asociaciones creadas por padres de niños autistas que afirman que la ciencia ha descubierto que la causa del autismo es orgánica y que no les impide elaborar y difundir cifras que da la impresión que se ha concluido con la definición, el diagnóstico y la causa del autismo (Carbonell y Ruíz, 2013). Por tanto, en la actualidad el autismo es considerado como uno de los diversos trastornos que están bajo el paraguas del término Trastorno del Espectro Autista (TEA) y con esa definición se aborda clínica y educativamente su intervención.

1.5. Complejidad Comunicativa de los niños con TEA

Para, Olivares, Macía, Rosa y Olivares-Olivares (2013) la comunicación se entiende, como el proceso en el que participan dos o más personas, es decir, mediante el cual las personas hacen partícipes a otras de aquello que sienten o piensan, que tienen o que hacen, y que supone un intercambio de información promoviendo cambios en el ambiente. De manera que, este proceso permite que cada individuo aumente su conocimiento de sí mismo al ampliar su campo de experiencias para compartir con los otros.

Greenspan y Wieder (2012) señalan que muchos niños con TEA debido a sus anomalías biológicas que presentan y que trascienden en su coordinación motora, en la planificación de acciones, en su proceso visoespacial, en la afinación de sus estímulos sensoriales y en otros más, presentan severas dificultades comunicativas.

Por consiguiente, los principios elementales del lenguaje verbal y las competencias cognitivas y sociales se encuentran en blanco solo hasta que este grupo de niños reciban ayuda para comunicarse.

Según sus investigaciones, Simarro (2013) afirma que la ausencia de conductas comunicativas intencionadas es casi general en los niños que son diagnosticados de autismo. Por tanto, a ellos se les hace difícil comunicar sus necesidades y presentan dificultades para expresar muchas de sus emociones, sentimientos, dificultades, frustraciones, y hasta relacionarse con personas de su entorno. Para Valdez (2007) la complejidad comunicativa que presentan los niños con TEA se presenta al inicio o en el intervalo de la conversación en los contextos comunicativos y en la comprensión del lenguaje figurado como metáforas, doble sentido, ironías, mentiras y chistes

(Flores y Belinchón, 1995; Riviere, 1991 y 1996^a; Jolliffe y Barón-Cohen, 1999^a; Barón-Cohen, 1997 citados por Váldez , 2007).

Según Monfort, I. y Monfort, M. (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011), las alteraciones semántico-pragmáticas (con ausencia de funciones importantes como comentar, describir, narrar, argumentar, etc.) conforman el común denominador de las dificultades lingüísticas y comunicativas de todos los niños con TEA. Es decir, estas alteraciones hacen referencia a la incapacidad para considerar al otro como sujeto de intenciones comunicativas y se evidencian en la imposibilidad de elaborar una teoría correcta de la mente ajena dentro del proceso comunicativo (De Bustos, 2010 citado en Acosta y Moreno, 2010).

Para Monfort, I. y Monfort, M. (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011), las alteraciones en los aspectos fonológicos y sintácticos suelen ser menores o no son visibles en algunos de estos niños y no se toman en cuenta como consecuencias directas del TEA, cabe resaltar que la prosodia¹ se encuentra alterada. Por tanto en el DSM-V, el retraso del lenguaje deja de considerarse un síntoma definitorio del autismo y es considerado como un factor que afecta la manifestación de los síntomas y también el nivel intelectual.

Dentro de la complejidad del habla que poseen los niños con TEA podemos encontrar que es repetitiva, utilizan neologismos como palabras idiosincráticas; por ejemplo, entre los neologismos utilizan palabras con significados especiales o idiosincrásicos (Tager-Flusberg, Edelson y Luyster, 2011). El uso de la prosodia resulta problemática para ellos, comprenden literalmente lo que se les menciona; poseen un retraso en las habilidades lingüísticas y utilizan el lenguaje de forma inapropiada en contextos sociales (anomalías pragmáticas). Cabe puntualizar que, la comunicación vista desde el punto funcional, se acerca al aspecto pragmático, en sus propósitos e intenciones.

Concordamos con Valdez (2007), cuando argumenta que las graves anomalías que se hallan en el campo del lenguaje y de la comunicación se presentan, de manera muy heterogénea y variada en cada uno de los sujetos concretos con autismo. En ese sentido, podríamos decir, que cada niño con TEA tienen diferente anomalía.

Murillo (2013) citado en Martínez y Cuesta (2013) y Baron-Cohen (2010) precisan que las dificultades en el ámbito social, de este grupo de niños, es evidenciada desde dos opuestos, el primero la total ausencia de interés por los demás, provocando una tendencia a permanecer solos; y la otra, por el contrario,

¹ Prosodia: Llámese prosodia aquella parte de la gramática que prescribe reglas para conocer que sílabas son largas, qué sílabas son cortas y el tono de voz que les corresponde por ser breves o ser largas y para discernir en caso de hallarse consecutivas dos o más vocales, si pertenecen a una o más sílabas, y sobre cuál de estas vocales carga la mayor duración del sonido (González (2007) p.1 Prosodia: voz inexpressiva, plana y monótona (Aierbe, 2005) p.148

desean relacionarse con los demás; pero, en este intento no cuentan con habilidades para iniciar una comunicación. Es característico en ellos, el atípico contacto visual o lo poco que lo establecen; si miran a los demás, lo hacen durante mucho tiempo, invadiendo el espacio personal. El no poder interpretar las expresiones emocionales del rostro, voz o postura de los demás y el no poder aceptar otras perspectivas o puntos de vista; es lo que se evidencia claramente que en el ámbito educativo logran desarrollar poco juego cooperativo y una escasa reciprocidad en sus relaciones y comunicación con iguales.

Murillo, (2013) citado en Martínez y Cuesta (2013) precisa que los niños con TEA durante el primer año de vida, muestran significativamente menos conductas de iniciación de atención conjunta; es decir, durante la interacción con el adulto, presentan escasa atención sobre objetos así como menos expresiones afectivas positivas hacia él o el propio objeto. Estos déficits en habilidades de atención conjunta tienen un impacto claro en las posibilidades de aprendizaje social en los niños con TEA ya que estas habilidades son consideradas importantes para el aprendizaje social de este grupo de niños, en cuanto desarrolla un papel fundamental en el aprendizaje del lenguaje, ya que sirven como marco para relacionar los elementos y eventos del mundo con las etiquetas que representan.

Cabe resaltar que, las conductas de escape como las rabietas, el llanto pueden ser formas de comunicarse con los demás ante la falta de un medio comunicativo de mayor complejidad. (Ayuda, 2011 citado en Valdez y Ruggieri, 2011).

Para Murillo (2013) citado en Martínez y Cuenta (2013) las personas con TEA tienen dificultades en las pautas de comunicación no verbal, que implican alteraciones en la comunicación expresiva y comprensiva. Referente al lenguaje, este grupo de niños muestran retraso en la adquisición del lenguaje expresivo. De manera que, paralelamente a este retraso desarrollan un lenguaje ecológico. Para Murillo (2013) citado en Martínez y Cuesta (2013) el “lenguaje ecológico” significa la repetición del lenguaje de otros, como diálogos conocidos en películas y series de televisión y además, en algunas ocasiones el habla puede parecer robótica por carecer de patrones entonativos. Naturalmente estas dificultades se trasladan al ámbito de la comprensión.

1.6. Concepto de Habilidad Comunicativa

Una habilidad, hace referencia a la posesión o no de una persona de ciertas capacidades, competencias o aptitudes necesarias para cierto tipo de ejecución. (Olivares J., Macía, Rosa y Olivares P., (2013). El término “habilidad” proviene del modelo psicológico de Modificación de Conducta y se emplea para expresar que “la

competencia social” no es un rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos (Michelson *et al.*, 1987; p.18 citado por Olivares J., D., Alcázar y Olivares P., 2013).

Vanderslice y García (2006) puntualizan que toda habilidad comunicativa es toda respuesta efectiva frente a una situación de relación interpersonal en otras palabras, es la capacidad que poseemos para comprender, hacerse entender y responder; es decir, desarrollar la calidad de las interacciones sociales de uno mismo, en equipo y en nuestra vida personal y profesional.

Según, Olivares J., Macía, Rosa y Olivares P., (2013) ciertas habilidades de comunicación nos ayudan a mejorar las relaciones interpersonales. Para que el intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor fluya de modo apropiado y directo se necesitan habilidades relacionadas con los elementos expresivos, receptivos e interactivos.

Para Simarro (2013) las habilidades comunicativas se convierten en herramientas esenciales para la relación social, y, es evidente que cualquier alteración en la comunicación puede tener un impacto negativo en las posibilidades y en la calidad de la relación social y gran parte de la comunicación empleada en la relación interpersonal implica compartir experiencias, emociones, narrar sucesos, etc. En ese sentido, en su estudio sobre personas con TEA, el autor encontró que ese es el ámbito de la comunicación más problemático y complicado para ellos.

Aparte de ello, Simarro, (2013) puntualiza que la comunicación, no es la única área relevante para la relación interpersonal. Riviere (2001) precisa que las habilidades comunicativas se enseñan en sesiones individuales y en ambientes naturales así como en actividades de grupos para estimular su aprendizaje y estímulo. Además, las habilidades comunicativas para los niños con TEA pueden realizarse con variados códigos como signos manuales, palabras, pictogramas y naturalmente con el apoyo de instrumentos y herramientas como los recursos didácticos en estructuras formales y en diversos contextos.

1.7. Características de las Habilidades Comunicativas que debe adquirir un niño con TEA.

Las características claves que debe tener una habilidad comunicativa adquirida por una persona deberían ser: *la espontaneidad, la funcionalidad y la generalización* (Simarro, 2013).

- **La espontaneidad.** Para Simarro (2013) se entiende por “espontáneo” según la Real Academia de la Lengua Española como “voluntario o de propio impulso”. Aplicando esto a una habilidad lingüística como usar una palabra para comentar o pedir algo, se entiende por espontaneidad que surge por

iniciativa propia del hablante y sin ninguna petición o estímulo externo. De manera que, en el caso de los niños con TEA, la espontaneidad en la expresión es lo que marca la diferencia entre que la habilidad adquirida realmente le sea útil o más bien, no lo sea para su vida, para que el impacto que pueda tener en su calidad de vida sea mayor. Entonces, si el niño con TEA es capaz de pedir agua, pero solo en determinadas condiciones o con ciertas ayudas, entonces no podrá hacer uso de esa habilidad en forma independiente y autónoma y tendrá un menor impacto en su vida (Simarro, 2013).

- **La funcionalidad.** Se entiende por “funcional” según la Real Academia de la Lengua Española (2016) como “perteneiente o relativo a la función o a las funciones. Competencia, procedimiento funcional, dependencia, enlace funcional”. La funcionalidad de una habilidad comunicativa implica que esta debe ser útil en alguna manera a la persona que la adquiere, en este caso a las personas con TEA. Fournier (2005) y Simarro (2013), precisan que la utilidad de la habilidad comunicativa está asociada a la aplicabilidad de la comunicación en una situación de vida; mientras que la funcionalidad de dicha habilidad comunicativa, dependerá del propósito comunicativo, el saber qué se desea comunicar y el saberlo expresar claramente. Estas características poseen una estrecha relación con la motivación, esto quiere decir, si una persona está motivada por realizar alguna tarea, esta se tomará más funcional para ella.

Cabe resaltar que, lo ideal es ir consiguiendo que la persona con TEA sienta claramente que usar el recurso como la palabra, signo o pictograma se torna útil en el intercambio comunicativo, porque el interlocutor le comprende mucho mejor. La decisión de lo que debería ser o no ser funcional para los niños con TEA parte de la selección de las programaciones curriculares vinculadas con los planes y proyectos de vida de cada niño y además, debería estar vinculado a sus intereses o preferencias, por lo tanto, hay que saber reconocerlos y tenerlos siempre presentes ya que deben básicamente constituirse en las primeras habilidades expresivas que se trabajen y constituyan una herramienta muy importante que le sirva para pedir algo de su interés más aún, que tenga un significado en su vida y en su desarrollo comunicativo (Simarro, 2013).

- **La generalización.** Según Simarro (2013) la “generalización” es la capacidad de aplicar la habilidad que la persona ha adquirido en un determinado espacio o con una determinada persona, en cualquier otro entorno, actividad y con

distintas personas. Entonces para que una habilidad adquirida produzca un mayor beneficio en la vida de una persona debe ser lo más independiente posible de las condiciones y las personas con las que se adquirió y estar disponible en cualquier momento y situación. Es frecuente que un niño con TEA adquiera una habilidad determinada en un contexto y no pueda emplearla en otro distinto; o que también la habilidad determinada se asocie solo a una persona conocida y no se emplee con otras personas. En ese sentido, la generalización es de vital importancia en la vida de los niños con TEA al convertirse en la máxima garantía de que las habilidades están al servicio de ellos (Simarro 2013). Asimismo, el contexto influye porque todo niño con TEA dependerá del espacio, acción, persona u otra variable relacionada con la adquisición y uso de una habilidad comunicativa. Es necesario, trabajar en distintos contextos, y que ellos sean los más naturales posibles para poder hacer una labor de adaptación de los mismos.

De esta manera, como señala Simarro (2013) para que una habilidad comunicativa tenga el máximo impacto posible en la vida de la persona con TEA, debería cumplir con las tres características mencionadas; si faltase una de ellas se perdería una gran parte del beneficio en mejorar la vida de ellos.

1.8. Tipos de Habilidades Comunicativas

Las personas autistas tienen dificultad para comunicarse con los demás a lo largo de toda la vida. En su estudio sobre niños autistas Sigman M. y Capps L. (2000) encontraron que aunque es posible que utilicen correctamente palabras y estructuras gramaticales, su habla refleja unas carencias fundamentales en la comprensión y la expresión en cuanto a actitudes e intenciones. Además, la complejidad comunicativa que poseen las personas autistas explica la asociación entre lenguaje y la comprensión social.

1.8.1 Habilidades Comunicativas de Expresión

Las habilidades comunicativas de expresión son todas las capacidades comunicativas que comprenden además del dominio de la pronunciación, del léxico, de la gramática y de la lengua, también los conocimientos socioculturales y pragmáticos; además, una serie de microdestrezas como saber dar información y opiniones, expresar acuerdos o desacuerdos, resolver fallos conversacionales y sobretodo saber en qué momento podemos hablar o escuchar en una conversación (Quevedo y González, 2012). En ese sentido, las habilidades expresivas pueden ser muy extensas y se muestran muy complejas para los niños con TEA ya que ellos poseen dificultades para adoptar

conductas que posibiliten la experiencia en relaciones interpersonales, tal vez no haya que sorprenderse de que, en las explicaciones clínicas y populares del autismo, se hable muchas veces de la monotonía emocional como característica básica del trastorno autista (Sigman M. y Capps L., 2000). Los niños autistas también tienen dificultad para emparejar la expresión facial y la expresión vocal de la emoción. En ese sentido, es posible que los niños autistas deseen compartir experiencias con los demás, pero que estos no sean conscientes de ello, dada la ausencia de emoción que suele acompañar a estas ofertas de atención conjunta (Sigman M. y Capps L. (2000)

Los niños con TEA deben poseer algún tipo de habilidad de expresión. Aunque algunos niños autistas ya la poseen, no es raro encontrar algunos que viven sin ninguna forma convencional de expresión (Simarro, 2013). Desde cualquier perspectiva que se quiera desarrollar este tema, ya sea, desde la calidad de vida de la persona autista, desde sus derechos o desde el aspecto terapéutico todo niño con TEA debe conseguir alguna habilidad de expresión porque no es suficiente para su desarrollo que ellos se encuentren literalmente bien cuidados, muy bien alimentados, y correctamente aseados.

Se pueden establecer tres categorías fundamentales de habilidades expresivas de las personas como: la producción del habla, el habla signada y el lenguaje oral.

a) Producción del Habla. Marchesan (2004) citado en Huasco, Ramírez y Virto precisa que el habla es la realización motora del lenguaje y a la vez constituye una secuencia de movimientos coordinados y precisos de los músculos. Asimismo, esta función se ejecuta mediante el órgano respiratorio y digestivo que en conjunto conforman los órganos fonoarticulatorios permitiendo la articulación de los sonidos del habla.

En su investigación, Schaeffer (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) puntualiza que las secuencias para la producción del habla permiten facilitar la adquisición de nuevos sonidos y mejorar la amplitud de sus habilidades en ella. En ese sentido, estas secuencias comprenden enseñar a los niños con TEA a hacer sonidos del habla con mayor frecuencia que lo usual como vocalizaciones o acercamientos al habla normal tanto así, permite enseñar al niño a imitar un sonido del habla específico utilizando recursos impresos y realistas que son de gran ayuda para aprender esta habilidad y posteriormente pueda discriminarlos y así ampliar su repertorio de ellos sin prestarse a confusión entre los nuevos sonidos adquiridos. Aparte de ello, cuando el niño con TEA pueda imitar

un número aceptable de una o varias sílabas de sonidos del habla en su repertorio se encontrarán preparado para producir palabras correspondientes a los signos que emplea de manera espontánea facilitando de esta manera, el inicio del habla signada.

Asimismo, Schaeffer (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) plantea que a un niño no verbal con autismo que se le enseña el lenguaje signado con el fin de comunicarse y además la producción del habla como una segunda habilidad promueve el desarrollo del lenguaje oral espontáneo porque juntos son más efectivos para este grupo de niños. De esta manera, el autor puntualiza que en el afán de buscar que habilidades son más efectivas para desarrollar la comunicación espontánea y creativa en este grupo de niños no verbales no debemos desviar el foco de atención sobre la finalidad del tema que es ayudarlos a lograr el lenguaje oral.

b) Habla Signada. Es una habilidad de la expresión oral que implica enseñar a los niños con TEA a manejar signos espontáneos y funcionales en la obtención de un objeto deseado pues, el uso de signos da mayor independencia a la persona que lo emplea. En realidad, puede usarse en cualquier momento y se debe recordar el signo sólo con la ayuda visual del referente. De manera que, se convierte en la producción simultánea de signos y palabras (Schaeffer, 2011 citado en Valdez y Ruggieri, 2011). Esta producción de signos realizada por niños con autismo que no tienen lenguaje oral promueve el desarrollo del lenguaje signado espontáneo en primer lugar y del lenguaje oral espontáneo en segundo término. Schaeffer (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) precisa que las funciones lingüísticas corresponden a las que adquieren los niños con desarrollo típico sin recibir instrucción, paralelamente para los niños con TEA es necesario promover la espontaneidad imperativa como la:

- Expresión de deseos (pedir objetos y actividades).
- Referencial (etiquetar, nombrar, describir).
- Personas y actitudes (nombres de personas y expresión de emociones).
- Información (preguntas y respuestas).
- Abstracción (uso simbólico del lenguaje).

Ayuda (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) precisa que, el habla signada favorece a que el niño con TEA acceda a desarrollar el lenguaje oral debido a la enseñanza del signo y la palabra (producción del habla) en el mismo instante y estos signos representan la gramática del

lenguaje oral y otro alcance es que no se prioriza ni la forma ni la perfección del signo sino aquí lo más relevante es su uso espontáneo y funcional.

c) Lenguaje Oral. Es la primera habilidad expresiva que posee toda persona y constituye una de las formas de comunicación convirtiendo en valioso el ambiente en el que se desarrolla, aduciendo que gran parte de nuestro tiempo es ocupado por el lenguaje oral. En su investigación, Sandoval y Sedano (2015) mencionan que el lenguaje oral es parte de las funciones cognitivas. Además, hacen referencia al lenguaje como un proceso complejo y que su aprendizaje en la primera infancia va desde lo natural (lenguaje oral-auditivo) hacia lo cultural (lenguaje lecto-escrito) y por tanto, la adquisición del lenguaje oral es de vital importancia como base de los futuros aprendizajes que desarrollará el niño (lectura y escritura) en adelante dependiendo de su nivel de maduración.

Monfort, I. y Monfort, M. (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011) puntualizan que aproximadamente la mitad de los niños con TEA no desarrollan espontáneamente el lenguaje oral, en especial los que presentan discapacidad intelectual. Para Simarro (2013) los niños con TEA presentan su lenguaje oral muy disminuido o no existe, en el marco de referencia de ellos lo conocemos por su complejidad comunicativa. Por consiguiente, Un niño con TEA puede beneficiarse de una intervención del lenguaje oral para poder reemplazar sus habilidades expresivas. De manera que, este grupo de niños mediante la adquisición del lenguaje oral deberá lograr habilidades del habla necesarias para que al comunicarse pueda hablar sin signar y así superar sus dificultades en este sentido y asimismo, logre hablar con voz alta y clara pudiendo así fortalecer su capacidad en la producción de sonidos, al escuchar con claridad su propia habla para poder recordarla (Schaeffer (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011)).

1.8.2 Habilidades Comunicativas de Comprensión

Una habilidad comunicativa de comprensión es la capacidad que posee toda persona para entender un mensaje y dotarlos de significados y poder almacenarlo en su memoria mediante un proceso evolutivo formando una estructura cognitiva. De manera que, en el proceso para conseguir el lenguaje oral y para su consolidación tiene que ver mucho este aspecto comprensivo. Riviere (1997) menciona que "... siempre necesitan claves más claras, más explícitas, menos complejas y sutiles para comprender que es lo que requieren las otras personas..." (p.96).

Algunas tendencias actuales como modelos de intervención se caracterizan por dar importancia al acatamiento de consignas y ordenes: “escribe en el cuaderno” “habla con voz baja”, “siéntate aquí”, etc., sería importante conocer qué es lo que se prioriza con este tipo de aprendizajes (Simarro, 2013). De manera que, se puede llegar muchas veces a confundir la comprensión de instrucciones con su acatamiento y buscarse lo primero como medio de conseguir lo segundo como objetivo principal, es decir, que se obedezca instrucciones, buscando no tanto que la persona aumente su capacidad de comprensión; además, una persona puede llegar a comprender una instrucción, pero no tener voluntad o motivación de obedecerla, y esto no quiere decir que no haya comprendido el mensaje (Simarro, 2013).

Las personas con TEA necesitan comprender instrucciones como un tipo de mensaje o de información que puede tener un gran valor en diferentes momentos de sus vidas. Esto quiere decir, que toda persona con TEA para desarrollar habilidades de comprensión que le sean útiles, debe ser capaz de entender la información relevante para ella. Entonces, la información más relevante suele ser la que le ofrece seguridad y le permite tener mayor control sobre su espacio y sobre los acontecimientos del mismo. De esta manera, el abordaje de estos objetivos debe ser individualizado porque lo que es necesario e importante para algunos no necesariamente será para otros (Simarro, 2013).

Para un niño con TEA puede ser muy importante comprender quién lo recogerá cada día del colegio, mientras que para otro niño puede ser más importante comprender con qué medio de transporte regresará a su casa. En ese sentido, es necesario, establecer ciertas generalidades o informaciones que suelen ser útiles para ellos como por ejemplo, los acontecimientos a futuro y es pertinente que se le anticipe tal información. Según Simarro (2013), es necesario comprender los tipos de información como los siguientes:

- a. Qué actividades va a realizar.
- b. Cuánto tiempo va a tener que esperar.
- c. Cuántos bocados va a tener que comerse.
- d. Quién va a venir a recogerle.
- e. Qué se va a hacer después.
- f. Cuándo se va a casa.
- g. Por qué no hay patio hoy.

Estos tipos de información mencionados de no ser comprendidos generarían angustia y ansiedad en el niño con TEA. Cada niño siempre es diferente a otro y tiene diferentes necesidades de información en su bienestar

emocional y ante esta falta de comprensión en los cambios y en la aceptación de los mismos proporcionan una influencia negativa para ellos. Ayuda (2011) citada en Valdez y Ruggieri (2011) precisa que la comprensión del lenguaje está afectada de manera general en los niños con TEA. De manera que, el grado de sensibilidad que posean los adultos del entorno ayudará a la comprensión del lenguaje en estos niños. Para establecer que habilidades de comprensión son prioritarias para este grupo de niños escogimos las siguientes:

a) Lenguaje receptivo. Según Rodríguez y Smith (2003) el lenguaje receptivo permite entender las palabras tanto escritas como habladas y se muestra eficaz cuando se involucra a otras zonas cerebrales relacionadas con la atención, que como expresión motora nos ayuda a centrarnos en el interlocutor o en el papel escrito. Puntualiza Newson (2000) que en el caso de los niños con TEA el lenguaje receptivo se muestra como una “sordera central” en una tendencia a ignorar el lenguaje no habiendo respuestas a órdenes, llamadas o indicaciones de otras personas. Ayuda (2011) citada en Valdez y Ruggieri (2011) argumenta que “la comprensión del lenguaje está afectada de forma generalizada en las personas con TEA” y por ende, la sensibilidad que aportemos en la modificación de sus expresiones influirá en el nivel de comprensión de este grupo de niños. Asimismo, el exceso de lenguaje utilizado y el habla rápida y con lapsos de espera cortos dificulta que el niño acceda al lenguaje receptivo. <Los niños con TEA son prácticamente literales, entonces esta literalidad de ellos se muestra especialmente en aquellos con lenguaje gramatical complejo.

Asimismo, la recuperación a través de la ecolalia de expresiones que han oído en determinado momento y que no llegaron a comprender nos exige realizar la reconstrucción hasta poder comprender lo que intentan comunicar. La evaluación de las competencias en la comprensión del niño en el aspecto inferencial debe ser accesibles a ellos regularmente. La misma autora precisa que en niños pequeños con TEA y con un grado significativo en la comprensión se necesita utilizar códigos que acompañen el lenguaje como gestos, signos o pictogramas en la comunicación y a la vez aumentar el lenguaje expresivo frente a actividades o tareas de comprensión del lenguaje.

b) Comprensión de emociones y creencias. Para Frith (1999) nuestra comprensión se asienta en un intenso instrumento mental que tenemos todas las personas normales y que usualmente lo manejamos con más o menos destreza. Por consiguiente, este instrumento es una “teoría de la mente” con

un carácter mucho más práctico. Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (2006) definen a la “teoría de la mente” como la capacidad de inferir los estados mentales de los otros como sus emociones, creencias, deseos, intenciones, etc. y emplear esta información para explicar lo que expresan.

Frith (1999) afirma que, los niños autistas se muestran incapaces de leer los sentimientos que se expresan con gestos faciales o a través de la voz y realizan deficientemente la tarea de emparejar emociones. En ese sentido, los niños con TEA poseen una dificultad para comprender emociones y creencias; una dificultad independiente de la capacidad intelectual general.

Riviere (2001) precisa que en los niños con autismo, no es muy bien considerada la comprensión de palabras, más bien, es importante la comprensión de papeles funcionales como los de acción (agente, objeto, instrumento, localización, etc.) y la comprensión de emociones y creencias siempre estarán sobre formas y enunciados verbales más o menos complejos. Todo proceso de enseñanza es conseguir la generalización de los aprendizajes para ayudar a niños con TEA a desarrollar mediante las habilidades funcionales (comprensión de creencias y emociones) otras habilidades relevantes para su vida adulta como son las habilidades sociales y de la vida diaria.

c) Secuencias temporales. En la comprensión de secuencias temporales los niños con TEA presentan importantes dificultades en entender la estructura de que un hecho va después de otro y que primero tiene que ocurrir “A” y después “B”, por consiguiente se presentan conductas negativas en el niño por falta de comprensión en este aspecto (Simarro 2013). De esta manera, las estructuras condicionales del tipo “si haces A, entonces conseguirás B” o “si ocurre A, entonces haremos B” se les hace difícil de comprender. Por consiguiente, este tipo de estructuras mencionadas son muy importantes en las negociaciones relacionadas con conductas desafiantes en este grupo de niños.

1.9. Importancia del desarrollo de las Habilidades Comunicativas para los niños con TEA.

El desarrollo de las habilidades comunicativas para los niños con TEA les permite mejorar su propia capacidad para saber expresarse y comprender sus necesidades y a la vez puede aumentar la calidad de sus interacciones sociales con el mismo y con los otros. En ese sentido, Según Vanderslice y García (2006) el mejorar las habilidades comunicativas beneficia a que uno controle y se implique en su propio entorno, en otras palabras sea potenciador. Tan importante se considera el saber comunicarse adecuadamente porque incrementa el nivel de autoconfianza de la

persona. Al enseñar las habilidades comunicativas, es decir, ser una persona que escucha de forma activa y empática, reconocer y el saber responder a señales verbales y no verbales, usar en las conversaciones el “yo” en vez del “tú” y ser perceptivo a los sentimientos de los demás.

Por lo tanto, todas las funciones comunicativas son importantes en mayor o menor grado: cuando se realiza preguntas, cuando se llama la atención del interlocutor, se utiliza las habilidades comunicativas no verbal, la comprensión del lenguaje no literal, etc., tienen un papel importante en la relación con iguales, es por eso que gran parte del trabajo debe girar en torno al desarrollo de habilidades comunicativas que proporcionen herramientas para la relación social de las personas con TEA (Simarro, 2013).

A continuación, se presenta el segundo capítulo del marco teórico, donde desarrollaremos los recursos didácticos para la enseñanza de habilidades comunicativas en los niños con TEA.



CAPÍTULO II: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES COMUNICATIVAS

Desde la propuesta de la intervención educativa en el aula, se organiza una secuencia que desde las habilidades que posee el alumno permita desarrollar un aprendizaje significativo y que contribuya a desarrollar una autonomía personal que responda al contexto donde se desenvuelve. En este capítulo damos a conocer los recursos didácticos más adecuados en la enseñanza de los niños con TEA que como instrumentos de apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan contribuir al desarrollo de sus habilidades comunicativas.

2.1. Concepto de Recursos Didácticos.

Indudablemente existen diversas formas de concebir el concepto de recursos didácticos, por ejemplo Díaz y Gallegos (2002) hace referencia a variados autores que utilizan los siguientes términos; Mattos utiliza “recursos didácticos”, Holding los conceptualiza como “ayuda didáctica”, Escudero los llama “medios”, Sarramona los precisa como “medios educativos”, Nereci indica el término “material didáctico”, entre otros. Asimismo, Blázquez y Lucero (2002) los definen como “medios didácticos” y Bernardo y Basterretche (2000), como “materiales didácticos”.

Durante la presente investigación sobre estos elementos, hemos comprendido que llamarlos de una u otra manera tiene la misma acepción, ya que los autores

consultados mencionan que los medios didácticos son “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo” (Blázquez y Lucero, 2002, p.186) y los materiales didácticos hacen referencia a “objetos o cosas que colaboran como instrumentos en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y provocan la actividad escolar” (Bernardo y Basterretche, 2000, p. 221). Mientras que San Martín (1991) define a los materiales como artefactos incorporados en las estrategias de enseñanza que coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento; en algunos casos utilizan la representación simbólica y en otros, son referentes directos como los objetos.

Finalmente, Valiente (2000) indica que el recurso didáctico “no es el conocimiento en sí, sino aquello que como auxilio ayuda a su legibilidad porque permite su intuición, aceptación evidente y/o comprensión” (p.102).

Por todo ello, podemos definir a los Recursos didácticos como: las herramientas o instrumentos de apoyo que utilizan los docentes en la planificación de la acción didáctica para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje y aproximarse a la realidad para conseguir aprendizajes significativos de acuerdo a las condiciones del grupo de alumnos. Asimismo, para que el uso de los recursos didácticos sea eficiente y se logre obtener el mayor rendimiento de los mismos, se utilizarán bajo criterios de selección para responder a la comprensión de los contenidos y al afianzamiento de los aprendizajes en los alumnos.

Por otro lado, deseamos resaltar los aportes planteados por Vigotsky cuando indica que los llamados recursos didácticos, son instrumentos psicológicos, puesto que sirven al docente y alumno para ordenar y reposicionar la información que se tiene del exterior; es decir, organizar los datos en otros tiempos y espacios porque les otorga un significado en función de patrones que su propia cultura le concede. Un ejemplo de instrumento psicológico “le damos al niño con TEA un pictograma que representa a un niño comiendo un helado; la imagen a su vez actúa como un estímulo que mejora esta representación y puede incorporar de forma más controlada los procesos de representación en su estado mental, es decir, los recursos didácticos, como instrumentos psicológicos tienen la finalidad educativa de mediar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en este grupo de niños”

Una clase debe ser estructurada con el uso de los recursos didácticos como un complemento educativo para la realización de las actividades escolares que conforman el aprendizaje, el uso de los conceptos y teorías desarrolladas por el docente. De esta manera, el recurso didáctico como elemento para la sesión de aprendizaje y el contenido a desarrollar en clase estimula al estudiante a medida que adquiere conocimientos.

Según sostiene Bernardo (1991), todo recurso didáctico debe cumplir el siguiente principio básico: *“facilitar el trabajo de los alumnos para que no necesiten constantemente la presencia física del profesor”* (p. 157). Es decir, los recursos didácticos de esta manera se convierten en facilitadores del trabajo independiente y en equipo del alumno dándole pautas más exactas de conceptos y situaciones de aprendizaje; sin embargo, la presencia del docente es primordial en la tarea de guiar, dirigir y orientar al alumno en la construcción de conocimientos. Por tanto, es conveniente que el docente se aproxime al aprendizaje de sus alumnos para manejar efectivamente los recursos didácticos y establecer una relación entre ellos y los contenidos de enseñanza que se dan en el aula. Cabe puntualizar que, la educación no podría ser solamente producto de la técnica, al lado de ella operará el factor humano. Como señala García (1988) “La intuición y la experiencia personal dan vida y calidad humana a las normas tecnológicas; estas, a su vez, depuran y refuerzan la acción del buen sentido práctico” (p. 87).

En la actualidad los recursos didácticos han tenido progresos tan espectaculares que han cambiado de manera esencial las posibilidades didácticas que hace poco existían (García – Valcárcel, 2003). Por tanto, constituyen otra de las claves para atender a la diversidad y brindar una respuesta a la educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

2.2. Tipos de Recursos Didácticos en la Educación de los niños con TEA

En la actualidad existe diversidad de clasificaciones sobre los recursos didácticos para la intervención educativa. En tal sentido, consideramos que la investigación de esta temática en contextos escolares tendrá consecuencias importantes en la intervención pedagógica si se atiende a las necesidades que presentan los niños con TEA en su quehacer educativo.

Como sabemos, las necesidades educativas de los niños con TEA en la comprensión comunicativa, en el establecimiento de relaciones interpersonales así como en la inflexibilidad mental frente a la vida social y escolar; nos permiten a los docentes suponer, conocer y respetar los significados y los sentidos de los otros, reconocer las diferencias y valorarlas como un factor de enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (Valdez, 2007).

Tal como exponen Benassi y Valdez (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011) el autismo expone esta complejidad en la comunicación y corresponde tanto a docentes, terapeutas y padres de familia hacer frente a esta problemática con la construcción de herramientas mediáticas en la atención de los niños con TEA. Valdez (2007) indica que existen herramientas de intervención educativa que

funcionan excelentemente con algunos niños, pero con otros no surge efecto en lo mínimo. Por ello, dentro de la planificación de las estrategias didácticas del docente, debe evidenciarse una adecuada selección de los recursos didácticos para que respondan a las características de dichos niños.

Los recursos didácticos en la actualidad constituyen el apoyo fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños con Trastorno del Espectro Autista y después de varias investigaciones de tipo empírico sobre esta incidencia que poseen los recursos didácticos en el aprendizaje de estos niños hemos considerado fundamental escoger los recursos didácticos que según las teorías estudiadas permitirán a los niños con TEA participar de un mundo de significados compartidos que como sabemos se encuentra significativamente alterada en el continuo dimensional del espectro autista (Benassi y Valdez (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011)).

En este sentido, hemos recogido los aportes de Benassi y Valdez (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011), de Casanova (2011), de Área (2009) y de Bernardo (2009) para redactar nuestra propia clasificación de los recursos didácticos para los niños con TEA. De esta manera, en su estudio sobre las ayudas para construir significados compartidos Benassi y Valdez (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011) argumentan que la emergencia de la función comunicativa de los niños con Trastorno del Espectro Autista no se reduce a la adquisición de palabras, sino más bien a la apropiación de herramientas de mediación compartidas en el contexto social del niño, a partir de las cuales establecer interacciones efectivas con otros (por ejemplo para pedir, rechazar, preguntar y/o compartir)” (p.241).

El siguiente autor que hemos seleccionado es Casanova (2011) que argumenta que la utilización de unos u otros recursos didácticos constituye otra de las claves para la atención a la diversidad en el apoyo y acompañamiento de la actividad prevista, de manera que sea accesible para el conjunto de los alumnos y facilite la adquisición de las competencias propuestas. Además, hemos escogido a Área (2009) que define a los medios de enseñanza o materiales didácticos como los ejes vertebradores de gran parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se realiza en las aulas de clase bajo cualquier nivel o modalidad de enseñanza y finalmente hemos considerado pertinente escoger a Bernardo (2009) que argumenta que la educación personalizada, como sistema educativo, se ocupa de problemas y posibilidades muy diferentes que exigen a su vez, estrategias, técnicas distintas las cuales exigen distintos instrumentos, máquinas y medios didácticos facilitando el trabajo independiente y en equipo para contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión viva y sugestiva que produce y asimismo nos

conducirá a un territorio de experiencias significativas provocando respuestas esperadas en los niños con TEA según sus características cognitivas y afectivas.

Podemos apreciar en la siguiente tabla la tipificación de los recursos didácticos que proponen los autores mencionados. Veamos la tabla N° 2:

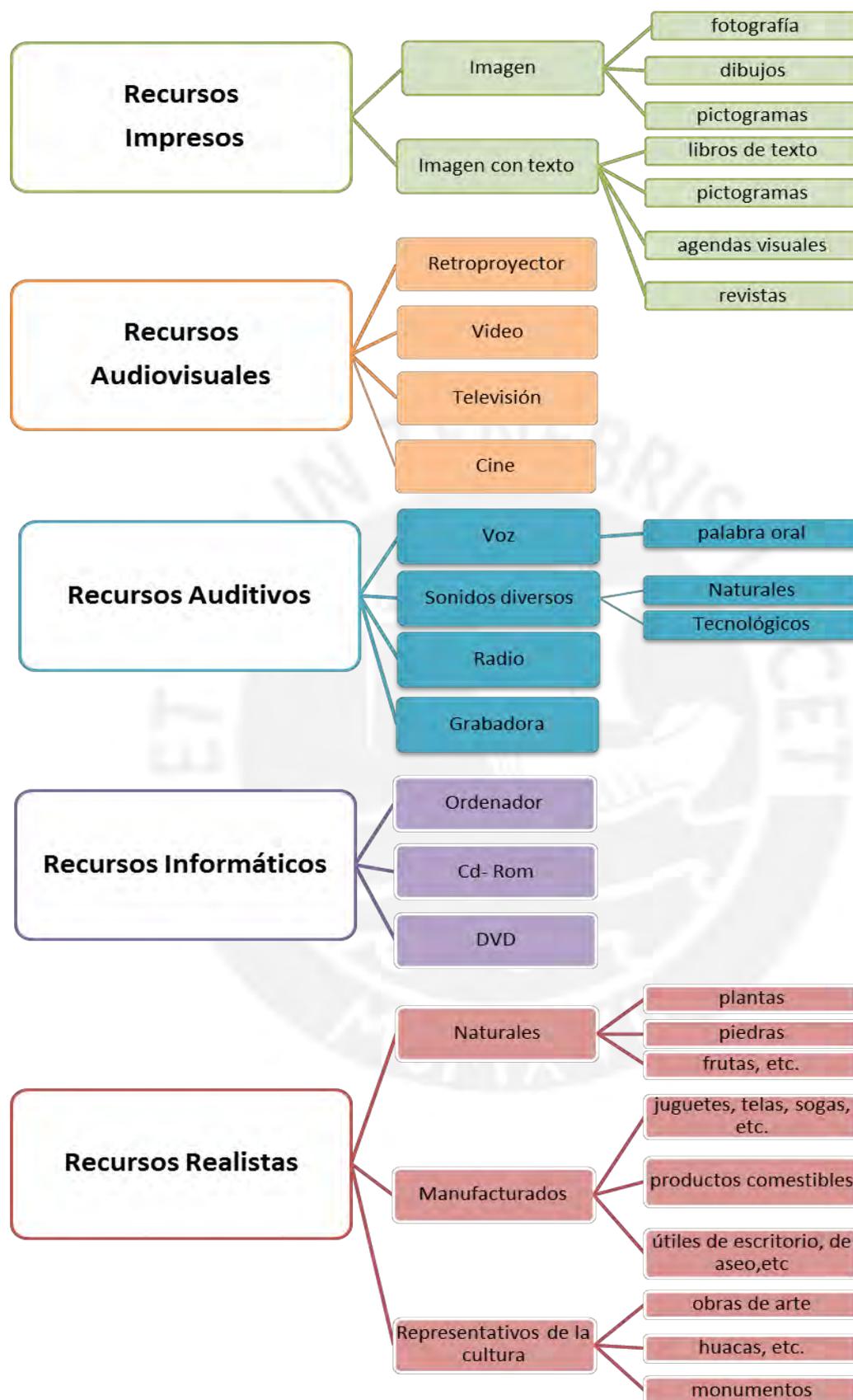
Tabla N° 2. Tipificación de Recursos Didácticos

| Benassi y Valdez (2011) | Casanova M. (2011) | Área (2009) | Bernardo J. (2009) |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Recursos visuales: <ul style="list-style-type: none"> * para la construcción de mapas de relación * para la construcción de narrativas autobiográficas Recursos analógicos: <ul style="list-style-type: none"> * para la construcción de un ordenamiento temporal * para las comunicaciones funcionales * para la construcción de usos convencionales y simbólicos de los objetos | <ul style="list-style-type: none"> Material impreso Material audiovisual Material visual Material informático | <ul style="list-style-type: none"> Medios manipulativos Medios impresos Medios audiovisuales Medios auditivos Medios digitales | <ul style="list-style-type: none"> Material impreso Material de ejecución <ul style="list-style-type: none"> * de producciones de pensamiento Material audiovisual Material realista o tridimensional <ul style="list-style-type: none"> * natural * manufacturado * representativo de la cultura |

Fuente: Elaboración propia

De las propuestas de los cuatro autores, a continuación presentaremos los tipos de recursos didácticos que consideramos adecuados y que nos permitirán abordar la complejidad comunicativa que afrontan los niños con TEA y que mediante su utilización en las aulas se verán beneficiados y podrán apropiarse de ellos para poder comunicar sus necesidades y expresar sus emociones dentro del proceso de aprendizaje. Veamos el Gráfico N° 1:

Gráfico N° 1: Recursos Didácticos en la educación de los niños con TEA



Fuente: Elaboración propia

2.2.1 Recursos impresos

Son los recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante. En su mayor parte son los materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión (Sarmiento, 2007 p.272). Son necesarios para la lectura y el estudio. Ejemplos: libros, revistas, fichas, periódicos, etc. Block (2008) puntualiza que, cuando pasamos por las calles nos encontramos con imágenes grandes, medianas y pequeñas como imágenes a color, en blanco y negro así como cuadros, fotografías, revistas y museos. Por tanto, toda imagen contiene una historia, un sonido y unos componentes visuales que comunican el significado de la imagen al espectador. Un componente visual comunica estados de ánimo, emociones, ideas marcando una estructura visual en cada imagen.

En los últimos años se ha desarrollado el uso de “agendas” de imágenes visuales en los contextos de aprendizaje de los niños con TEA. Se trata de procedimientos que implican el registro (gráfico o escrito) de secuencias diarias de actividades y frecuentemente muestran el resumen simple de sucesos relevantes en el día. Por tanto, facilitan la anticipación y comprensión de las situaciones y eventos, incluso con niños autistas del nivel cognitivo muy bajo y con los que deben usarse dibujos visuales como claves de organización del tiempo. En ese sentido, las agendas tienen efectos positivos en la tranquilidad y el bienestar de los niños autistas, favoreciendo su motivación para el aprendizaje y contribuyen a dar orden a su mundo (Riviere, 2001).

Entre los recursos impresos tenemos aquellos que solo presentan la imagen y aquellos que combinan la imagen con texto:

a. Imagen: este recurso ayuda a facilitar que las personas autistas comprendan los programas y las expectativas de la escuela, el hogar y el lugar de trabajo, se utilizan ayudas visuales (Sigman y Capps 2000 p. 242). La imagen es un soporte material que extiende su permanencia, le otorga continuidad y con ella permite una estructuración de hechos aislados en sucesión: lo que hice, lo que hago y lo que haré. Por ello decimos que la permanencia de la imagen posibilita la construcción de una trama temporal. Entonces, la imagen representa un código particular de lectura, global y simultáneo, es decir, todos los elementos se encuentran en la imagen al mismo tiempo y listos para que retornemos sobre ellos en cualquier momento (Benassi y Valdez (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011) p.245). De manera que, cuando elegimos una imagen visual para una actividad, estamos construyendo una primera representación a compartir

con los demás porque una palabra es representada como sensaciones, recuerdos, entre otras posibilidades que ella reduce y abstrae en una o varias imágenes visuales. En ese sentido la palabra y la imagen es polisémica y económica a la vez, pero, la imagen, en su permanencia genera otras oportunidades para la construcción de una referencia compartida (Benassi y Valdez (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011) p.242). De esta manera, elegir una imagen es construir una primera ventana al mundo, un enfoque posible, una referencia para un objeto, etc. Se pueden utilizar por ejemplo fotografías, dibujos, pictogramas, etc. Ellos creados actualmente en el campo de las intervenciones educativas.

b. Imagen con texto: este recurso sirve para elegir en ausencia del objeto referente. Para que el material visual nos permita usar las funciones comunicativas reseñadas como: pedir, rechazar, elegir, preguntar o comentar lo relevante aquí es planificar el aprendizaje de un corpus de imágenes organizadas por categorías. Por ejemplo, colocamos un panel fijo con dos tarjetas: TOMAR y COMER y otra: PLAZA y TELEVISIÓN, únicamente en que estas constituyan una opción para el niño con TEA, es decir, prefiere TOMAR o COMER y la otra prefiere acudir a la PLAZA o quedarse en casa a ver TELEVISIÓN.

Los comunicadores conforman una suerte de enciclopedia que reúne ejemplares de signos para cada categoría léxica: sujeto, verbo, objeto y adverbio a partir de los cuales se abren las familias posibles para cada una.

Estas categorías léxicas se pueden organizar con etiquetas en las que se identifique su ícono o con preguntas. Entonces se recomienda rubricar cada imagen con la palabra en imprenta mayúscula en la parte superior (aunque el niño no haya desarrollado la lectoescritura). Se pueden utilizar para este grupo de niños los libros de texto, los pictogramas, las agendas visuales, las revistas, etc.

En el caso del Habla Signada de Benson Schaeffer la incorporación de la palabra signada debajo de la imagen se instrumenta como facilitador de la asociación imagen más configuración del signo manual. Especialmente para que los adultos conozcan y compartan el vocabulario signado que utiliza el niño con TEA.

2.2.2 Recursos audiovisuales

García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2008) argumentan que se denomina recursos audiovisuales aquellas herramientas o instrumentos que integran los

códigos visuales (imagen fija, imagen en movimiento). Los recursos de estas características más empleados en el ámbito educativo son los montajes audiovisuales (conjunto de imágenes fijas proyectadas elaboradas manualmente o que han sido captadas por una cámara fotográfica y sincronizadas con una pista sonora, narración o música) y los videos (p.62). Sánchez (2008) precisa que los medios audiovisuales son un conjunto de técnicas visuales y auditivas que apoyan la enseñanza, facilitando una mayor y más rápida comprensión e interpretación de las ideas. La eficiencia de los medios audiovisuales en la enseñanza se basa en la percepción a través de los sentidos (p. 83).

Fournier (2002) afirma que los apoyos audiovisuales son todo el material y el equipo para complementar o ilustrar el tema para exponer (p.80). En nuestra investigación estos medios audiovisuales para la educación de los niños con TEA comprenden desde el retroproyector, vídeo, televisión y cine. En este aspecto serán útiles para atraer la atención y el interés del niño autista asimismo nos servirán para incrementar su vocabulario e ilustrar la comunicación verbal. Asimismo es conveniente saber elegirlos y adaptarlos al tamaño adecuado para una mejor presentación en la sesión de aprendizaje. Según Fournier (2002) los recursos audiovisuales contribuyen a la mejor comprensión del tema en el sentido de que cuando el docente explica estimula el hemisferio izquierdo del cerebro y con el material visual estimula el hemisferio derecho; entonces al combinar ambos hemisferios cerebrales se produce un aprendizaje significativo y es la razón fundamental para el uso de este tipo de material (p. 80).

Existen diversas formas de aprovechar los recursos audiovisuales como menciona Valdez (2007) puede ser para las actividades referentes a las relaciones interpersonales, competencias mentalistas y habilidades sociales. Por ejemplo, el uso de vídeos es un recurso enriquecedor para el trabajo con los niños con TEA porque captan mejor su atención e interés. Por ejemplo: la filmación de situaciones en la que se plantee una actividad programada para que posteriormente se pueda visualizar y analizarla junto con ellos constituye un paso más en su aprendizaje. Valdez (2007) en su investigación plantea que podemos utilizar la televisión con los episodios de dibujos animados para utilizar sus personajes preferidos por los niños con TEA y que la actividad puede girar alrededor de relaciones entre personajes, emociones, creencias, situaciones cómicas o equívocos producidos, es decir, todas estas variables facilitan a los niños con TEA el poder identificar situaciones que son cotidianas.

De acuerdo a Sánchez (2008, p. 85), las características de los medios audiovisuales nos muestran realidades lejanas en el tiempo y en el espacio

porque integran imagen, movimiento, color y sonido a realidades complejas. De esta manera, mantienen la atención de los niños y posibilitan procesos de retroalimentación en forma grupal como alterar el tiempo real, aumentar o disminuir el tamaño de los objetos, hacer visible lo invisible e integrar otros medios de enseñanza.

2.2.3 Recursos auditivos.

En su investigación Área (2009) define a los recursos auditivos como los que emplean el sonido como la modalidad de codificación exclusiva. Además, la música, la palabra oral, los sonidos reales, entre otros, representan los códigos más habituales de estos medios (p.27).

Carrera (2013) precisa que los recursos auditivos están asociados a sonidos ambientales, de personas o de música que se pueden utilizar. El uso de éste recurso facilita las maneras de hablar, interactuar creando un contexto favorable para la comunicación entre las personas y en educación la información es compartida entre docentes y estudiantes generando habilidades comunicativas. En su investigación, Blanco (2012) menciona que la autora Abril Ch. de Méndez (2000) agrupa a las ayudas auditivas en voz, grabaciones y sonidos diversos. Mientras que Ogalde y Bardavid (1997), citados por el mismo autor, clasifica a los materiales auditivos en voz y grabación. Asimismo, podemos rescatar que los recursos auditivos más empleados en el ámbito educativo son la voz, las grabaciones y los sonidos naturales y tecnológicos.

Se presenta en la investigación a los recursos auditivos para la educación de los niños con TEA a la voz a través de la palabra oral, los sonidos diversos, a través de los sonidos de la naturaleza y los sonidos tecnológicos, la radio y la grabadora.

En este aspecto estos medios serán útiles para atraer la atención en las actividades, interactuar con otros y que puedan comprender órdenes e incrementar sus habilidades comunicativas. Asimismo para utilizar estos recursos involucra modular el volumen de la voz, a través de la palabra oral o hablada, y es conveniente adaptarlas a la necesidad de ellos por tanto, la palabra hablada como menciona (McLuhan, 2009) implica el usar todo nuestro sistema sensorial y como puntualizan Sos A. y Sos M. (2011) que la calidad de la voz se expresa a través de los sentidos: sensitivos, táctiles, visuales y que la interpretación vocal es en sí misma terapéutica, dada la riqueza expresiva de la voz humana y por formar parte del medio de comunicación más importante del ser humano. Rodríguez y Smith (2003) menciona que “La voz es el sonido que

se produce cuando el aire espirado vibra al pasar por la laringe y por las cavidades situadas superiormente: faringe, fosas nasales y boca” (p.4). La voz es el primer instrumento que utilizamos en la comunicación oral y es la que materializa nuestras ideas, nuestros mensajes o tal vez lo que queremos decir (Moreno, 2000).

Asimismo, Sos y Sos (2011) afirman que las particularidades esenciales de una voz normal implican un volumen apropiado, intensidad, tono, timbre y duración atributos agradables de acuerdo a los rasgos de cada persona; la voz humana puede compararse al trasmisor de radio capaz de traducir el sonido en ondas electromagnéticas (McLuhan, 2009).

Simarro (2013) en su investigación de los niños con TEA precisa que el apoyo verbal (la voz a través de la palabra hablada) ayuda a iniciar un acto comunicativo; se considera necesario para facilitar las habilidades comunicativas tanto de expresión y comprensión en este grupo de niños; es decir, la palabra tienen un valor de convencimiento mucho más que otros apoyos y se encuentra más disponible fácilmente ya sea en casa o en la escuela. Por tanto, para apoyar a los niños con TEA que hablan en segunda o tercera persona, según el autor es mejor brindarle modelos verbales en primera persona, sobre todo a los niños con ecolalia para que se expresen correctamente con su entorno.

2.2.4 Recursos informáticos.

Los recursos informáticos dan la posibilidad de desarrollar, utilizar y combinar, indistintamente, cualquier modalidad de codificación simbólica de la información (Sarmiento, 2007). La incorporación de las nuevas tecnologías ha permitido la modificación de los métodos de enseñanza y a través de ello se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo el conocimiento de estos nuevos recursos supone un cambio de actualización y reciclaje para los docentes ofreciéndoles la posibilidad de introducir dichas innovaciones en su campo de trabajo; Asimismo permitirá a los estudiantes aumentar sus posibilidades de aprendizaje (Sánchez, 2008). Se emplea los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento y el sonido son susceptibles de ser empleados en los recursos informáticos. Según Sánchez (2008) el recurso por excelencia que se incluye en esta categoría es el ordenador; con la evolución de la informática que acelera cada día su evolución el ordenador no representa la totalidad de posibilidades de la informática y se incluyen sistemas digitales que incluyen recursos como el Cd Rom, la realidad virtual y los distintos servicios de internet (p.112).

Internet es una red informática que como espacio creado y actualizado realmente es un conjunto de ordenadores conectados entre sí intercambiándose información. El rápido y ascendente crecimiento de internet ha conseguido que esta red haya pasado a llamarse “la red” o “la red de redes” debido a la existencia de ordenadores conectados a ella en todo el mundo. El ordenador con los programas adecuados, puede ser otros instrumentos muy poderoso para facilitar la comunicación. Según García (2003) hay que tener en cuenta el éxito con los ordenadores depende del grado de adaptación del ordenador a las necesidades del sujeto y no a la adaptación de éste a las capacidades del ordenador y una ventaja del ordenador, al igual que los comunicadores, es que puede ser portátil y se podría utilizar en diferentes contextos.

Es importante tener en cuenta que el hecho de tener un dispositivo electrónico, por muy moderno y sofisticado que sea no va a evitar que el niño con TEA necesite apoyo para poder emplearlo de forma espontánea, funcional y generalizada (Simarro 2013) p. 153.

2.2.5 Recursos realistas

Llamados también medios manipulativos representan el conjunto de recursos y materiales cuya característica es ofrecer a los sujetos una forma de representación del conocimiento de la naturaleza enactiva, es decir, la modalidad de experiencia de aprendizaje por medio de la interacción con el mundo. Para que estos recursos se conviertan pedagógicamente útiles deben desarrollarse dentro de un entorno de aprendizaje. (Sarmiento, 2007).

Es el recurso didáctico por excelencia ya que el objeto del aprendizaje es la realidad. Asimismo existen limitaciones, para darle un real uso a los objetos reales en las escuelas. Según Bernardo (2009) se clasifica en:

a) Material natural. Son aquellos materiales que genera la propia naturaleza. Lo encontramos en ella en diversas variedades como piedras que tiene una utilidad en función de su forma o tamaño, por ejemplo las pequeñas y redondas se pueden utilizar como canicas y las grandes y redondas pueden ser bolas y también con las planas se pueden presentar como círculos; las hojas que las encontramos durante el otoño en el suelo, sirven como material para hacer algunas experiencias; los animales que son seres vivos al igual que las plantas se muestran en pequeños y grandes y se aprovechan con un fin educativo por su variedad.

b) Material manufacturado. Son los materiales que se construyen manualmente, pueden ser comprando la materia prima o insumos para preparar

productos comestibles o también utilizando materiales en desuso que son transformados para convertirse en telas que se pueden adquirir por metros o retazos y son útiles para actividades de “expresión corporal”. La cuerda o soga para saltar; los juguetes que pueden ser en miniaturas pero siempre la selección de acuerdo a las preferencias de los niños con TEA y los muñecos que en lo posible tengan el nombre de personajes de la televisión preferidos por ellos y otros del contexto próximo (Benassi y Valdez (2011) citados en Valdez y Ruggieri (2011)). También se encuentran los útiles escolares, de aseo, las esculturas, globos terráqueos, mapas, etc.

c) Material representativo de la cultura. Son aquellos materiales manipulativos que lo encontramos en los museos como los huacos, telares, cuadros que se difunden con fines de estudio.

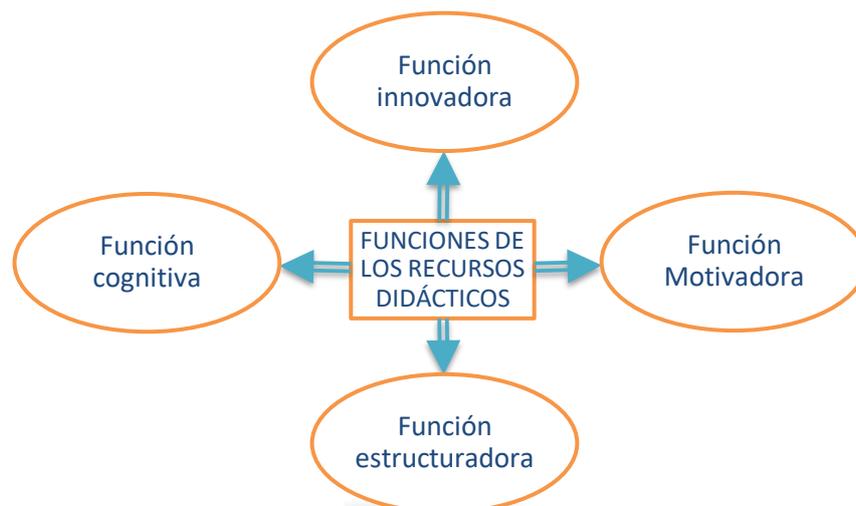
A continuación presentaremos la función de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.3. Funciones de los Recursos Didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Sin duda, podemos afirmar que los recursos didácticos cumplen funciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cumplen una función mediadora entre el docente y el alumno, entre los contenidos que se han de enseñar y el aprendizaje. Parcerisa (2010) dice que “Es importante reflexionar sobre la función o las funciones que deben cumplir los materiales didácticos y según cual deban ser estas, decidir qué materiales son los más adecuados y cómo se deben orientar su uso.” (p.18).

Zabalza, M. (1993) citado por Marchena (2011) indican que desde los principios de la didáctica siempre se ha establecido que los recursos didácticos cumplen una serie de funciones que un docente jamás debe desechar (p.159). Veamos el Gráfico N° 2:

Gráfico N° 2: Funciones de los Recursos Didácticos



Fuente: Elaboración propia

Los recursos didácticos son mediadores del encuentro del alumno con la realidad, por lo que a continuación detallamos las funciones establecidas en el gráfico 2:

- a. Función cognitiva:** Esta función se orienta a la selección del recurso didáctico y en función de ella se establece que el tipo de medio que utilizemos condicionará el tipo de operación mental que el niño va a desarrollar como los procesos de percepción, atención y lenguaje, Según Marchena (2011) urge, por lo pronto seleccionar mayor variedad de recursos capaces de poner en marcha otros procesos mentales. De esta manera, los recursos didácticos deben generar en el niño con TEA cambios en su educación asimismo, orientación hacia el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Por ejemplo, una fotocopia de un texto obliga a establecer la relación con el aprendizaje a través de la lectura y su consiguiente comprensión. Una sesión apoyada en una única fotocopia como recurso didáctico solo está dirigida a un escaso grupo de niños porque moviliza unos procesos mentales que no todos han desarrollado todavía como un mayor dominio de la lectura y unos procesos altos de atención (Marchena, 2011). En este escenario, debemos escoger o seleccionar mayor variedad de recursos capaces de activar los procesos mentales en los niños.

- b. Función innovadora:** Se orienta al desarrollo de sus habilidades y destrezas de los alumnos generando cambios importantes en la asimilación e información de sus aprendizajes. En ese sentido los docentes deben presentar

a sus alumnos materiales actuales y novedosos. Marchena (2011) argumenta que presentar a los alumnos una fotocopia y un libro de texto como materiales didácticos para una sesión. Ambos desembocan en la aparición de las mismas operaciones mentales: lectura y comprensión. En ese sentido, ambos materiales precisan de otros que lo complementen. Por ejemplo, recurrir a la posibilidad de contar con materiales audiovisuales, es decir, no partir de lo clásico sino utilizar recursos actuales como películas, vídeos, etc. para favorecer cambios en sus aprendizajes (p. 162).

- c. Función estructuradora:** Los recursos didácticos ejercen la posibilidad de convertirse en mediadores del encuentro del alumno con la realidad de manera catalogada y organizada, es decir, esta función se orienta según Parcerisa (2010) a presentar “la realidad” de una forma determinada, controlada, de consumo, de guía metodológica, formadora, constructiva, motivadora, etc. (p.18). Por ejemplo, una historia contada del Imperio Romano con solo utilizar un texto escrito, sin imágenes determina como efecto que el alumno no reciba ricos aprendizajes, por lo tanto, reciba pobres aprendizajes. En este escenario, el docente debe relacionar la historia contada con imágenes acontecidas en ella, realmente organizada y documentada y no deformar los acontecimientos acaecidos en ese contexto.
- d. Función motivadora:** Esta función se orienta hacia el interés positivo hacia los aprendizajes e implica que el recurso didáctico debe acercar el conocimiento a la realidad del alumno presentar en lo posible material novedoso porque siempre es motivador para el alumno. Por tanto, al introducir un tema o cuestión ayuda a reflexionar sobre los conocimientos y las ideas previas del sujeto, Es decir, permite a los alumnos comprender la realidad de su entorno. En la medida que alternemos recursos nuevos o diferentes se irá facilitando esa disponibilidad positiva hacia el aprendizaje. En caso del trabajo con niños con TEA les permite acercarse a su entorno social.

Por ejemplo, en una sesión de clase del área de Personal Social “El Aseo Personal” para niños con TEA; la docente utilizará los recursos impresos a través de la imagen con texto de los útiles de aseo. Sin embargo, para que esta sesión sea motivadora, ella además utilizará los recursos realistas a través del recurso manipulativo por ejemplo: un jabón, una toalla, un cepillo y una pasta dental y un peine para activar en ellos los tipos de operación mental: atención y motivación para acercarnos a su realidad social.

2.4. Importancia del uso de los Recursos Didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños con TEA

Según Rodríguez (2004), la importancia de los recursos didácticos se centra en:

...contribuir a facilitar los procesos de construcción del conocimiento de los diferentes participantes en el proceso educativo (alumnado, profesorado, dinamizadores...) suelen presentarse bajo variadas formas y sistemas simbólicos y suelen estar al servicio de un programa o proyecto educativo. Asimismo, se dispone de materiales, que inicialmente no han sido concebidos con una intencionalidad didáctica, pero que pueden adquirir esa intencionalidad, a través del uso que realice de los mismos (p. 215).

Los recursos didácticos han tomado importancia en la educación contemporánea. En su momento, Montessori (1870 - 1952) citado por Espinoza (2010), observó que el niño realiza cosas por sí mismo, es decir, aprende haciendo o manipulando objetos. Como resultado, se inicia en su aprendizaje y en su máxima expresión creativa. Es entonces que los recursos didácticos se convierten en experiencias de aprendizaje tal como exponen Cantú y García (2006) que son una forma de organizar el aprendizaje significativo del alumno haciéndolo con acciones concretas co-responsable de su propio aprendizaje. "Es el presenciar o sentir una cosa por sí mismo. La circunstancia de haber hecho algo repetida o duraderamente una cosa, lo que da la habilidad para hacerla" (Moliner, 1994, p.1257).

Siguiendo nuestra investigación con los niños con TEA esta experiencia de aprendizaje debe captar la curiosidad del niño ya que cada niño está lleno de posibilidades y capacidades que lo incitan a la expresión creativa (Montessori, 1870 - 1952) y que posean un grado más o menos elaborado de los cuatro valores: "Funcional, experimental, de estructuración y de relación" que en el comprendido significa que los recursos didácticos deben ser estructurados en su elaboración, por otro lado, significa que cada docente ha de estar preparado internamente y externamente, espiritualmente y metodológicamente para organizar el ambiente y ayudar a los niños a desarrollar una "mente estructuradora", precisa que debemos dejarlos actuar libremente para que ellos creen en sus propias fortalezas.

Un niño nace con medios y posibilidades que hay que afinar; cuando se integra a la escuela los docentes son los que deben guiarlos y mostrarles la ruta que permita el desarrollo de sus potencialidades. Este trabajo emprendido con ellos debe ser funcional para permitirles ser capaces de actuar sin depender de ellos y puedan adquirir nuevas habilidades que permitan a los niños ponerse en relación con el mundo externo ya que la falta de respuesta social no describe adecuadamente la variabilidad del problema social en los niños con TEA en los distintos contextos ya que los niños se construyen a sí mismos a partir de elementos del ambiente que al

mostrarles una amplia gama de objetos que satisfagan su curiosidad y puedan experimentar con estos recursos para explorarlos y manipularlos permitiéndoles satisfacer su curiosidad y creatividad y en ese afán puedan descubrir ideas propias y permitir que ellos construyan sus aprendizajes en base a sus experiencias concretas.

Asimismo, los recursos didácticos nos muestran su importancia por su funcionalidad didáctica y consideramos a ellos como mediadores entre la realidad y los alumnos que aprenden dentro de los procesos educativos y de las funciones que estos puedan tener como ser utilizados de manera individual o grupal por los alumnos para trabajar las áreas curriculares y a la vez debe tener un soporte físico o material como menciona Área (2009) y debe presentar un contenido, información o mensaje en las actividades planificadas por el docente como en la narración de cuentos, trabajo cooperativo, conversaciones, canciones, juegos de roles entre otros. De esta manera como menciona Espinoza (2010) favorecen la comunicación, el intercambio de ideas, el aprendizaje de la cultura, la ética y la moral.

Por lo tanto, se considera importante a los recursos didácticos porque constituyen grandes potenciadores de la enseñanza y del aprendizaje. Estos elementos como ejes importantes del trabajo didáctico ofrecen una gran variedad de opciones al docente y él es el encargado de escoger el más adecuado en su planificación para brindar una respuesta a la diversidad de sus alumnos atendiendo a sus intereses y necesidades, como sostienen Díaz y Gallegos (2002); favoreciendo la construcción, la reflexión, el análisis, el trabajo en equipo, etc., durante la sesión de clase.

Su importancia radica, como menciona Gimeno (1981) citado en Vargas (1997) “no solo en tanto son ayudas eficaces al proceso de enseñanza aprendizaje, sino porque en alguna medida el alumno recibe su impacto fuera del medio escolar y la metodología didáctica no puede desconsiderar esa influencia educativa no gobernada desde el ámbito pedagógico” (p.196). De esta manera los recursos didácticos también son importantes porque buscan la integración con el mundo social donde participan los alumnos que desde temprana edad se involucran individualmente o en grupo; por medio de su participación colectiva hacia la obtención de metas de trabajo productivo; Como mencionaba Montessori citada por Espinoza (2010), los recursos didácticos permitirán que los niños “se construyan a sí mismos”, es decir, sea el niño el que encuentre la solución a sus problemas y que pueda satisfacer sus potencialidades para que se convierta en un ser humano seguro y equilibrado.

En la intervención psicoeducativa de los niños con Trastorno del Espectro Autista, el uso de los recursos didácticos es fundamental, puesto que presentamos

una visión dinámica de los diversos recursos didácticos para ayudarlos a construir un mundo de significados compartidos que les permita establecer interacciones efectivas con otros a fin de operarlos y manipularlos dentro de su quehacer diario y de su entorno que operan. Coincidimos con Benassi y Valdez (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) que nosotros “a diario usamos, leemos, transformamos signos, vivimos en un mundo de signos y nos tornamos hábiles para operar con ellos, pudiendo manipularlos en variadas interacciones y contextos” (p. 241). En ese sentido, los niños con TEA requieren de ayudas para construir signos en la forma y manera como menciona Simarro (2013) más parecida a otro niño de su edad y de esta manera, estos signos les proporcionan mayor independencia para poder expresar sus necesidades. Sin embargo, esta opción no siempre es posible. En su estudio, Frith (2003) precisa que aproximadamente la mitad de los niños con Trastorno del Espectro Autista no logran alcanzar nunca el lenguaje oral o su desarrollo es demasiado escaso.

Los recursos didácticos para atender las necesidades educativas especiales de los niños con TEA, propiciarán un comportamiento en el que la expresión de ideas, la creatividad y la libertad dan lugar a la capacidad crítica necesaria para poder operar con ellos, pudiendo explorarlos y manipularlos en variadas interacciones y contextos; así estos recursos didácticos pasarán a ser mediatizadores de todo el proceso e instrumentos al servicio pedagógico compartido.

Los docentes en la educación de niños con TEA deben definir cuáles serán los recursos didácticos que le servirán de apoyo fijándose en el nivel de desarrollo de cada niño según sus peculiaridades y que posibiliten la creación de “zonas de desarrollo próximo” para establecer una negociación de significados y sentidos en la relación del niño autista con el objeto.

En ese sentido, los recursos didácticos favorecen la aproximación y facilitan la entrada al niño con TEA a un mundo desconocido para él asegurando que en ese intento pueda comprender la información, percibir la realidad, desarrollar habilidades, generar caracteres personales adecuados, y como menciona Martos (2011) citado por Valdez y Ruggieri (2011) desarrollar las estructuras cognitivas de la comprensión social. De esta manera, que pueda pensar, crear, relacionar, etc. para interactuar dentro de su contexto social.

2.5. Rol del Docente en la selección y uso de los Recursos Didácticos para los niños con TEA

En la selección y uso de los recursos didácticos, el docente deberá convertirse en planificador, innovador, mediador, facilitador o guía, socializador, y evaluador. De

esta manera, observamos que los roles mencionados del docente están ligados unos con otros para incorporar a la acción didáctica nuevos conocimientos y conseguir aprendizajes significativos. Con respecto al rol de planificador que constituye un aspecto esencial para cualquier actividad organizada y sistemática” (Viciano, 2002) citado en Quevedo y González (2012), el objeto de dicha intervención es que no se desarrolle de forma arbitraria más bien se convierta en un instrumento fundamental en la selección responsable y consciente de los recursos didácticos bajo criterios de intencionalidad implicados en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y serán ellos apropiados en la medida en que respondan a las necesidades e intereses de los niños con Trastorno del Espectro Autista. Es decir, de lo que puedan aprender, entre lo que ya conocen y lo que ahora aprenderán (Vigotsky la llamó *zona de desarrollo próximo*). Entonces, cuando el docente planifica incluye actividades como menciona Sarmiento (2007) que precisan el uso de estrategias variadas, que requieran razonamiento de parte del alumno, que se planteen problemas calculados que ayuden al alumno a regular lo aprendido en el aula con la aplicación en la vida cotidiana y que el resultado sea la adquisición de habilidades funcionales. De esta manera, “el potencial curricular de un material, no es solo algo intrínseco al mismo, sino que está vinculado con la capacidad del profesorado para interpretar y articular un proyecto de acción a partir de dicho material” (Sarmiento (2007) p. 284).

En cuanto a su rol de innovador, el docente siempre aparece como la figura clave en los procesos de innovación, puesto que es él que ha de diseñar nuevos entornos de aprendizaje, donde la variedad de recursos didácticos para acceder a los niños con TEA les permita un aprendizaje activo y exploratorio. Así el docente deberá incorporar a su práctica didáctica, la capacidad para apropiarse de unos u otros recursos didácticos y en el repositorio escogerá unos de otros, así como bajo criterios de selección escogerá los más idóneos y en cualquier caso, el docente podrá cambiarlos o adaptarlos a las exigencias de los niños con Trastorno del Espectro Autista. (García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2008). En su práctica educativa, el docente dentro de su rol innovador deberá de alguna manera incorporar poco a poco los recursos informáticos, obviamente en la actualidad, la información que recibimos es de forma icónica, estamos rodeados todo el día de imágenes fijas o móviles. El docente deberá tener en cuenta y aprovechar estos adelantos informáticos de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) para planificar las unidades y recursos didácticos en las aulas. El ordenador, los SSAAC (intercambio de imágenes) y otros para que los niños con TEA se familiaricen con su uso y les sirvan de ayudas para incrementar su lenguaje y puedan comunicarse. En cuanto al rol del docente como mediador, facilitador y guía en los procesos de enseñanza y

aprendizaje deberá propiciar el encuentro de los niños con TEA con los recursos didácticos, en el sentido de guiar y orientar las actividades de los mismos, asumiendo entonces el rol de facilitador en los procesos de aprendizaje, acompañándolo y tomando las decisiones necesarias y poniendo todos los recursos posibles, entre ellos, los materiales didácticos. Parcerisa (2010, p.16). En la actualidad el rol del docente como mediador debe tener la interacción e intercambio de experiencias entre él y sus alumnos, estimulándolos cada día a realizar actividades que le sirvan para desarrollar habilidades funcionales y para la vida.

“La teoría de Piaget ha llevado a plantear que la tarea del maestro consiste en proponer entornos ricos en oportunidades para que los niños desarrollen su actividad autoestructurante, estimularlos a que exploren por sí mismo, tomen sus propias decisiones y adquieran confianza en sus propias ideas, considerando el error como parte de la actividad constructiva” (Kamii y Devries, 1983).

De esta manera, los recursos didácticos se convierten en facilitadores del trabajo independiente y en equipo del alumno dándole pautas puntuales de conceptos y situaciones de aprendizaje en el desarrollo de habilidades, sin embargo, la presencia del docente es esencial en la labor de guiar, dirigir y orientar al alumno en la construcción de conocimientos y procesos cognitivos. (Bernardo, 1991 (p. 157). En cuanto a su rol de evaluador el docente tomará como referente los objetivos que ha planteado en su acción didáctica. La evaluación como elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje determinará si los recursos didácticos empleados responden a los criterios en la programación establecida, es decir, lo que los niños con TEA han tenido que aprender o interiorizar durante un determinado momento o sesión y si la evaluación no contempla los objetivos se tendrá que proceder a requerir de una evaluación continua para prever adecuadamente las ayudas a proveer en cada instancia y producir nuevamente o mejorarlos estos recursos didácticos con miras a conseguir aprendizajes significativos y puedan aportar al desarrollo de habilidades comunicativas.

Finalizando, podemos expresar que los docentes atendiendo a sus diversos roles acogidos en la construcción de los recursos didácticos para atender a los niños con TEA son los encargados de transmitir en ellos procesos cognitivos para desarrollar sus habilidades comunicativas.

A continuación, se presenta la segunda parte de la tesis, donde trabajaremos el diseño metodológico y el análisis de los resultados.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe y sustenta el diseño metodológico de la investigación. Se presenta primero el enfoque, tipo y nivel metodológico; luego los objetivos y categorías de investigación, el método y descripción del caso, las técnicas e instrumentos de recojo de información y validación de los mismos, los procedimientos para asegurar la ética en la investigación y para organizar la información; finalmente, las técnicas de análisis de la información.

3.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel

El enfoque metodológico escogido para nuestra tesis es el cualitativo. Este enfoque se utiliza para diversos tipos de investigación en el campo de las ciencias sociales, la educación, la psicología, las ciencias de la salud y disciplinas análogas (Flick, 2015). También es cualitativa, porque es una investigación “desde adentro”, que presume un predominio de lo individual y subjetivo y su concepción de la realidad social entra en el aspecto humanista (Bisquerra, 1989).

La metodología cualitativa, como manifiesta Hernández, Fernández y Baptista (2014): “Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358). En este sentido, el fenómeno que vamos a indagar es de qué manera son utilizados los recursos didácticos por los docentes para la enseñanza

de habilidades comunicativas a niños con TEA, dentro de las aulas, como contexto real donde se ejecuta la práctica educativa.

El nivel de nuestra investigación es exploratorio, porque nos permite por primera vez acercarnos a la realidad antes mencionada, para conocerla, diagnosticarla, buscar respuestas al problema planteado y contrastar con la teoría para explorar el efectivo uso que dan los docentes del CEBE, como actores autónomos y pensativos en su práctica educativa, a los recursos didácticos para facilitar las habilidades comunicativas a los niños con TEA, dentro de su contexto real, sus aulas de clase. En ese sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2006) precisan que los estudios exploratorios, nos permitirán no solo familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos sino también generar a futuro investigaciones más completas sobre un contexto particular a través del planteamiento de nuevos problemas que broten de este primer acercamiento investigativo.

3.2. Tema y problema de investigación

El tema de esta investigación es el uso de los recursos didácticos que promueven las habilidades comunicativas de los niños con TEA en el área de Comunicación, se escogió el tema debido al grado de importancia que posee en el ámbito de la didáctica. Abordar el tema de la educación de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es complejo y esta inquietud y necesidad de investigar nos conduce a identificar el abanico de recursos didácticos que permiten al docente optimizar su intervención didáctica de acuerdo al perfil individual de cada uno de ellos y facilitar el desarrollo de habilidades comunicativas en el área de comunicación. Los docentes reconocemos que las habilidades comunicativas no se desarrollan con eficiencia en los niños con TEA debido a un déficit en la comunicación social. No obstante, los docentes esbozamos diversas interrogantes sobre el tema, y en el afán de dar respuesta a este déficit abordamos este cuestionamiento con compromiso de que en nuestra planificación didáctica y bajo criterios de clasificación seleccionemos los recursos didácticos más convenientes más aún como herramientas e instrumentos de apoyo que puedan acercarse a la realidad de este grupo de niños y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje para alcanzar el desarrollo de habilidades comunicativas en ellos.

Después de describir la situación real de la complejidad en la comunicación social de los niños con TEA, se formula el siguiente problema:

¿De qué manera utilizan los docentes los recursos didácticos para la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el área de Comunicación?

3.3. Objetivos de investigación

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

El objetivo general es explicar el uso que dan los docentes a los recursos didácticos en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el área de Comunicación del CEBE FAP “Oscar Muñoz Gallardo” del distrito de Santiago de Surco. Este objetivo general se obtuvo por medio de los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los tipos de recursos didácticos que emplean los docentes en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con TEA en el área de Comunicación.
2. Describir las habilidades comunicativas que facilitan los recursos didácticos empleados por los docentes en la enseñanza de los niños con TEA en el área de Comunicación.

De acuerdo a los objetivos mencionados, se establecieron dos categorías de investigación que damos a conocer.

3.4. Categorías y subcategorías estudiadas

Las categorías de estudio que nos servirán para realizar el análisis de la investigación son dos, la primera es referente a los tipos de recursos didácticos que emplean los docentes y la segunda es referida a las habilidades comunicativas que facilitan los recursos didácticos.

Las sub-categorías de análisis, que se generan a partir de la categoría y de los objetivos específicos mencionados, establecen los tipos de recursos didácticos utilizados por los docentes: recursos impresos, recursos audiovisuales, recursos auditivos, recursos informáticos y recursos realistas que emplean los docentes en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con TEA en el área de Comunicación y las habilidades comunicativas: habilidades comunicativas de expresión y habilidades comunicativas de comprensión que facilitan los recursos didácticos empleados por los docentes en la enseñanza de los niños con TEA en el área de comunicación. A continuación se muestran en la Tabla N° 3:

Tabla N° 3. Distribución de Categorías y Sub categorías

| Categorías | Sub categorías | Indicadores |
|--|----------------------------|--|
| Tipos de recursos didácticos que emplean los docentes | Recursos impresos | <ul style="list-style-type: none"> • Imagen: fotografía, dibujo, pictograma. • Imagen con texto: libro de texto, pictograma, agendas visuales y revistas. |
| | Recursos audiovisuales | <ul style="list-style-type: none"> • Retroproyector • Video • Televisión • Cine |
| | Recursos auditivos | <ul style="list-style-type: none"> • Voz: palabra oral • Sonidos diversos: naturales y tecnológicos. • Radio • Grabadora |
| | Recursos informáticos | <ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Cd- Rom • DVD |
| Habilidades comunicativas que facilitan los recursos didácticos | Recursos realistas | <ul style="list-style-type: none"> • Naturales: plantas, piedras, frutas, etc. • Manufacturados: juguetes, telas, sogas, productos comestibles, útiles de escritorio, de aseo, etc. • Representativos de la cultura: obras de arte, huacas, etc., monumentos. |
| | Habilidades de expresión | <ul style="list-style-type: none"> • Producción del habla • Habla signada • Lenguaje oral |
| | Habilidades de comprensión | <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje receptivo • Comprensión de emociones y creencias • Secuencias temporales |

Fuente: Elaboración propia

3.5. Método de investigación

El método de investigación seleccionado será el estudio de casos, que según Bisquerra (1989) y Monge (2011), tiene como propósito indagar profundamente y analizar intensivamente un fenómeno específico, pudiendo ser un programa, un evento, una persona, un proceso, un grupo social, etc. Por tanto, este estudio permite analizar y comprender la particularidad del caso e intentar conocer cómo funcionan las partes en general y qué relaciones existen entre ellas para formar un todo, es decir, una descripción intensiva y holística del mismo.

Stake (1998) plantea tres tipos de casos que tiene que ver con el número de unidades o entidades a tener en cuenta. De manera que, para nuestra presente investigación hemos escogido como tipo de estudio “un solo caso” o una sola unidad de análisis, que nos permitirá evaluar el caso por el mismo de carácter holístico. En ese sentido, nuestro caso analiza a los recursos didácticos que utilizan dos docentes especialistas del CEBE de referencia en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con TEA en el área de Comunicación que constituyen el total del 33.3% del total de docentes del centro. Asimismo, la población total de niños con TEA es de

siete y cada aula está organizada con uno o dos niños con TEA con un nivel 2 y 3 de severidad propuestos en nuestro marco teórico; para nuestra investigación hemos escogido dos docentes especialistas y dos alumnos con TEA previa autorización de la institución en referencia; luego, se les preguntó a cada docente si hubiera la posibilidad de participar de nuestra investigación bajo criterios de experiencia docente y actualizaciones profesionales y se obtuvo respuestas favorables. Basados en los criterios señalados, los docentes especialistas de la institución mencionada hacen uso de modernas metodologías didácticas que hacen posible la flexibilidad del currículo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales del CEBE en el logro de habilidades y destrezas que les permita incluirse en la sociedad en el aspecto educativo, familiar y laboral. Cada docente especialista goza de un amplio currículo en su haber como estudios de posgrado, especialidades, diplomados y capacitaciones de diversas universidades, centros especialistas como Cpal, Arie, organismos como el Ministerio de Educación. Esto a la vez permitió la selección de los docentes con un solo criterio considerando la experiencia docente en la atención educativa de los niños con TEA. Por tanto, nuestra investigación será de carácter empírico, porque pasa del dato observado a identificar las medidas normativas de comportamientos, que son aceptados por los individuos en escenarios específicos históricamente determinados (Monje, 2011). Por tanto, en nuestra investigación posterior a la redacción del marco teórico que nos permitió dar luces al problema de investigación, contrastaremos dicha teoría con los recursos didácticos que utilizan los docentes en su práctica educativa. Por tanto, dicho estudio lo ejecutaremos en las aulas, como espacio natural de la práctica educativa. A continuación se muestra la Tabla N° 4 y la Tabla N° 5:

Tabla N° 4. Características de los Docentes que integran el caso

| Participante/ Código | Descripción |
|-------------------------|--|
| D1 | Estudios de Posgrado, con un tiempo de servicio de más de 20 años y con una amplia experiencia en la atención educativa especial; con una permanencia en el CEBE FAP "Oscar Muñoz Gallardo" de más o menos 10 años y con capacitaciones en centros especializados como Cpal, Ministerio de Educación, Arie, Derrama Magisterial entre otros. |
| D2 | Estudios de Posgrado, con tiempo de servicio de más o menos 15 años y su permanencia en el CEBE FAP "Oscar Muñoz Gallardo" es de más o menos 9 años. Posee una amplia experiencia en la atención educativa especial y con capacitaciones en centros como Cpal, Arie, Derrama Magisterial, Ministerio de Educación entre otros. |

Fuente: Elaboración Propia

Tabla N° 5. Características de los Niños con TEA que integran el caso

| Alumno/ Código | Sexo | Nivel de severidad del TEA | Características comunicativas que presenta |
|-------------------|------|-------------------------------|--|
| Z 1 | M | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Posee intención comunicativa. ○ Su comunicación verbal se basa en oraciones simples. ○ Se expresa verbalmente con palabras sencillas y utiliza oraciones para comunicarse con dos elementos: verbo y sustantivo. ○ Da respuestas a órdenes simples. |
| J 1 | M | 3 | <ul style="list-style-type: none"> ○ Se expresa verbalmente con palabras sencillas y simples ○ Su expresión no verbal es mediante gestos. ○ Expresa respuestas a preguntas sencillas. ○ Comprende órdenes simples. ○ Reconoce sonidos del ambiente. |

Fuente: Elaboración Propia

3.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos son numerosas. (Carrasco, 2015). Hernández, Fernández y Baptista (2014) precisan que se requiere es obtener información por medio de datos de personas, situaciones, seres vivos en su real forma de expresión como conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, vivencias reveladas o declaradas por los participantes para su posterior análisis y comprensión y asimismo dar respuesta a las interrogantes y formar conocimiento.

Por tanto, se considera que para realizar el proceso de interpretación y análisis de los tipos de recursos didácticos que utilizan los docentes en la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con TEA en el área de Comunicación y poder aproximarnos a la realidad, en el recojo de información se utilizarán las técnicas de la observación y la entrevista semiestructurada; porque como señala Vieytes (2004) la observación permitirá recoger información in situ sobre el uso de los recursos didácticos para la enseñanza de habilidades comunicativas por las docentes del

CEBE con los niños con TEA, mientras que la entrevista semiestructurada nos permitirá indagar sobre los conocimientos y pensamientos de las docentes respecto a dicho objeto de estudio. En ese sentido, los instrumentos que se elaboraran serán la ficha de observación semiestructurada y el guion de entrevista semiestructurado, que lo construiremos tomando en cuenta las categorías y subcategorías de estudio.

La observación implica penetrar profundamente en escenarios sociales y conservar un rol activo y una reflexión permanente para prestar atención a los detalles, sucesos eventos e interacciones que se susciten durante ella. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En nuestro caso, podremos observar qué tipos de recursos didácticos utilizan los docentes con los niños con TEA durante sus sesiones de clase y la entrevista implica una clarificación conceptual fundamentada en la labor del investigador que abarca sobretodo el conocimiento del tema de investigación, la sensibilidad social del entrevistador y el entrevistado, y un conocimiento de los aspectos epistemológicos y éticos de la entrevista de investigación (Kvale, 2011) y en nuestro caso serán entrevistados los docentes que por medio de sus conocimientos y experiencias nos darán a conocer cómo seleccionan los recursos didácticos para ejecutar sus sesiones de clase. Los instrumentos que utilizaremos en nuestro recojo de información serán la ficha de observación y el guion de entrevista elaborados según las categorías y subcategorías, con el propósito de recoger la información precisa.

La técnica de la observación semidirigida o semiestructurada es considerada una técnica más elaborada con el apoyo de instrumentos en ella se establece unos criterios previos que serán objeto de observación y de acuerdo con el seguimiento del proceso pueden ser adaptados o transformados (Vásquez, 2006).

En nuestra investigación, los criterios o elementos que serán observados lo constituyen las categorías y subcategorías previamente establecidas. En ese sentido, para aplicar la técnica, hemos elaborado y diseñado la ficha de observación como instrumento con el propósito de registrar los tipos de recursos didácticos utilizados por los docentes en sus sesiones de clase en el área de Comunicación. Se realizaron tres observaciones de sesión de clase por docente. La ficha de observación se organizó en dos partes una referida a los datos generales y la segunda a la organización de la tabla donde se describe la sesión de clase donde registramos lo que percibimos durante nuestra presencia en el aula y las observaciones para resaltar datos o pasajes que fueron resaltantes o extraordinarios. El instrumento: la ficha de observación se muestra en el Anexo 4.

La técnica de la entrevista cualitativa lo definen Hernández, Fernández y Baptista (2014) "como una reunión para conversar e intercambiar información entre

una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403). “En la entrevista a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998) p.403 citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En nuestro caso se elaboró el guion de entrevista semiestructurada con el fin de recabar información sobre los tipos de recursos didácticos que utilizan los docentes durante sus sesiones de clase y también recabar información acerca de las habilidades comunicativas de expresión y de comprensión que facilitan los recursos didácticos. Al respecto, obtuve respuesta a cada pregunta realizada con mucha naturalidad y en todo momento los docentes mostraron buena disposición y responsabilidad a cada respuesta entregada produciéndose una salida de información relevante para la investigación. De esta manera, las entrevistas se realizaron después del horario de trabajo. El instrumento: guion de entrevista se muestra en el Anexo 3.

Para realizar el proceso de la validación de los instrumentos utilizamos la técnica: juicio de expertos. Por tanto, enviamos el kit respectivo conteniendo una carta para solicitar la validación del instrumento, la matriz de coherencia, el guion de entrevista y la ficha de validación del instrumento; lo enviamos por correo electrónico solicitando sus opiniones y sugerencias al respecto. Los docentes que participaron en la validación fueron la Mag. Carmen Sandoval Figueroa y la Mag. Patricia Nakamura G. docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ellas con sus conocimientos y experiencias en el tema emitieron el juicio respectivo.

La Mag. Carmen Sandoval Figueroa sugirió con respecto al guion de entrevistas que sería pertinente complementar algunas preguntas. Mientras que la Mag. Patricia Nakamura observó que el instrumento guarda coherencia con los objetivos de la investigación y que deberíamos revisar la claridad en algunas preguntas.

En asesoría, con la Mag. Claudia Vargas Ortiz de Zevallos se replanteó las observaciones al objetivo específico y se levantó las observaciones a las preguntas del guion de entrevista. De manera que, con las sugerencias y consideraciones de los expertos a los instrumentos se realizaron la mejora en ellos.

3.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

El 15 de abril del 2016 se aprobó una Norma ética para la investigación en la Universidad Católica (PUCP) Con la finalidad de que los investigadores en el desarrollo de sus tesis puedan utilizar datos de personas previamente consentidos por ellos y ellas según las normas y procedimientos del Comité de ética de

investigación de personas y animales. En ese sentido, la Universidad informó a cada docente que participa en cada investigación sobre los objetivos de dicha norma como el derecho a participar voluntariamente, su tiempo asignado, su renuncia en el lapso que dure la investigación, la protección de su identidad utilizando una codificación existente. Asimismo, toda información se dio a conocer de manera escrita registrándose la declaración de cada participante a través de un protocolo.

3.8. Procedimientos para procesar y organizar la información recogida

Para iniciar el proceso y organización de la información recogida en las aulas y con los docentes por medio de los instrumentos previamente validados se organizaron y transcribieron para poder realizar el análisis de resultados y llegar a conclusiones legítimas. Al respecto, para procesar y organizar la información en primer lugar, transcribimos los cuadernos de campo utilizando un procesador de textos. En ese sentido, a cada texto transcrito se le asignó una codificación enumerando cada página para identificar posteriormente los párrafos. A continuación se muestra la Tabla N° 6:

Tabla N° 6. Código de la transcripción de los cuadernos de campo

| Docentes | Cuaderno de campo Códigos |
|----------|------------------------------|
| D1 | C1, p1; C1, p2; C1, p3 |
| D2 | C2, p1; C2, p2; C2, p3 |

Fuente: Elaboración propia

Después de organizar las transcripciones del cuaderno de campo. En segundo lugar, se examinaron los textos para poder identificar y escoger fragmentos que puedan pertenecer a los recursos didácticos seleccionados en la investigación. En Tercer lugar, elabore la matriz de recursos didácticos donde plasmé los fragmentos seleccionados organizándolos en dos partes uno respecto al docente y el otro a los recursos didácticos. Seguidamente, se efectuó la simbolización conceptual para ello se utilizó una codificación como se muestra en la Tabla N° 7:

Tabla N° 7. Código de ubicación

| Código del Docente | Código del Cuaderno de campo | Páginas del Cuaderno de campo |
|--------------------|------------------------------|-------------------------------|
| D1 | C1 | P1, p2, p3 |
| D2 | C2 | P1, p2, p3 ,p4,p5 |

Fuente: Elaboración propia

Los recursos didácticos se identificaron en las estrategias metodológicas y por consiguiente dentro de la planificación de clase que llevaron a cabo las docentes durante sus sesiones. A continuación, presento la matriz de análisis de los recursos didácticos en la Tabla N°8:

Tabla N° 8. Matriz de los Recursos Didácticos

| Grado | Título | Fecha | Código | Tipo de recursos | Recurso | Nombre del recurso | Modo de uso | Tipo de habilidad comunicativa | Habilidad |
|-------|--------|-------|--------|------------------|---------|--------------------|-------------|--------------------------------|-----------|
| | | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Para organizar la información correspondiente a las entrevistas se efectuó un proceso igual como las observaciones. En ese sentido, la entrevista se grabó y se transcribió para su posterior análisis dentro de una matriz que la denominé matriz de entrevistas que contiene los criterios correspondientes. Además, cada texto se codificó y también se puso numeración a cada página para posteriormente encontrar los fragmentos y continuar con el análisis. Las entrevistas se llevaron a cabo con la participación de los docentes, que mostraron buena disposición en su discurso y prestas a colaborar en todo momento, es decir, muy colaborativas. Las entrevistas como lo plantea Flick (2015) son uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa, entonces se realizó una entrevista individual con cada una de los docentes a través de un guion de entrevista que contenía las preguntas respectivas del tema a tratar. Adicionalmente, se trataba de agregar preguntas fuera del guion de entrevista pero concernientes al tema con el fin de profundizar y comprender mejor el tema en mención. A continuación, los códigos de las transcripciones de las entrevistas en la Tabla N° 9:

Tabla N° 9. Código de la transcripción de las entrevistas

| Docentes | Código de las entrevistas |
|----------|---------------------------|
| D1 | E1 |
| D2 | E2 |

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se realizó el análisis de la información para poder identificar los recursos didácticos que utilizan los docentes con los niños con TEA así como las habilidades comunicativas tanto de expresión como de comprensión.

3.9. Técnicas para el análisis de la información

Desde la perspectiva cualitativa de la investigación a través de procedimientos de análisis de la información, como es nuestro estudio de casos se vio por conveniente escoger los métodos uno de la interpretación directa y el otro de la agregación o suma de instancias. Como lo plantea Stake (1995) "Two strategic ways that researchers reach new meanings about cases are through direct interpretation of the individual instance and through aggregation of instances until something can be said about them as a class. Case study relies on both of these methods" (p.74)².

El primer método, de la interpretación directa que toma como referencia la teoría del marco de la investigación y lo encontrado en las observaciones de las sesiones de clase y respuesta de las entrevistas, es decir, los recursos didácticos utilizados por los docentes en sus sesiones y durante las entrevistas traen consigo que sean analizadas para llegar a identificar las habilidades comunicativas tanto de expresión como de comprensión facilitadas por los recursos didácticos y entablar correspondencia entre la teoría y la práctica. Y, el segundo método, la suma categórica que significó el aproximarse a los recursos didácticos que facilitan las habilidades comunicativas de expresión y comprensión que surgen de los instrumentos recogidos; es decir, de las observaciones de clase y la respuestas de la entrevistas.

² Dos maneras estratégicas en que los investigadores buscan nuevos significados sobre los casos son a través de la interpretación directa de la instancia individual y mediante la agregación de instancias hasta que se pueda decir algo sobre ellos como una clase. El estudio de casos se basa en ambos métodos.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar el análisis de la investigación se torna necesario dar respuesta al problema de la investigación: ¿De qué manera utilizan los docentes los recursos didácticos para la enseñanza de habilidades comunicativas a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el área de Comunicación?

De esta manera, para dar respuesta al problema de investigación se analizarán las dos categorías presentadas. La primera: tipos de recursos didácticos que emplean los docentes y la segunda: habilidades comunicativas que facilitan los recursos didácticos. Para poder señalar las relaciones con sus subcategorías establecidas se identificarán los tipos de recursos didácticos utilizados por los docentes en las sesiones de clase y las presentadas en las entrevistas. Posteriormente se registrarán las habilidades de expresión y habilidades de comprensión que se procura proyectar en la utilización de los recursos didácticos observados en clases de comunicación así como durante las entrevistas realizadas a los docentes.

A continuación paso a describir los resultados de la investigación.

4.1. Tipos de Recursos Didácticos utilizados con los niños con TEA

Este análisis inicia desde la propuesta de la intervención educativa en el aula, la cual se organiza como una secuencia de planificación que, desde las habilidades que tiene el alumno con TEA, le permita desarrollar un aprendizaje de habilidades comunicativas de expresión y de comprensión para contribuir a desarrollar su autonomía personal y social. Basándonos de esta manera, en Díaz y Gallegos (2002), Blázquez y Lucero (2002), Bernardo y Basterretche (2000), San Martín

(1991), Valiente (2000), Vigotsky (1977), Bernardo (1991), García, (1988), García-Valcárcel (2003) entre otros; quienes refieren a los diversos tipos de recursos didácticos que el docente utiliza como instrumento en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cuyo uso lo pasaremos analizar en este punto.

A través de la observación de las sesiones de clase como de las entrevistas realizadas a los docentes del CEBE, hemos detectado que ellos utilizan tres tipos de recursos didácticos durante sus sesiones de clase: impresos, auditivos y realistas, dejando de utilizar los recursos audiovisuales e informáticos como se muestra en la Tabla N°10:

Tabla N°10. Tipos de Recursos Didácticos identificados

| Tipos de Recursos didácticos | Docentes | | | |
|------------------------------|---------------|------------|---------------|------------|
| | D1 | | D2 | |
| | Observaciones | Entrevista | Observaciones | Entrevista |
| Recursos impresos | SI | SI | SI | SI |
| Recursos audiovisuales | NO | NO | NO | NO |
| Recursos auditivos | SI | SI | SI | SI |
| Recursos informáticos | NO | NO | NO | NO |
| Recursos realistas | NO | SI | SI | SI |

Fuente: Elaboración propia

En ella se observa que tanto en las respuestas de las entrevistas como en la observación a las sesiones de clase de ambos docentes, existe coincidencia con respecto al uso de los recursos impresos. Asimismo, respecto a los recursos auditivos se corrobora que ambos docentes los utilizan tanto en las observaciones como en sus respuestas de la entrevista. Mientras que los recursos realistas se corrobora que uno de los docentes los utiliza tanto en la observación como en sus respuestas de la entrevista; esto no descarta la posibilidad que el otro docente utilice dichos recursos en sus sesiones, a pesar que no fueron observados durante las observaciones de clase que se realizó.

Asimismo, los recursos audiovisuales e informáticos no fueron tomados en cuenta en las sesiones de clase como tampoco se evidenció que los docentes los mencionaran en las entrevistas. Al parecer, ellos no utilizan los recursos informáticos porque el aula no cuenta con un ordenador o computador, ni el internet. A pesar que en la actualidad el internet nos puede brindar información organizada y se muestra muy atractiva en el ámbito educativo creando espacios

de aprendizaje donde los niños con TEA puedan participar y optimizar sus aprendizajes.

Por ello, no se descarta también el uso de los recursos audiovisuales por parte de los docentes en otras sesiones de clase. Entonces, es necesario recordar la importancia de utilizar los recursos audiovisuales en las sesiones de clase por el atractivo que tienen los códigos visuales como la imagen fija e imagen en movimiento. Consideramos que, deberían ser más usadas las captadas por una cámara fotográfica sincronizada con pista sonora, narración o música referida al modo de filmación; también el video ya que ellas son consideradas útiles para atraer la atención y el interés del niño con TEA. La televisión con sus episodios de dibujos animados y sus personajes son preferidos por este grupo de niños que a la vez deberían girar en torno a las siguientes variables como relación entre personajes, emociones, creencias, entre otras con el fin de que identifiquen situaciones de la vida diaria (Valdez, 2007).

Por tanto, cabe mencionar que estos dos últimos tipos de recursos didácticos no tendrán participación en el presente análisis.

A continuación, se analizará cada tipo de recurso didáctico observado en las sesiones.

4.1.1 Recursos impresos utilizados por los docentes durante sus sesiones de clase

Durante las sesiones de clase observadas los docentes utilizan los recursos impresos dentro de los cuales tenemos aquellos que sólo presentan la imagen y aquellos que combinan la imagen con texto para enseñar habilidades comunicativas a los niños con TEA.

Se pudo identificar, tanto en las observaciones como en las entrevistas que las imágenes con texto son aquellos recursos que predominan en el trabajo docente. En las entrevistas realizadas a las docentes, ellas indican que la imagen con texto les ayuda para lograr el lenguaje oral en los niños con TEA. Veamos los ejemplos:

“... él tiene un folder con figuras para estructurar la oración”...(Fuente: E1_p4)

“...él no es espontáneo. Trata siempre de apoyarse de la imagen que observa o del texto que lee” ...(Fuente: E2_p5.2).

Desde el conjunto de imágenes, los docentes utilizan pictogramas, fotografías, dibujos y papelotes. Y desde el conjunto de la imagen con texto los

docentes utilizan los pictogramas, las imágenes de personas, de animales, de logotipos de productos, de números y de cosas, donde se combina la figura con un texto breve. De esta manera, se prioriza la utilización de los recursos impresos ya que cada imagen e imagen con texto contiene una historia para narrar que dan a conocer el significado al alumno comunicando emociones, creencias e ideas marcando una estructura visual en cada imagen. Veamos los ejemplos:

“...le muestra el dibujo de una niña llamada Daniela, entonces le pregunta ¿Quién es ella? Y él le responde: “Daniela”...”(Fuente: C2p5)”

“... le muestra la imagen con texto de “un sapo” y pregunta a Z1: ¿Qué es? Y él responde: “sapo”, le muestra la imagen con la sílaba “sa” y le dice ¿Con qué sílaba empieza la palabra “sapo”? y él responde: “sa”...”(Fuente: C1p1).

Por tanto, los docentes al utilizar la imagen y la imagen con texto, están facilitando las habilidades de expresión y las de comprensión en los niños con TEA, las cuales serán analizadas con más detalle en el siguiente apartado, y por tanto permiten la anticipación de situaciones y actividades cotidianas.

Es importante mencionar que en la entrevista los docentes consideran relevante que el niño con TEA pueda estructurar y comprender la imagen sin apoyo del texto. Veamos el ejemplo:

“...A él le cuesta estructurar o comprender algunas imágenes que observa sin apoyo del texto. Es decir, hay imágenes que de repente para él no son comunes en su vida diaria y le cuesta identificarlas sin apoyo del texto, si tuviera el apoyo del texto podría leer y decirme lo que lee, o sea, leería más no comprendería que cosa es” (Fuente: E2_p.6)”

Finalmente, se evidenció que el tipo de recurso didáctico impreso, es el que más le dan uso los docentes y siempre están presentes y predominan durante sus sesiones de clase de los niños con TEA. A continuación pasamos a ver los recursos auditivos utilizados por los docentes.

4.1.2 Recursos auditivos utilizados por los docentes durante sus sesiones de clase.

En las sesiones de clase observadas, los docentes utilizan los recursos auditivos como la voz mediante la palabra oral o hablada. En ese sentido, recordando a Simarro (2013) quién precisa que la voz a través de la palabra hablada ayuda a iniciar un acto comunicativo y es considerada para facilitar las habilidades comunicativas de expresión y de comunicación. Por lo tanto, la palabra tiene un valor de convencimiento mucho más que otros apoyos y se

encuentra más disponible fácilmente ya sea en casa o en la escuela lo importante es brindarle modelos de habla verbales en primera persona, sobre todo a los niños con ecolalia. Y coincidiendo con Moreno (2000) quién precisa que la voz es el primer instrumento que utilizamos en la comunicación oral. Por tanto, ella es la que materializa nuestras ideas, nuestros mensajes o tal vez lo que queremos decir. En ese sentido, los docentes utilizan la voz mediante la palabra oral para poder comunicarse con los niños con TEA. Habitualmente los docentes entrevistados manifiestan que utilizan la voz para dar órdenes, preguntar, interactuar con ellos y la finalidad es que ellos respondan; es decir, el docente al darle una orden espera la respuesta del niño para ver o reafirmar si entendió o no y él le confirma a través de un “sí o un no” que le entendió o que va a realizar lo que le indicó. Veamos el ejemplo:

“... entonces ella utilizando la voz mediante la palabra oral le dice a Z1: ¡vamos a pintar, pasa a la pizarra! él golpea con su mano derecha la carpeta y ella nuevamente le dice: ¡vamos a pintar, pasa a la pizarra! Él se levanta y pasa...” (Fuente: C1p1)

Se pudo identificar, en las entrevistas que el recurso auditivo a través de la voz y mediante la palabra oral es aquel que se encuentra presente durante la práctica educativa con el niño con TEA. Veamos los ejemplos:

“...o sea cuando le doy una orden se la doy mirándolo, que me escuche y él sí, entiende” (Fuente: E1_ p5).

“...el recurso que utilizo para comunicarme con él es el oral...”(Fuente: E2_p4).

“...tranquilidad, o sea me confirma a través de un “sí o un no” que me entendió y que va a hacer lo que yo le indico, a veces le anticipo lo que va a pasar después...”(Fuente: E1_p 5.2).

Finalmente, se evidenció tanto en las observaciones de clase como en las respuestas de las entrevistas que este tipo de recurso didáctico, el auditivo es aquel que los docentes lo utilizan en segundo término durante las sesiones de clase con los niños con TEA. A continuación pasamos a analizar los recursos realistas utilizados por los docentes.

4.1.3 Recursos realistas utilizados por los docentes durante sus sesiones de clase

Durante las sesiones de clase observadas los docentes utilizan los recursos realistas, como los manufacturados para facilitar las habilidades comunicativas en los niños con TEA. Recordando a Bernardo (2009) quién

precisa que el material manufacturado son aquellos que se construyen manualmente y que pueden ser transformados para ser convertidos en telas, cuerdas, juguetes, crayolas, lápices, etc. Coincidiendo con Sarmiento (2007) quién precisa que para que estos recursos didácticos se conviertan en pedagógicamente útiles, deben utilizarse dentro de un entorno de aprendizaje con un fin educativo. En una de las observaciones (D2) la docente muestra a J2 dos tipos de recursos didácticos: impresos y realistas entre ellos, el dibujo de una mesa, la fotografía de una niña y una crayola con el propósito de que él identifique primero cada elemento y posteriormente reconozca el número de sílabas que compone cada recurso didáctico mostrado. Veamos el ejemplo:

“...a J2 le muestra una crayola y le pregunta: ¿Qué es esto? él responde una crayola y también le muestra las vocales: a, e, i, o, u y le pregunta: ¿Qué es la a, e, i, o, u? y él responde: a, e, i, o, u ; ahora le muestra el dibujo de “una mesa” y le pregunta: ¿Qué es esto? Y J2 responde “la mesa” y también le muestra “la fotografía de una niña” ella le pregunta: ¿Quién es? Y él responde: “X” el nombre de una compañera de aula” (Fuente: C2p3).

Se pudo identificar, en las entrevistas realizadas a los docentes que el material manufacturado es aquel recurso didáctico que desde su experiencia los niños con TEA disfrutaban y aprenden y que no solamente lo van a manipular sino que la finalidad es que aprendan a través de sus sentidos. Veamos los ejemplos:

“... les traigo un queque entero para que lo vean, les muestro el plato donde está el queque y les muestro el otro plato donde ya no está el queque, nos comemos el queque. Es decir, no solamente van a manipular, en este caso, lo van a comer (Fuente: E1_p1)... porque me interesa a mí que ellos aprendan a través de sus sentidos...” (Fuente: E1_p1).

“...en mis sesiones de clase, dependiendo de la sesión o del año, se utiliza materiales concretos, ya sean nociones matemáticas, imágenes, texto para la lectura funcional...” (Fuente: E2_p1).

“...el hecho de abrir el caño, agarrar el jabón, cerrar el caño; lavar su plato y su vaso, igual es una secuencia que se trabaja a diario...” (Fuente: E2_p9).

Por tanto, los docentes al utilizar en sus sesiones de clase los recursos realistas a través los manufacturados facilitan las habilidades de expresión y de comprensión en los niños con TEA. Las cuáles serán analizadas en el siguiente apartado. Considero importante resaltar que durante las entrevistas los docentes mencionaron que para ellos es importante que el niño con TEA aprenda a través de la mayor parte de los sentidos lo que se corrobora en uno de los docentes que los utiliza tanto en la observación como en sus respuestas de la entrevista;

esto no descarta la posibilidad que el otro docente a pesar de mencionar en la entrevista que hace uso de los recursos realistas también los utilice en sus sesiones de clase.

Finalmente, se evidenció que este tipo de recurso didáctico, el realista lo utilizan los docentes con los niños con TEA por considerarlos como modalidad de experiencia de aprendizaje a través del uso de sus capacidad sensorial y valiéndose de mayor parte de ellos. Además, los docentes hacen uso de los recursos realistas a través de los manufacturados o material concreto porque permite facilitar las habilidades comunicativas de expresión y comprensión en los niños con TEA.

A continuación pasaremos a analizar las habilidades comunicativas facilitadas por los recursos didácticos utilizados por los docentes en sus sesiones de clase.

4.2. Habilidades Comunicativas facilitadas por los Recursos Didácticos utilizados por los docentes en sus sesiones de clase

A través del análisis de los recursos didácticos utilizados por los docentes en sus sesiones de clase observadas se ha detectado que los docentes facilitan las habilidades de expresión y de comprensión en los niños con TEA. Asimismo, la utilización de los tipos de recursos didácticos que hacen uso los docentes en sus sesiones de clase identificadas y relacionadas con las habilidades de comunicación se muestra en la Tabla N°11:

Tabla N° 11. Habilidades de expresión y Habilidades de comprensión identificadas y relacionadas con los Recursos Didácticos

| Habilidades comunicativas | Tipos de Recursos didácticos | | |
|--------------------------------------|------------------------------|--------------------|--------------------|
| | Recursos impresos | Recursos auditivos | Recursos Realistas |
| Habilidades de expresión | | | |
| Producción del habla | SI | SI | NO |
| Habla signada | SI | NO | NO |
| Lenguaje oral | SI | SI | SI |
| Habilidades de comprensión | | | |
| Lenguaje receptivo | SI | SI | SI |
| Comprensión de emociones y creencias | SI | NO | SI |
| Secuencias temporales | SI | SI | NO |

Fuente: Elaboración propia

Observamos a través de la tabla, respecto a las habilidades de expresión, lo siguiente:

La habilidad de expresión: **producción del habla** es facilitada a través de dos tipos de recursos didácticos: los recursos impresos y los recursos auditivos. Mientras que la habilidad de expresión: **habla signada** es facilitado a través de un tipo de recurso didáctico: los recursos impresos. Además, la habilidad de expresión: **lenguaje oral** es facilitado a través de tres tipos de recursos didácticos: los recursos impresos, auditivos y realistas.

Asimismo, se puede observar a través de la tabla, respecto a las habilidades de comprensión, lo siguiente:

La habilidad de comprensión: **lenguaje receptivo** es facilitado a través de tres tipos recursos didácticos: recursos impresos, recursos auditivos y recursos realistas. Mientras que la habilidad de comprensión: **comprensión de emociones y creencias** es facilitada a través de dos tipos de recursos didácticos: recursos impresos y recursos realistas. Además, la habilidad de comprensión: **secuencias temporales** es facilitada a través de dos tipos de recursos didácticos: los recursos impresos y recursos auditivos.

A continuación, pasaremos a analizar las habilidades de expresión facilitadas por los recursos didácticos.

4.2.1 Habilidades de Expresión facilitadas por los Recursos Didácticos

Por medio del análisis de los tipos de recursos didácticos utilizados por los docentes durante las sesiones de clase observadas se ha detectado que a través de los recursos impresos a través de imágenes e imágenes con texto, los recursos auditivos a través de la voz mediante la palabra oral y los recursos realistas a través de los manufacturados facilitan las habilidades de expresión recomendadas en el marco teórico. La tabla 11 nos muestra que la habilidad de expresión: **producción del habla** es facilitada a través de dos tipos de recursos didácticos: los recursos impresos y los recursos auditivos. Mientras que la habilidad de expresión: **habla signada** es facilitado a través de un tipo de recurso didáctico: los recursos impresos. Además, la habilidad de expresión: **lenguaje oral** es facilitado a través de tres tipos de recursos didácticos: recursos impresos, auditivos y realistas.

Respecto a la **producción del habla** se evidenció en las observaciones de clase que es facilitada por **los recursos impresos y los auditivos** ya que, permite a través de la imagen e imagen con texto y la voz mediante la palabra

oral desarrollar sonidos del habla en los niños con TEA con el fin de reforzar en ellos la aproximación al habla. Recordamos a Schaeffer (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011) quien precisa que las secuencias en la producción del habla permiten facilitar la adquisición de nuevos sonidos del habla, como vocalizaciones o acercamientos al habla normal. Asimismo, cuando el niño con TEA pueda imitar un número mayor de sílabas de sonidos del habla en su repertorio y junto con la producción de signos estará preparado para desarrollar el lenguaje oral espontáneo. Este desarrollo se puede evidenciar en las observaciones de clase por ejemplo cuando el docente pregunta a Z1 él normalmente le responde, con un “sí” o “no” o con palabras cortas como “seis” o “silla” entre otras, pero, cuando sus respuestas deben ser mucho más largas él responde vocalizando y acercándose al habla normal, pero entendible; es decir, se logra comprender la respuesta. En nuestro análisis, detectamos que el niño con TEA ya adquirió el lenguaje oral. Veamos los ejemplos:

“...nuevamente le pregunta a Z1 ¿Tú mariposa tiene alas y círculos? y él responde “sí”...” (Fuente: C1p1).

“...ella le muestra la mariposa y le pregunta a Z1: ¿Quieres usar más colores? Y él responde “sí”...” (Fuente: C1p2).

“...le muestra el logotipo de “Plaza Vea” y le pregunta a J2: ¿Qué venden en Plaza Vea? y él responde: “gaseosa, turrón”...ahora, le muestra el logotipo de Metro y le pregunta ¿Qué es? y él responde: “Metro”...” (Fuente: C2p2).

Asimismo, observamos que en algunas ocasiones cuando el docente le pregunta a Z1, él no responde con palabras, sino que lo hace con sonidos como “mm, m, mm” o también vocalizando como “gu, uh, gu”; “gu, gu, gu” entre otros. La interpretación sería que él ya demostró que adquirió el lenguaje oral, por lo que estos sonidos podrían denotar que a él ya no le interesa responder con palabras, posiblemente para él ya no le es significativo porque ya demostró que él sabe; es decir, ya logró el lenguaje oral. Veamos algunos ejemplos:

“...Z1 emite el sonido gu, gu, gu y ella le dice: ¿tienes que obedecer y pintar! Ella dice “la mariposa tiene círculos”. Ella le pregunta a Z1 ¿tu mariposa tiene alas y círculos? él asiente con su cabeza y dice m, mm, m. Nuevamente le pregunta a Z1: ¿tu mariposa tiene alas y círculos? él responde “sí”. Ahora, ella dice “voy a mezclar los colores para pintar” y él espera que le entreguen las témperas...” (Fuente: C1p1).

“...le entrega el pincel con el color verde para que empiece a pintar. J2 observa la imagen de la mariposa y empieza a pintar los círculos y él atento bajo la mirada de la auxiliar y le pregunta: ¿pintas otro círculo? y él pinta

todo el círculo y ella le dice *¡muy bonita está quedando tu mariposa!* y J2 sigue pintando. Ella le muestra *el pincel* y le pregunta: *¿vamos a lavar el pincel? él responde vocalizando: gu, uh, gu.* y se dirige hacia el lavadero...” (Fuente: C1p1).

Asimismo, **el habla signada** también es facilitada por **los recursos impresos** ya que permite mediante la imagen desarrollar el signo en los niños con TEA con el fin de reforzar en ellos esta habilidad evidenciándola en algunos casos donde este grupo de niños no pueden producir una estructura oral compleja y necesitan ayudarse mediante signos para ser entendidos. El habla signada favorece a que el niño con TEA acceda a desarrollar el lenguaje oral debido a la enseñanza del signo como representantes de la gramática del lenguaje oral y lo más relevante es su uso espontáneo y funcional (Ayuda, 2011 citado en Valdez y Ruggieri, 2011).

Cabe mencionar que durante las observaciones de clase el habla signada fue facilitada a través de los recursos impresos mediante la imagen y pudo desarrollar el lenguaje espontáneo mencionando respuestas asertivas. Se pudo identificar, en las entrevistas realizadas a los docentes que **los recursos auditivos** como la voz, mediante la palabra oral ayudan a los niños con TEA a comunicar sus necesidades. Veamos unos ejemplos:

“...y le pregunta: *¿Cuántas sílabas tiene la palabra televisor?* Y *él cuenta con sus dedos y responde: "cuatro"...* (Fuente: C2p4).

“...En algunas ocasiones *él señala con el dedo, te indica, si es que necesita apoyo...*” (Fuente: E2_p.4).

Recordando a Sandoval y Sedano (2015), quienes precisan respecto al **lenguaje oral** que es la primera habilidad que desarrolla toda persona pues es parte de sus funciones cognitivas, por lo que su adquisición es de vital importancia como pilar de los aprendizajes que desarrollará el niño de acuerdo a su nivel de maduración. Al respecto, menciona Simarro (2011) que todo niño con TEA puede beneficiarse de una intervención del lenguaje oral a pesar que lo tenga disminuido y poder emplear sus habilidades expresivas. De esta manera, al lograr las habilidades del habla necesarias como hablar sin signar, hablar en voz alta y fluida, es decir, fortaleciendo la capacidad en la producción de sonidos, escuchar con claridad y recordar su propia habla constituyen la clave para lograr futuros aprendizajes (Schaeffer (2011) citado en Valdez y Ruggieri (2011). En nuestras observaciones en clase hemos detectado que los niños con TEA son verbales porque usualmente responden con palabras sencillas durante las actividades de las sesiones de clase. Veamos algunos ejemplos:

“...le muestra una crayola a J2 y le pregunta: ¿Qué es esto? Él responde: “una crayola”...” (Fuente:C2p3)”

“...y cuando regresan a la pizarra le pregunta la docente: ¿quieres usar más colores? él responde sí...” (Fuente:C1p2)”

“... le muestra a Z1 la imagen con texto de un "sapo" y le pregunta ¿Qué es? Y él responde: "sapo"... le muestra la imagen con la sílaba "sa" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "sapo"? y él responde: "sa"... le muestra la imagen con texto del número "seis" y le pregunta ¿Qué es? Y él responde: "seis"...” (Fuente: C1p3).

“...le muestra a J2 la imagen de "un televisor" y le pregunta: ¿Cómo se llama esto" Y él responde: "televisor"...”(Fuente:C2p4).

“... pero si le presento a J2 la imagen de la casa y dice “casa” bueno suficiente, pero si puede llegar a decir “la casa roja con puerta y con ventanas” ya describió mucho más. Pero también dependiendo del alumno, si es capaz de hacerlo, excelente, uno lo estimula y va ampliando mucho más su vocabulario, sino simplemente te limitas a una sola palabra...” (Fuente: E2_p2).

Asimismo, se pudo identificar que esta habilidad expresiva lenguaje oral fue facilitada por tres tipos de recursos didácticos: los impresos, auditivos y realistas tanto en las sesiones de clase observadas así como en las entrevistas. Cabe mencionar que a través de estos recursos se ayuda a desarrollar el lenguaje oral en los niños con TEA como se detectó.

Finalmente se evidenció que la habilidad comunicativa de expresión: **lenguaje oral** fue la que más se facilitó a través de los tres tipos de recursos didácticos: **los impresos, auditivos y realistas**. Mientras que la habilidad comunicativa de expresión: **producción del habla** fue facilitada en segundo término a través de dos tipos de recursos didácticos: **los impresos y auditivos** y en tercer término la habilidad de expresión: **habla signada** fue facilitada por un tipo de recurso didáctico: **los impresos**.

A continuación pasaremos a analizar las habilidades comunicativas de comprensión facilitadas por los recursos didácticos.

4.2.2 Habilidades de Comprensión facilitadas por los Recursos Didácticos

Por medio del análisis de los tipos de recursos didácticos utilizados por los docentes durante las sesiones de clase observadas, se ha detectado que los docentes facilitan las tres habilidades comunicativas de comprensión recomendadas en el marco teórico: el lenguaje receptivo, la comprensión de emociones y creencias y las secuencias temporales a través de tres tipos de recursos didácticos: los recursos impresos, auditivos y realistas. Cabe

mencionar, que la habilidad comunicativa de comprensión: **lenguaje receptivo** es facilitado a través de tres tipos de recursos didácticos: **los recursos impresos** a través de la imagen y la imagen con texto como los dibujos, las figuras, los pictogramas y el texto; **los recursos auditivos** a través de la voz mediante la palabra oral y **los recursos realistas** mediante el manufacturado: material concreto como hemos observado en una de las sesiones de clase (D2).

Asimismo, se ha detectado que los docentes facilitan la habilidad comunicativa de comprensión: **comprensión de emociones y creencias** a través de dos tipos de recursos didácticos: **los recursos impresos y realistas**. Además, la habilidad comunicativa de comprensión: **secuencias temporales** fue facilitada por dos tipos de recursos didácticos: **los recursos impresos y los recursos auditivos**.

Por tanto, en el análisis de las entrevistas, los docentes mencionaron en sus respuestas que utilizan los tres tipos de recursos didácticos: los impresos, auditivos y realistas todos ellos a través de la imagen y la imagen con texto, la voz a través de la palabra oral y material manufacturado o material concreto respectivamente para facilitar las habilidades comunicativas de comprensión de los niños con TEA.

Dentro de las habilidades comunicativas de comprensión la habilidad que más se facilitó fue el **lenguaje receptivo** a través de los tres tipos de recursos didácticos como los impresos, auditivos y realistas; es decir, es la que tienden a desarrollar los docentes a través de preguntas, cumplimiento de órdenes, seguimiento de actividades. Recordando a Rodríguez y Smith (2003) precisan que el lenguaje receptivo es la comprensión de palabras escritas y habladas implicando a la atención como capacidad cognitiva. Veamos unos ejemplos:

“...le muestra la imagen de "un televisor" y le pregunta a J2. ¿Cómo se llama esto” Y él responde: "televisor" y también le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra televisor? Y él cuenta con sus dedos y le responde: "cuatro" y ella le dice pinta los círculos que se encuentran debajo de la imagen, hasta el número cuatro y él los pinta. Ahora le muestra la imagen de "una tijera" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra "tijera"? Y él cuenta con sus dedos y le responde: "tres" y ella le dice pinta los círculos y él los pinta...” (Fuente: C2p4).

“...le muestra el dibujo de una "mariposa" a Z1 y la docente le menciona: ¡puedes usar el color rosado! él coge el color rosado y empieza a pintar...” (Fuente: C1p2).

“...le muestra una crayola a J2 y le pregunta: ¿Qué es esto? Él responde: "una crayola"... (Fuente:C2p3)”.

“...Ahora, ella le señala “**el elefante**” entonces le pregunta: *¿Cuántas sílabas tiene?* Y él cuenta con sus dedos y dice: “**cuatro**”...” (Fuente: C2p4).

A través de la entrevista también se corroboró que las docentes utilizan los tres tipos de recursos didácticos para facilitar las habilidades de comprensión: **lenguaje receptivo** a través de los recursos impresos mediante la imagen y la imagen con texto, los dibujos, las figuras, las láminas, los pictogramas, el texto; los recursos auditivos a través de la voz mediante la palabra oral y los recursos realistas a través de los materiales manipulativos y concretos: Veamos los ejemplos:

“...aprende mejor cuando visualiza, si le doy **una orden** y si la visualiza la va a entender mejor cuando la tiene presente a través de **una figura o un pictograma**...” (Fuente: E1_p3).

“...me resulta **muy beneficioso los pictogramas** porque les permiten **visualizar la secuencia del día**, desde que él ingresa al aula hasta el momento que se va, **Que vamos a hacer primero, que vamos a hacer después** entonces ya él con esa visualización, con esa **imagen ya estoy ordenándole todo el día**...” (Fuente: E1_p2).

“...en mis sesiones de clase, dependiendo de la sesión o del año, **se utiliza materiales concretos**, ya sean **nociones matemáticas e imágenes**, que los chicos **puedan visualizar** y para tener **una lectura funcional** lo que es **el texto**...” (Fuente: E2_p1).

Respecto a la **comprensión de emociones y creencias**, recordamos a Frith (1999) quien precisa que el instrumento mental llamado “teoría de la mente” que nosotros usamos a diario y lo manejamos con más o menos destreza, está relacionada con la capacidad de inferir los estados mentales de los otros como sus emociones, creencias, deseos, intenciones, etc.; tal como lo afirman Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (2006), utilizando esta información para hablar o dialogar lo que sentimos.

En los niños con TEA, se considera más importante la comprensión de papeles funcionales y la comprensión de emociones y creencias para desarrollar en ellos las habilidades funcionales mediante la enseñanza la generalización de los aprendizajes como lo precisa Riviere (2001). Se evidenció en las observaciones de clase, que los docentes a través de **los recursos impresos y realistas** facilitan que el niño trabaje la habilidad de **comprensión de emociones y creencias**. De este modo, hemos identificado en las observaciones de clase las oportunidades que el niño con TEA logra emplear esta habilidad y queda como evidencia que cuando el docente utiliza recursos impresos como la imagen e imagen con texto por ejemplo: los dibujos de

personas, de animales, de números, de cosas y los logotipos; Asimismo los recursos realistas a través de los manufacturados por ejemplo mediante los útiles escolares como una crayola que les permite a los niños con TEA hacer uso de esta habilidad comprensiva: comprensión de creencias y emociones normalmente con respuestas asertivas. Veamos algunos ejemplos:

“...le muestra el dibujo de " la perrita Rina con sus cachorritos" entonces, le pregunta a J2: ¿Qué tuvo la perrita, Rina? Y él respondió: "perritos" y también le pregunta ¿Cómo estuvo Daniela alegre o triste? Él respondió: "alegre"...” (Fuente: C2p5).

“...le muestra la imagen con texto de un “sapo” y le pregunta a Z1: ¿Qué es? Él responde: “sapo”...le muestra la imagen con texto de una “silla” y le pregunta a Z1: ¿Qué es? Él responde: “silla”...” (Fuente: C1p2).

“...les muestra logotipos de bebidas gaseosas, como Pepsi, Inka Kola, Coca Cola y Guaraná; a J2 le muestra el logotipo de Coca Cola y le pregunta: ¿Qué gaseosa es? Y él responde: Coca Cola y ella dice que esa bebida es “bien rica y agradable” y luego le muestra el logotipo de “Guaraná” y le pregunta: ¿Cómo se llama? Y él dice “Guaraná”...” (Fuente: C2p1).

A través de la entrevista también se corroboró que los docentes utilizan los recursos impresos a través de la imagen y la imagen con texto como las figuras, los pictogramas, el texto y los recursos realistas a través de los materiales manipulativos y concretos por ejemplo: el docente trae un queque y le muestra al niño con TEA. Entonces, el niño pone su atención en él y se emociona despertando en él sus sentidos: vista, gusto, olfato, tacto; sus deseos: por comer el queque y como respuesta se facilita la habilidad de comprensión: comprensión de emociones y creencias. Veamos los ejemplos:

“...aprende mejor cuando visualiza, si le doy una orden y si la visualiza la va a entender mejor cuando la tiene presente a través de una figura o un pictograma...” (Fuente: E1_p3).

“...me resulta muy beneficioso los pictogramas porque les permite visualizar la secuencia del día, desde que él ingresa al aula hasta el momento que se va, Que vamos a hacer primero, que vamos a hacer después entonces ya él con esa visualización, con esa imagen ya estoy ordenándole todo el día..” (Fuente: E1_p2).

“...les traigo un queque entero para que vean en el plato donde está todo el queque y el otro plato donde ya no está el queque, nos comemos el queque. Es decir, no solamente van a manipular, en este caso, lo van a comer...” (Fuente: E1_p1).

Respecto a las **secuencias temporales** recordamos a Simarro (2013) cuando precisa que los niños con TEA presentan importantes dificultades en

entender que un hecho va después del otro y que primero tiene que suceder “A” para continuar con “B” y luego con “C” y así sucesivamente hasta concluir la actividad. Sin embargo, en este grupo de niños al no comprender la secuencia de una actividad produce cambios en su conducta que ante situaciones desencadenantes se activan y actúan negativamente. En la observación de las sesiones de clase se detectó que el docente D2 hace uso de los recursos impresos y recursos auditivos para facilitar la habilidad de comprensión: secuencias temporales en el niño con TEA a través de la imagen con texto y la voz mediante la palabra oral de una historia narrada (Anexo 7: sesiones de clase) que hace relevante su permanencia y le otorga continuidad para que organizada en secuencias (3) pueda verlas y escucharlas una y otra vez y convirtiéndose en un valioso recurso para este grupo de niños. Veamos el ejemplo:

“...la docente dice: les contaré la historia de una niña llamada “Daniela” y les muestra la imagen de “Daniela” y pregunta a J1 ¿Quién es ella? Y él responde: ¡Daniela! y ella dice que Daniela tuvo ¡Una perrita llamada “Rina” y le muestra la imagen de “Rina” y ella dice “Rina” tuvo “cachorritos” le muestra la imagen de “Rina con sus cachorritos”...” (Fuente: C2p5).

En la entrevista se evidenció que los docentes a través de los recursos impresos logran que los niños con TEA trabajen las secuencias temporales, identificándose que los recursos impresos como la imagen a través de los pictogramas, las secuencias de láminas, de cuentos y la forma repetitiva de utilizar los mismos permiten a este grupo de niños comprender la información con las secuencias temporales. Veamos los ejemplos:

“... me resulta muy beneficioso los pictogramas le permiten visualizar la secuencia del día, desde que el ingresa al aula hasta el momento que se va, ¿Qué vamos a hacer primero?, ¿Qué vamos a hacer después? entonces ya él con esa visualización y con esas imágenes le organizo y ordeno todo su día...” (Fuente: E1_p2).

“Básicamente trabajo con figuras, con secuencias de láminas, no muchas, entre 3 a 4 secuencias, y lo ayudo a ordenar estas secuencias, primero ¿Qué pasó?, luego ¿Qué viene? y ¿Cómo termina esta secuencia que estamos trabajando?...” (Fuente: E1_p9).

“...En el caso de la comprensión a secuencias temporales, hay que trabajarle de forma repetitiva, para que pueda comprender una secuencia. Es como por ejemplo, la lavada de manos, también tiene una secuencia, como abrir el caño, agarrar el jabón, lavarse, cerrar el caño, secarse, etc. Lo que es lavado, ya sea de manos o de cepillarse, cuando terminan sus loncheras también, el hecho de enseñarles a lavar su plato y su vaso, igual es un secuencia que se trabaja a diario, para que sea significativo para él.

*Igual cuando **trabajo imágenes**, ya sea **una secuencia de cuentos, de 3 ó 4 imágenes**, también tiene **que ser de forma repetitiva...**" (Fuente: E2_p.9).*

Por otro lado, se identificó durante la entrevista realizada a una de los docentes (D2) que los recursos impresos como la imagen sin apoyo del texto en algunas oportunidades no le ayuda a comprender la información porque no la conocen o no son comunes para ellos en su vida diaria. Veamos el ejemplo:

*"...A él le cuesta **estructurar o comprender algunas imágenes que observa sin apoyo del texto**. Es decir, **hay imágenes** que de repente para él no son comunes en su vida diaria y le cuesta identificarlas sin apoyo **del texto**, si tuviera el apoyo **del texto** podría leer y decirme lo que lee, o sea, leería más no comprendería qué cosa es. Por ejemplo, **le pongo la imagen de un xilófono** y abajo le pongo **la palabra: xilófono**, pero si yo le quito el texto, él, por ejemplo, no me va a identificar que eso **es un instrumento musical** y eso es un xilófono. Simplemente **si lee me va a decir "xilófono"** y yo le voy a decir **"qué es un xilófono"** y él no me va a decir **"es un instrumento musical"**. Eso le cuesta..." (Fuente: E2_p.6)*

Este ejemplo nos muestra cómo el niño con TEA puede leer el texto de la imagen sin comprender el significado de ella o lo que ésta representa (Simarro, 2013).

Finalmente, se evidenció la habilidad de comprensión que más se facilitó es el **lenguaje receptivo** a través de tres tipos de recursos didácticos, **el impreso, el auditivo y el realista**. Mientras que la segunda habilidad de comprensión que se facilitó es la **comprensión de emociones y creencias** a través de dos tipos de recursos didácticos **el impreso y el realista** y también se evidenció que la habilidad de comprensión: **secuencias temporales** fue facilitada a través de dos tipos de recursos didácticos **el impreso y el auditivo** propuestos en el marco teórico durante las observaciones de clase y evidenciándose durante las entrevistas por las docentes.

CONCLUSIONES

1. Respecto a los tipos de recursos didácticos que facilitan las habilidades comunicativas de expresión y de comprensión en el área de Comunicación de la presente investigación se concluye que los docentes utilizan tres de los cinco tipos de recursos didácticos propuestos en el marco teórico: los recursos impresos, los recursos auditivos y los recursos realistas dejando de utilizar los recursos audiovisuales y los recursos informáticos. Además, se ha detectado que existe coincidencia en los docentes la utilización de los recursos impresos a través de la imagen con texto y son los que más predominan durante su práctica educativa seguidos por los recursos auditivos a través de la voz y los recursos realistas a través de los manufacturados que fueron utilizados en menor proporción.
2. Respecto a las habilidades comunicativas de expresión: lenguaje oral fue la que más se facilitó a través de los tres tipos de recursos didácticos: el recurso impreso, recurso auditivo y recurso realista, buscando que los niños con TEA puedan lograr habilidades del habla necesarias para fortalecer su capacidad en la adquisición del lenguaje oral como clave para desarrollar sus futuros aprendizajes evidenciándose que los niños con TEA de la presente investigación ya consiguieron el lenguaje oral pero no son espontáneos, les cuesta comunicar sus necesidades. Mientras que la habilidad comunicativa de expresión: producción del habla, fue facilitada en segundo término a través de dos tipos de recursos didácticos: los recursos impresos y los recursos auditivos donde se detectó que uno de los niños con TEA (Z1) cuando sus respuestas deben ser más largas responde vocalizando sílabas de sonidos del habla que denota que está preparado para producir palabras y poder expresarlas oralmente. Además, se facilitó en menor proporción la habilidad comunicativa de expresión, habla signada a través de los recursos didácticos: los recursos impresos, a través de la imagen puesto que permite a los niños con TEA a través de ellas desarrollar el signo y favorecer el desarrollo del lenguaje oral espontáneo.
3. Respecto a las habilidades comunicativas de comprensión: lenguaje receptivo fue la que más se facilitó a través de tres tipos de recursos didácticos: el recurso impreso, el recurso auditivo y el recurso realista, esperando que los niños con TEA puedan comprender la palabra escrita y la palabra oral a través de las consignas, seguimiento de órdenes puesto que con la ayuda de códigos (imágenes, pictogramas, dibujos y material manufacturado, material concreto) que acompañen al lenguaje fortalecerán su capacidad de comprensión del lenguaje. Mientras que la habilidad comunicativa de

comprensión: la comprensión de emociones y creencias se facilitó en segundo término a través de dos tipos de recursos didácticos como los impresos y los realistas logrando que los niños con TEA puedan comprender mejor las emociones de los otros (alegría, tristeza, enojo), los estados de ánimo, los deseos y las creencias y poder utilizar esta información para poder comunicar sus necesidades en su entorno.

Finalmente, se facilitó la habilidad comunicativa de comprensión: secuencias temporales a través de dos tipos de recursos didácticos: los recursos impresos y los recursos auditivos logrando que los niños con TEA comprendan la continuidad o secuencias de actividades de la vida diaria: escuela, hogar y calle y modificar las conductas desafiantes por conductas asertivas.



RECOMENDACIONES

1. Se recomienda desde la teoría seguir profundizando en la conceptualización de los tipos de recursos didácticos para facilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas tanto de expresión y de comprensión en los niños con TEA incluyendo un conjunto mayor de elementos que tendrá resultados importantes en la intervención pedagógica.
2. Se recomienda incluir en las programaciones didácticas del área de Comunicación los diversos tipos de recursos didácticos habidos seleccionando cuidadosamente los más convenientes y oportunos que se van a emplear en las unidades didácticas con la finalidad de focalizar la atención conjunta de este grupo de niños y que respondan a los aspectos metodológicos.
3. Se recomienda a los docentes que en su planificación didáctica puedan precisar el uso de los diferentes tipos de recursos didácticos para cada sesión de clase para lograr aprendizajes adaptados de acuerdo a sus capacidades y habilidades de los niños con TEA y bajo criterios de selección y tomando en consideración que como agentes educativos están más comprometidos con la enseñanza y aprendizaje de este grupo de niños y que para profundizar en sus aprendizajes deberían hacer uso de estos recursos didácticos en toda su variedad y riqueza en las sesiones de clase para facilitar en este grupo de niños habilidades comunicativas de expresión y de comprensión y contribuir en la formación de su autonomía personal, escolar y social.
4. Los docentes del CEBE de referencia en su planificación didáctica y por consiguiente en sus sesiones de clase mostraron preferencia por los recursos impresos. Entonces, se recomienda que los docentes puedan explorar el efectivo uso de toda imagen cercana al medio ambiente que rodea al niño con TEA y que esa imagen pueda transmitir el significado donde se comunique las emociones, los estados de ánimo, una historia, un sonido, y que proporcionen efectos positivos para su tranquilidad y bienestar como acceso a ordenar su mundo y facilitar su aprendizaje.

5. Se recomienda desde la práctica pedagógica que los docentes del CEBE utilicen todos los tipos de recursos didácticos sugeridos en el marco teórico, por la variedad encontrada para que faciliten las habilidades comunicativas de expresión y comprensión y se convierten en herramientas esenciales para la relación social de los niños con TEA (Simarro, 2013). De esta manera, la institución de referencia debe brindar facilidades a los docentes a fin que puedan seguir actualizándose y capacitándose en cursos afines a su especialización con la finalidad de adoptar herramientas necesarias para mejorar su planificación didáctica para responder a la educación de los niños con TEA.
6. Asimismo, se recomienda a los docentes del EBR que en su planificación didáctica a través de los recursos didácticos adaptados brinden una respuesta educativa a los niños con TEA incluidos en la escuela regular creando espacios de bienvenida, de participación, de aprendizaje significativo junto con sus pares mediante el uso de textos escritos, pictogramas, historias, comics entre otros que como claves para atender a la diversidad operen como instrumentos psicológicos (Vigotsky) con la finalidad educativa de poder mediar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) de este grupo de niños.
7. Finalmente, se recomienda que a futuro se pueda continuar otras investigaciones sobre el tema de los Recursos Didácticos complementando esta investigación tanto en el CEBE como en las Instituciones Educativas Inclusivas en la educación de los niños con TEA y considerando la posibilidad de hacer uso de la técnica e instrumento de recojo de información referente a la observación y entrevista semiestructurada con la finalidad de conocer que los docentes de referencia hagan uso de otros tipos de Recursos Didácticos diferentes a los mencionados en el marco teórico en sus sesiones de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. & Moreno, A. (2010). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. Barcelona: Lexus.
- Aierbe, A. (2005). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Málaga: Aljibe.
- Área, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: ULL. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3889622>
- Arnaiz, J. Zamora, M. (2013). Detección y Evaluación Diagnóstica en TEA. En M. Martínez y Cuesta, J. (2013). *Todo sobre el autismo*. (pp. 89 – 131). España: Altaria
- Ayuda, R. (2011). Técnicas y juegos de estimulación de la comunicación y el lenguaje en contextos clínicos y educativos. En D. Valdez y V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. (pp. 219- 240). Argentina: Paidós
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Benassi, J. & Valdez, D. (2011). Ayudas para construir significados compartidos. Uso de materiales visuales en la intervención psicoeducativa en niños con trastornos del espectro autista. En D. Valdez y V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. (pp. 241- 271).
- Bernardo, J. (1991). *Libro técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Bernardo, J. (2009). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Bernardo, J. & Basterretche, J. (2000). *Técnicas y Recursos para motivar a los Alumnos*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (1989). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Blanco, M^a. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>
- Blázquez, F. & Lucero, M. (2002). *Los Medios y Recursos en el Proceso didáctico*. En: Block, B. (2008). *Narrativa visual*. Miraflores: OMEGA.
- Cantú, I. & García, S. (2006). *Experiencias de Aprendizaje, en la Organización del Aprendizaje por Competencias*. Revista Vasconcelos de Educación / Julio-Diciembre. Vol. II, Número 3 (pp. 18-27). Universidad Autónoma de nuevo León, Facultad de Arquitectura.
- Carbonell, N. & Ruiz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Madrid: Gredos, S.A.
- Carrasco, S. (2015). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Carrera, F. (2013). *Comunicar 2.0 El Arte de Comunicar Bien en el Siglo XXI*. España: Profit. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8415735030>
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer.
- De Bustos, E. (2010). El lenguaje de una teoría de la acción: de la teoría del significado a la teoría de la comunicación. En V. Acosta y A. M. (2010). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa*. (pp. 41 – 55).
- Díaz, O. & Gallegos, V. (2002). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdés.
- Diez-Cuervo, A., Muñoz-Yunta, J.A., Fuentes-Biggi, J., Canal-Bedia, R., Idiazábal-Aletxa, M.A., Ferrari-Arroyo, M. J., Mulas, F., Tamarit, J., Valdizán, J.R., Hervás-zúñiga, A., Artigas-Pallarés, J., Belinchón-Carmona, M., Hernández, J.M., Martos-Pérez, J., Palacios, S., Posada de la Paz, M. (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo, España) (2005). Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista Neurología* 41 (5): 299-310.
- Espinoza, B. (2010). *Materiales didácticos, para aprender, innovadores y con recursos locales*. Lima: OEI. Compilación <http://bibliovirtual.sineace.gob.pe/biblioteca/catalogo//ver.php?id=438&idx=01-000273>
- Frith, U. (1999). *Autismo* Madrid: Alianza: Editorial.

- Frith, U. (2003). *Autismo hacia una explicación del enigma*. Madrid: FEAPS.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fournier, M. (2005). *Comunicación verbal*. México: Thomsom.
- García, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, F. (2003). *La Narrativa Hipermedia aplicada a la Educación*. Red Digital. Revista, 3. Recuperado el 23 de julio de 2009 a partir de http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.html
- García-Valcárcel & Muñoz-Repiso, M. (2003). *Tecnología educativa*. Madrid: Rialp.
- García-Valcárcel & Muñoz-Repiso, M. (2008). *Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa*. En Investigación y Tecnologías de la Información y Comunicación al servicio de la Innovación Educativa. España: Salamanca.
- González, B. (2007). *Elementos de la prosodia de la lengua castellana*. <https://books.google.com.pe/books?id=vRtKAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Greenspan S. & Wieder S. (2012). *Comprender el autismo*. España: RBA.
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Ceac. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?isbn=8432915149>
- Huasco, L., Ramírez, M. & Virto, J. (2015). *Características en la producción del habla en niños y niñas de 5 años y 6 meses a 6 años y 6 meses pertenecientes a la Institución Educativa Fé y Alegría n° 2 – Condevilla-SMP Ugel 02*. Repositorio Digital de Tesis de PUCP. file:///D:/HUASCO_RAMIREZ_VIRTO_CHARACTERISTICAS%20(3).pdf
- Kamii, C. & DeVries, R. (1983). *El conocimiento físico de la educación preescolar. Implicaciones en la teoría de Piaget*. Madrid: Siglo XXI.
- Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Nervous Child* 2.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?isbn=8471126303>
- Marchena, M^a. (2011). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y su organización*. España: Wolters Kluwer.
- Martos, J. (2011). Autismo y trastornos del espectro autista. Definición, génesis del trastorno y explicaciones psicológicas. En D. Valdez y V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. (pp. 19 - 45).
- Martínez, M. & Cuesta, J. (2013). *Todo sobre el autismo. Los trastornos del Espectro Autista (TEA)*. España: Altaria.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación*. España: Paidós.
- Medina, A. & Salvador, F. *Didáctica General*. 2002, p. 185 – 217. Madrid: Pearson.
- Monfort, I. & Monfort, M. (2011). Autismo y Lenguaje oral. En D. Valdez y V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. (pp. 199 - 217).
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Sur colombiana, Neiva. Recuperado de. <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Montiel, C. (2011). Identificación y evaluación diagnóstica de los Trastornos del espectro autista. En D. Valdez & V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. (pp. 67 - 84).
- Moliner, M. (1994). *Diccionario del uso del español*. España: Gredos.
- Moreno, I. (2000). *El sonido un recurso didáctico para el profesorado*. Artículo publicado en la revista. Educación y Medios, N° 10. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doi/profe/isidro/sonido.pdf>

- Murillo, E. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro Autismo (TEA). En M. Martínez y J. Cuesta (2013). *Todo sobre el autismo. Los trastornos del Espectro Autista (TEA)* (24 - 63).
- Newson, E. (2000). Capítulo 4. Pragmática del lenguaje: un remedio para el déficit central de los niños con autismo de dos y tres años. En A. Riviere y J. Martos (Comp.) (2000). *El niño pequeño con autismo*. (pp. 71- 87).
- Nieto, C. & Huertas, J. (2011). Funciones ejecutivas y espectro autista: flexibilidad y conductas repetitivas. En D. Valdez y V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. (pp. 383 - 393).
- Olivares, J., Macía, D., Rosa, A. & Olivares-Olivares, P. (2013). *Intervención Psicológica. Estrategias, técnicas y tratamientos*. Madrid: Pirámide.
- Parcerisa, A. (2010). Los materiales didácticos como recurso en la acción comunitaria. En M. Área, A. Parcerisa & J. Rodríguez (coords.) (2010) (pp.15 – 29).
- Quevedo, V., & González, D. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos*. España: Wolters Kluwer.
- Real Academia de la Lengua Española. (2016). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Riviere, A. (1977). *Capítulo 5: Intervención comunicativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger* (p 96). En J. Martos & M. Pérez (2000) (Coords.). *Autismo un enfoque orientado a la formación en Logopedia*. Valencia: NAU Llibres. <https://books.google.com.pe/books?isbn=8476428014>
- Riviere, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, J. (2004). *La educación en los escenarios comunitarios. Implicaciones para los materiales didácticos*. En M. Área, A. Parcerisa & J. Rodríguez (coords.) (2010) (p. 31-46).
- Rodríguez, S. & Smith (2003). *Anatomía de los Órganos del Lenguaje, Visión y Audición*. Madrid: Panamericana.
- Sánchez, M. (2008). *Diseño de medios y recursos didácticos*. México: Limusa.
- Sandoval, L. & Sedano, M. (2015). *Efectividad del programa Fonojuegos en comparación con el programa Profono para el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de 5 años de edad en una institución privada*. Repositorio Digital de Tesis PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7051>.
- San Martín, A. (1991). *La organización escolar*. Cuadernos de pedagogía. En M. Area, A. Parcerisa & J. Rodríguez (coords.) (2011). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. (pp.16).
- Sarmiento, M. (2007). *Capítulo 4. Medios, Recursos y Materiales Multimedia*. La enseñanza de las matemáticas y las Tic. Una estrategia de formación permanente. Universitat Rovira i Virgili. Departamento de Pedagogía. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/F- TESIS_CAPITULO_4.pdf;sequence=6
- Schaeffer, B. (2011). Habla signada para niños no verbales con autismo. En D. Valdez y V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. (pp. 273- 298).
- Sigman M. y Capps L. (2000). *Niños y niñas autistas. Una perspectiva evolutiva*. Madrid: Morata.
- Simarro, L. (2013). *Calidad de vida y Educación en personas con autismo*. Madrid: Síntesis.
- Sos A. y Sos M^a. (2011). *Logopedia práctica*. España: Wolters Kluwer.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. United States of America: SAGE Publications.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teitelbaum, P & Teitelbaum, O. (2012). *¿Tiene autismo tu bebe? Cómo detectar las primeras señales de autismo en los niños*. España: Obelisco.
- Valdez, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.

- Valdez & V. Ruggieri (comps.) (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Valiente, S. (2000). *Didáctica de la matemática el libro de los recursos*. Madrid: La Muralla.
- Vanderslice V. & García F. (2006). *Comunicación para la potenciación. Un manual de técnicas de enseñanza potenciadoras para facilitadores*. Valencia: Nau libres.
- Vargas, E. (comps.) (1997). *Metodología de la enseñanza de las ciencias naturales*. Costa Rica: UNED. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?isbn=997764876X> (p. 288- 296).
- Vásquez, M. (coord.) (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de la investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Servei. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=o2n57QYwMDIC&pg=PA71&dq=la+observaci%C3%B3n+semiestructurada&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjl8Ojd6enNAhXLrB4KHdh7CFwQ6AEIGjAA#v=onepage&q=la%20observaci%C3%B3n%20semiestructurada&f=false>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: De la ciencias.
- Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos*. Madrid: Paidós.
- Zabalza, M. (1993). Diseño y desarrollo curricular. En M. Marchena (2011). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. (p. 159). Madrid: Wolters Kluwer.



ANEXOS



ANEXO 1

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES³

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por la Lic. María del Carmen Tello Ojeda de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). La meta de este estudio es explorar el tema del uso de los recursos didácticos utilizados por los docentes del CEBE FAP Oscar Muñoz Gallardo para la enseñanza de los niños con TEA con la finalidad de identificar como estos recursos didácticos influyen en las habilidades comunicativas de este grupo de alumnos.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 30 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador o investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, la entrevista resuelta por usted será anónima, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con _____ al correo _____ o al teléfono _____.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha

³ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

ANEXO 2: Autorización de CASED FAP


 "AÑO DE LA CONSOLIDACIÓN DEL MAR DE GRAU"
 "DECENIO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL PERÚ"

MINISTERIO DE DEFENSA
 Fuerza Aérea del Perú

MEMORANDUM

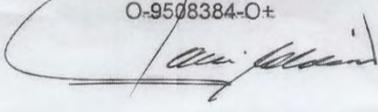
Santiago de Surco, 7 MAR. 2016

NC-40-CATP-N° 0428

AL : Director del CEBE "COM.FAP Oscar Muñoz Gallardo" ✓
 REF. : a) Carta del 16-02-2016
 b) Memorándum NC-40-CATP-N° 0327 del 02-03-2016

1.- Por el presente se le comunica a esa Dirección, en relación a los documentos de las referencias a) y b), respecto a la solicitud de la EC. FAP TELLO OJEDA, María del Carmen, que este CASED autoriza el uso del nombre del CEBE "COM.FAP Oscar Muñoz Gallardo", dentro del título de su tesis para optar el Título de Licenciado en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

**EL DIRECTOR DEL CENTRO DE ADMINISTRACIÓN
 DE SERVICIOS EDUCATIVOS**
 Coronel FAP
AUGUSTO GARCIA CALDERON SANDOVAL
 O-9508384-O+



DISTRIBUCION:
 Copia: CATP

Arch. Gral.
 15-03-2016
 CRS-JOG-EDT



ANEXO 3: INSTRUMENTO: GUIÓN DE ENTREVISTA

TIPO: Semiestructurada
 FUENTE: 2 docentes de educación especial
 DURACIÓN: 30 minutos

DATOS GENERALES:

CÓDIGO DEL ENTREVISTADO:.....
 FECHA:.....
 HORA: Inicio:.....Final.....
 LUGAR:.....

PROTOCOLO:

- Se inicia con un saludo y agradecimiento por la presente entrevista.
- Presentación del tema de investigación.
- Se menciona la importancia de la información que se obtendrá con la entrevista. Indicar los objetivos de la misma.
- Precisar el medio a través del cual se recolectará la información: grabadora de audio
- Se dará las pautas de la entrevista sobre la forma de responder a las preguntas.
- Se le pedirá que revise y firme el "Consentimiento Informado"
- Se le preguntará si tiene alguna duda con respecto a la dinámica con la cual se llevará a cabo la entrevista.

OBJETIVOS:

1. Recoger información sobre los recursos didácticos que utilizan las docentes para la enseñanza de habilidades comunicativas.
2. Recoger información sobre las habilidades comunicativas que se desarrollan en los niños con TEA a través de los recursos didácticos que utilizan los docentes.

PREGUNTAS:

| Aspectos | Preguntas |
|---------------------------|---|
| Recursos didácticos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Entendemos por recurso didáctico todas las herramientas o instrumentos de apoyo que utilizan los docentes en la planificación de la acción didáctica para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos ¿Qué recursos didácticos utiliza usted en sus sesiones de clase? Por favor, nómbralos y descríbalos. 2. ¿De los recursos mencionados, cuál utiliza en mayor frecuencia con los niños con TEA? <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Con qué intención pedagógica los utiliza? 3. ¿Qué criterio utiliza usted para elegir el tipo de recurso didáctico en el trabajo con el niño con TEA? |
| Habilidades comunicativas | <p>Usted ha referido el uso de varios recursos didácticos para el trabajo con los niños con TEA y sabemos también que este grupo de niños tienen dificultades comunicativas tanto de expresión como de comprensión. En este sentido:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Durante sus sesiones de clase ¿De qué manera su niño se expresa para comunicarse con otros? <ol style="list-style-type: none"> 4.1 ¿Utiliza algún apoyo para expresar lo que desea? ¿Cuál y cómo lo utiliza? 5. ¿Qué recursos utiliza usted para comunicarse con él? <ol style="list-style-type: none"> 5.1 ¿Cómo los utiliza? |

| | |
|--|---|
| | <p>5.2 ¿Qué reacciones expresivas tiene su niño con TEA cuando lo utiliza?</p> <p>6. ¿Qué le cuesta comprender más a su niño con TEA?</p> <p>7. ¿Qué recursos utiliza para ayudarlos a comprender lo que desarrolla en su sesión de clase?</p> <p>8. ¿Cómo asegura usted que su niño ha comprendido?</p> <p>9. Respecto a la comprensión de emociones y creencias y a las secuencias temporales ¿Qué realizas y qué recursos utilizas para ayudarlos en la comprensión de las mismas?</p> |
|--|---|



ANEXO 4: INSTRUMENTO: FICHA DE OBSERVACIÓN

I. Tipo: Semiestructurada

II. Datos generales:

Observador

(a):.....

Lugar:.....Docente:.....

Tema:.....

Fecha:.....Personas que intervienen:.....

Tiempo de

Observación:.....Inicio:.....Final:.....

III. Organización de la tabla:

| Descripción de la sesión de clase | Observaciones |
|-----------------------------------|---------------|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |
| 10 | |
| 11 | |
| 12 | |
| 13 | |
| 14 | |
| 15 | |
| 16 | |
| 17 | |
| 18 | |
| 19 | |
| 20 | |

ANEXO 5: MATRICES DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS Y DE LAS ENTREVISTAS

MATRIZ DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

| Grado | Título | Fecha | Código | Tipos de Recursos didácticos | Recurso | Nombre del Recurso | Modo de uso | Tipo de Habilidad comunicativa | Categorías de Habilidades comunicativas | Evidencia de Habilidad comunicativa |
|---------|-----------------------|-------------------------------------|--------|------------------------------|---------------|--|--|--------------------------------|---|--|
| 3° y 4° | Pinturas con Témperas | 07/11/2016 (9:40 A.M. -10:20 A.M.-) | C1 | Impreso y auditivo | Imagen y voz. | Dibujos de mariposas para colorear y palabra oral. | ... les muestra a sus alumnos el dibujo de una "mariposa para colorear" y les dice: ¡vamos a llenar con color esta linda mariposa y ella coloca en la pizarra cinco dibujos de "mariposas" que en la parte inferior tiene el nombre de cada alumno. Le muestra el dibujo de una " mariposa" Entonces, ella utilizando la voz le dice a Z1: ¡vamos a pintar, pasa a la pizarra! él golpea con su mano derecha la carpeta y nuevamente le dice: ¡vamos a pintar, pasa a la pizarra! él se levanta y pasa, los demás alumnos ya están pintando sus mariposas en la pizarra. Z1 emite el sonido gu, gu, gu y ella le dice: ¡tienes que obedecer y pintar! Ella dice "la mariposa tiene círculos". Ella le pregunta a Z1 ¿tu mariposa tiene alas y círculos? él asiente con su cabeza y emite el sonido "m, m, m, m". Nuevamente le pregunta: a Z1 ¿tu mariposa tiene alas y círculos? él responde "si". Ahora, ella dice "voy a mezclar los colores para pintar" y él espera que le entreguen las témperas. Entonces, se acerca la auxiliar y le dice este plato con témperas es para tí (C1p1). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo, producción del habla y lenguaje oral. | ... les muestra el dibujo de una "mariposa" entonces ella utilizando la voz le dice a Z1: "vamos a pintar, pasa a la pizarra" él golpea con su mano derecha la carpeta y nuevamente le dice: "vamos a pintar, pasa a la pizarra" él se levanta y pasa a la pizarra él se levanta y pasa, los demás alumnos ya están pintando sus mariposas en la pizarra. Z1 emite el sonido gu, gu, gu y ella le dice: ¡tienes que obedecer y pintar! ...(C1p1). ... le muestra el dibujo de una "mariposa" y le dice "la mariposa tiene círculos" y le pregunta: ¿tu mariposa tiene alas y círculos? Él asienta con su cabeza y emite el sonido "m, mm, m". Ella le pregunta a Z1 ¿tu mariposa tiene alas y círculos? él responde "si"...(C1p1). ...ella le dice a Z1 ¡vamos a pintar, pasa a la pizarra! él golpea con su mano derecha la carpeta y ella nuevamente le dice: ¡vamos a pintar , pasa a la pizarra! él se levanta y pasa... (C1p1). |

| | | | | | | | | | | |
|---------|-----------------------|------------------------------------|----|---------------------|--------------|---|--|--------------------------|--|--|
| 3° Y 4° | Pinturas con Témperas | 07/11/2016 (9:40 A.M. -10:20 A.M.) | C1 | Impreso y auditivo. | Imagen y voz | Dibujo de una "mariposa" para colorear y palabra oral (C1p1). | ...le entrega el pincel con el color verde para que empiece a pintar. J2 observa el dibujo de la "mariposa" y empieza a pintar los círculos y él atento bajo la mirada de la auxiliar que le pregunta: ¿Pintas otro círculo? y él pinta todo el círculo y ella le dice !muy bonita está quedando tu mariposa! y J2 sigue pintando. Ella le muestra el pincel y le pregunta: ¿Vamos a lavar el pincel? él responde vocalizando: gu, uh, gu y se dirige hacia el lavadero. Después de lavar el pincel, va nuevamente hacia la pizarra y continúa pintando. (C1p1). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y producción del habla. | ...le muestra la mariposa y le pregunta: ¿Pintas otro círculo? y él no responde, pero, pinta todo el círculo...(C1p1). ...le muestra el pincel y ella le pregunta: ¿vamos a lavar el pincel? él responde vocalizando: gu, uh, gu y se dirige hacia el lavadero... (C1p1) |
| 3° Y 4° | Pinturas con Témperas | 07/11/2016 (9:40 A.M. -10:20 A.M.) | C1 | Impreso y auditivo | Imagen y voz | Dibujo de "una mariposa" para colorear y palabra oral (C1p1). | ... le muestra el dibujo de una "mariposa" y la docente le menciona: "puedes usar el color rosado" él coge el color y empieza a pintar. Con ella va a lavar su pincel al lavadero y cuando regresan a la pizarra, ella le muestra la "mariposa" y le pregunta: ¿Quieres usar más colores? y él responde "sí". Ahora ella se dirige a sus demás alumnos y les dice: "no debe quedar ningún espacio en blanco, pinten todo". (C1p2). | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y lenguaje oral. | "... le muestra el dibujo de una "mariposa" y la docente le menciona: "puedes usar el color rosado" él coge el color y empieza a pintar. Después, va con ella a lavar el pincel al lavadero y cuando regresan a la pizarra y le pregunta: ¿Quieres usar más colores? Él responde sí. (C1p2)" |

| | | | | | | | | | | |
|---------|-------------------------------------|--------------------------------------|----|--------------------|----------------------------------|---|---|-------------------------|--|--|
| 3° Y 4° | Lectura dirigida: Nombre de su CEBE | 07/11/2016 (11:20 A.M. - 12:45 A.M.) | C1 | Impreso y auditivo | Imagen e imagen con texto y voz. | Pictograma, papelote y palabra oral (C1p2). | ... le muestra a Z1 un pictograma con la imagen de un niño que atiende la clase. Ahora pregunta a una niña: ¿Cómo se llama tu colegio? Y también a los demás. A Z1 le pregunta: ¿Cómo se llama tu colegio? y él responde vocalizando, pero acercándose al habla normal y se entiende. Ahora pega un papelote en la pizarra con la siguiente escritura: El nombre de mi CEBE es Oscar Muñoz Gallardo. Ella dice ahora van a trabajar con plumones de colores. Ella dice a Z1 "repara el nombre de tu colegio" y "sigue repasando por la línea" él lo hace y ella pide un aplauso para él. Ahora, Z1 pasa a sentarse al lado de la auxiliar, mientras la docente trabaja con los demás niños. Z1 se para y sale alrededor, ella lo trae y le dice: ¡séntate, estamos trabajando! Ahora, ella dice: ¡vamos a trabajar en la mesa! y le muestra un pictograma con la imagen de una mesa (C1p2). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y producción del habla. | ... Le pregunta a Z1: ¿Cómo se llama tu colegio? y él responde vocalizando pero acercándose al habla normal. Le muestra el papelote con la siguiente escritura: El nombre de mi CEBE es Oscar Muñoz Gallardo. Ella dice a Z1 "repara el nombre de tu colegio, sigue repasando por la línea" él lo hace (C1p2). |
| 3° Y 4° | Lectura dirigida: Nombre de su CEBE | 07/11/2016 (11:20 A.M. - 12:45 A.M.) | C1 | Impreso | Imagen con texto | Hoja de aplicación con texto (C1p2). | ...le muestra la hoja con el del nombre del CEBE Oscar Muñoz Gallardo y le dice: repasa el nombre de tu CEBE y él lo hace y ella le dice: ¡Sin salir de la línea! y él lo hace. Entonces ella le dice: ¡Muy bien! (C1p2.) | Comprensión | Lenguaje receptivo | ...le muestra la hoja con el nombre del CEBE Oscar Muñoz Gallardo y le dice: repasa el nombre de tu CEBE y él lo hace y ella le dice: ¡Sin salir de la línea! y él lo hace. Entonces ella le dice: ¡Muy bien! (C1p2.). |

| | | | | | | | | | | |
|---------|-------------|------------------------------------|----|---------|------------------|---|---|-------------------------|---|--|
| 3° Y 4° | Grafema "S" | 09/11/2016 (9:40 A.M.- 10:20 A.M.) | C1 | Impreso | Imagen con texto | Imágenes de personas, animales, números y cosas (C1p3). | ... le muestra la imagen con texto de un "sapo" y le pregunta a Z1: ¿Qué es? Y él responde: "sapo", le muestra la imagen con la silaba "sa" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "sapo"? y él responde: "sa", le muestra la imagen con texto del número "seis" y le pregunta a Z1: ¿Qué es? Y él responde: "seis", le muestra la imagen con la silaba "se" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "seis"? y él responde: "se" le muestra la imagen con texto de la "silla" y le pregunta a Z1: ¿Qué es? Y él responde: "silla", le muestra la imagen con la silaba "si" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "silla"? y él responde: "si". También le muestra la imagen con texto de un plato con "sopa" y le pregunta a Z1: ¿Qué es? Y él responde: "sopa", le muestra la imagen con la silaba "so" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "sopa"? y él responde: "so" Finalmente le muestra la imagen con texto de una niña llamada "Susi" y le pregunta a Z1: ¿Quién es? Y él responde: "Susi", le muestra la imagen con la silaba "su" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "Susi"? y él responde: "Su". (C1p2). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. | ... le muestra la imagen con texto de un "sapo" y le pregunta ¿Qué es? Y él responde: "sapo" ... le muestra la imagen con la silaba "sa" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "sapo"? y él responde: "sa"... le muestra la imagen con texto del número "seis" y le pregunta ¿Qué es? Y él responde: "seis"... le muestra la imagen con la silaba "se" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "seis"? y él responde: "se"...le muestra la imagen con texto de la "silla" y le pregunta ¿Qué es? Y él responde: "silla"...le muestra la imagen con la silaba "si" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "silla"? y él responde: "si"...le muestra la imagen con texto de un plato con "sopa" y le pregunta ¿Qué es? Y él responde: "sopa", le muestra la imagen con la silaba "so" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "sopa"? y él responde: "so" Finalmente le muestra la imagen con texto de una niña llamada "Susi" y le pregunta ¿Quién es? Y él responde: "Susi", le muestra la imagen con la silaba "su" y le pregunta: ¿Con qué sílaba empieza la palabra "Susi"? y él responde: "Su". (C1p3). |
|---------|-------------|------------------------------------|----|---------|------------------|---|---|-------------------------|---|--|

| | | | | | | | | | | |
|---------|-------------|-------------------------------------|----|---------|------------------|--|--|--------------|--------------------|---|
| 3° y 4° | Grafema "S" | 09/11/2016 (9:40 A.M. – 10:20 A.M.) | C1 | Impreso | Imagen con texto | Hoja de aplicación: "Escribe la letra "S" con colores y debajo la imagen con texto de una "sandia"(C1p3). | ...le muestra la imagen con texto con varias letras punteadas "S" y ella le dice que repase con distintos colores cada una de ellas y también le dice que repase la palabra "sandia" y él repasa cada una de las letras "S" de varios colores y también repasa la palabra "sandia" y pinta la imagen (C1p3). | Comprensión. | Lenguaje receptivo | ...él repasa cada una de las letras "S" de varios colores y también repasa la palabra "sandia" y pinta la imagen (C1 p3). |
|---------|-------------|-------------------------------------|----|---------|------------------|--|--|--------------|--------------------|---|

| Grado | Título | Fecha | Código | Tipos de Recursos didácticos | Recurso | Nombre del Recurso | Modo de uso | Tipo de Habilidad comunicativa | Categorías de Habilidades comunicativas | Evidencia de Habilidad comunicativa |
|-------|----------------------------|-------------------------------------|--------|------------------------------|------------------|--|--|--------------------------------|--|--|
| 6° | Logos y Marcas comerciales | 08/11/2016 (12:10 - 1:10 P.M.) | D2 | Impreso | Imagen con texto | Logotipos de INCA KOLA, Coca Cola, Pepsi, Guaraná (C2p1) | ... le muestra logotipos de bebidas gaseosas, como Pepsi, Inca Kola, Coca Cola y Guaraná; preguntando a cada alumno: ¿Cómo se llama esta imagen? Al alumno con TEA (J2) le muestra el logotipo de Coca Cola y le pregunta ¿Qué gaseosa es? Y él responde: Coca Cola y ella dice que esa bebida es ¡bien rica y agradable! y luego le muestra el logotipo de Guaraná y le pregunta ¿Cómo se llama? Y él dice: Guaraná (C2p1). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo, comprensión de emociones y creencias y lenguaje oral | Al alumno con TEA le muestra el logotipo de Coca Cola y le pregunta ¿qué gaseosa es? Y él responde: Coca cola...(C2p1) ...le muestra el logotipo de Guaraná y le pregunta ¿Cómo se llama? Y él dice: Guaraná (C2p1) |
| 6° | Logos y Marcas comerciales | 08/11/2016 (12:10 A.M. - 1:10 P.M.) | D2 | Impreso | Imagen con texto | Logotipos de Plaza Veá, Metro y TOTTUS (C2p1). | ...le muestra logotipos de Plaza Veá, Metro y TOTTUS y le pregunta a J2: ¿Qué es? Y él no responde y también le pregunta ¿Qué es Plaza Veá? y nuevamente no responde. Les muestra el mismo logo de "Plaza Veá" y le pregunta a J2: ¿Qué venden en Plaza Veá? Y él le responde: "gaseosa, turrón". Ella les dice que Plaza Veá es un supermercado donde encontramos cosas para comer, vestirnós. Ahora les muestra el logo de Metro y ella pregunta al niño J2: ¿Qué es? y él responde ¡Metro! y ahora les muestra el logotipo de TOTTUS y le pregunta a J2 ¿Qué es? y él se queda callado. Entonces ella dice que es el supermercado TOTTUS donde también venden comida, ropa. (C2p1). | Expresión | Lenguaje oral | A J2 le muestra el logotipo de Plaza Veá, Metro y TOTTUS Y le pregunta a ¿Qué es? Y él no responde y también le pregunta ¿Qué es Plaza Veá? y nuevamente no responde. Les muestra el mismo logotipo de "Plaza Veá" y le pregunta: ¿Qué venden en Plaza Veá? Y él le responde: "gaseosa, turrón". Ahora les muestra el logotipo de Metro y ella pregunta al niño J2: ¿Qué es? y él responde ¡Metro! y ahora les muestra el logotipo de TOTTUS y le pregunta: ¿Qué es? y él se queda callado...(C2p1). |

| | | | | | | | | | | |
|----|----------------------------|-------------------------------------|----|---------|-------------------|---|---|-------------------------|---|---|
| 6° | Logos y Marcas comerciales | 08/11/2016 (12:10 A.M. – 1:10 P.M.) | D2 | Impreso | Imagen con texto. | Logotipos de BEMBOS, Pizza Hut, KFC y Norky's (C2p2). | ... les muestra logotipos de lugares donde se expenden comidas, como BEMBOS, Pizza Hut, KFC y Norky's. Ella les muestra el logo de KFC y les dice que aquí venden ¡papas y pollo! Ahora coge el logotipo de BEMBOS y pregunta a J2: ¿Qué venden aquí? Y él le responde: "papas y pollo" y ella le dice que en BEMBOS no venden ¡papas y pollo! sino venden ¡hamburguesas! y el repite ¡hamburguesas! Ahora les muestra el logotipo de "Pizza Hut" y le pregunta a J2: ¿Qué venden aquí? Y él le responde: "pizza" Ella dice a sus alumnos que venden pizzas de diferentes ingredientes y sabores. J2 mira al piso, levanta sus brazos y bosteza. Ahora le muestra el logotipo de Norky's y ella pregunta ¿Qué venden aquí? y los alumnos dicen ¡pollo a la brasa! Ahora les muestra los logotipos de Bembos, Pizza Hut, KFC, Norky's y pregunta a todos: ¿Dónde voy a comer pizza? Y J2 se levanta de su silla y señala el logotipo "Pizza Hut" y ahora ella dice y pregunta: Voy a comprar una hamburguesa ¿Dónde voy a Metro o BEMBOS? Y J2 responde: "A BEMBOS" y le pregunta a J2 ¿Qué gaseosa tomas? Él responde señalando el logotipo de INCA KOLA y también le pregunta: ¿A qué lugar vas a comprar? Él señala a Plaza Ve a y también le pregunta a J2 ¿A qué lugar vas a comer hamburguesas? Y él señala a ¡BEMBOS! (C2p2). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. | Ella coge el logotipo de BEMBOS y pregunta a J2: ¿Qué venden aquí? Y él le responde: "papas y pollo" Ahora les muestra el logotipo de "Pizza Hut" y le pregunta a J2: ¿Qué venden aquí? Y él le responde: "pizza" Ahora les muestra los logotipos de Bembos, Pizza Hut, KFC, Norky's y pregunta a todos: ¿Dónde voy a comer pizza? Y J2 se levanta de su silla y señala el logo "Pizza Hut" y ahora ella dice y pregunta: Voy a comprar una hamburguesa ¿Dónde voy a Metro o a BEMBOS? Y J2 responde: "a BEMBOS" y le pregunta a J2 ¿Qué gaseosa tomas? Él responde señalando el logotipo de INCA KOLA y también le pregunta: ¿A qué lugar vas a comprar? Él señala a Plaza Ve a y también le pregunta a J2 ¿A qué lugar vas a comer hamburguesas? Y él señala a ¡BEMBOS! (C2p2). |
|----|----------------------------|-------------------------------------|----|---------|-------------------|---|---|-------------------------|---|---|

| | | | | | | | | | | |
|----|----------------------------|-------------------------------------|----|--------------------|---|--|---|-------------------------|---|--|
| 6° | Logos y Marcas comerciales | 08/11/2016 (12:10 A.M. – 1:10 P.M.) | D2 | Impreso | Imagen con texto | Hoja de aplicación: cuatro imágenes de logotipos conocidos (C2p2). | ... les entrega la hoja de aplicación que contiene cuatro imágenes de logotipos conocidos. La docente dice vamos a trabajar hojitas y le dice a un alumno que reparta los colores. La auxiliar le entrega a él la hoja y le da la indicación que coloque su nombre. Y ella lee la consigna "Escribe los nombres de los logos y marcas comerciales" y ahora ella le pregunta: ¿Qué dice? Y él reconoce cada uno de ellos y ella le dice que escriba debajo de la imagen del logo el nombre de cada uno de ellos luego los colorea mirando la muestra de las imágenes de la pizarra. Finalmente, ella le pregunta: ¿Qué dice? Entonces él menciona cada nombre del logo y ella le dice que los termine de pintar todos. (C2p2). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo. Lenguaje oral | ... le muestra cuatro imágenes de logotipos y pregunta: ¿Qué dice? Y él menciona cada uno de ellos y los pinta. Finalmente, ella le pregunta: ¿Qué dice? Entonces él menciona cada nombre del logotipo. (C2p2) |
| 6° | Vocales y Sílabas | 10/11/2016 (8:40 A.M. -9:40 A.M.) | D2 | Impreso y Realista | Imagen e imagen con texto y manufacturado | Dibujo de una mesa, una fotografía (niña) y una crayola (C2p3). | ...Le muestra una crayola a J2 y le pregunta: ¿Qué es esto? Él responde una crayola y también le muestra las vocales y pregunta: ¿Qué es la a, e, i, o, u? él responde: a, e, i, o, u; ahora le muestra el dibujo de una mesa y le pregunta: ¿Qué es esto? Y él responde "la mesa" y también le muestra la fotografía de una niña y le pregunta: ¿Quién es? Y él le responde: "X" (nombre de una compañera de aula) y entonces ella le dice es "una foto" (C2p3). | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. | ...a J2 le muestra una crayola y le pregunta: ¿Qué es esto? él responde una crayola y también le muestra las vocales y pregunta: ¿Qué es la a, e, i, o, u? y él responde: a, e, i, o, u; ahora le muestra el dibujo de una mesa y le pregunta: ¿Qué es esto? Y él responde "la mesa" y también le muestra la fotografía de una niña y le pregunta: ¿Qué es esto? Y él le responde: "X" (nombre de una compañera de aula) (C2p3). |

| | | | | | | | | | | |
|----|-------------------|------------------------------------|----|---------|------------------|--|---|--------------------------|--|--|
| 6° | Vocales y Sílabas | 10/11/2016 (8:40 A.M. – 9:40 A.M.) | D2 | Impreso | Imagen con texto | Imagen de una "caja de colores" (C2p1) y de "un pimiento" (C2p3) | ...le muestra la imagen de "la caja de colores" y le pregunta a J2: ¿Qué es? Y él responde: "plumones", ahora le muestra la imagen de "un pimiento" entonces le pregunta ¿Qué es? y él le responde: "tomate, pepino y pimiento" y ella dice: "pimiento". Ahora, le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene? Y él cuenta con sus dedos y le responde: "tres" y ella le dice pinta los círculos hasta el número tres y él pinta. Pero, también quiere pintar el cuarto círculo. (C2p3). | Expresión | Lenguaje oral | ...a J2 le muestra la imagen de "la caja de colores" y le pregunta: ¿Qué es? Y él responde: "plumones", ahora le muestra la imagen de "un pimiento" entonces le pregunta ¿Qué es? y él le responde: "tomate, pepino y pimiento". Ahora, le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene? Y él cuenta con sus dedos y le responde: "tres" y ella le dice pinta los círculos hasta el número tres y él pinta. Pero, también quiere pintar el cuarto círculo. (C2p3). |
| 6° | Vocales y Sílabas | 10/11/2016 (8:40 A.M. – 9:40 A.M.) | D2 | Impreso | Imagen | Imagen de un televisor, de una tijera y de unos colores (C2p4). | ...le muestra la imagen de "un televisor" y le pregunta a J2. ¿Cómo se llama esto" Y él responde: "televisor" y también le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra televisor? Y él cuenta con sus dedos y le responde: "cuatro" y ella le dice pinta los círculos que se encuentran debajo de la imagen, hasta el número cuatro y él los pinta. Ahora le muestra la imagen de "una tijera" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra "tijera" Y él cuenta con sus dedos y le responde: "tres" y ella le dice pinta los círculos y él los pinta (C2p4). | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo. Habla signada y lenguaje oral. | ...le muestra a J2 la imagen de "un televisor" y le pregunta: ¿Cómo se llama esto" Y él responde: "televisor" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra televisor? Y él cuenta con sus dedos y le responde: "cuatro" y le dice pinta los círculos que se encuentran debajo de la imagen, hasta el número cuatro y él los pinta y ahora le muestra la imagen de "una tijera" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra "tijera" Y él cuenta con sus dedos y le responde: "tres" y ella le dice pinta los círculos.(C2p4). |

| | | | | | | | | | | |
|----|-------------------|------------------------------------|----|--------------------|--------------|---|---|--------------------------|--|---|
| 6° | Vocales y Sílabas | 10/11/2016 (8:40 A.M. -9:40 A.M.) | D2 | Impreso y auditivo | Imagen y voz | Hoja de aplicación: cuatro imágenes (casa, elefante, celular, gato) de cosas y palabra oral (C2p4). | De las cuatro imágenes ella le señala "la casa" y le pregunta: ¿Qué es? entonces J1 le responde "casa" y le pregunta ¿Cuántas sílabas tiene? y él cuenta con sus dedos y responde "dos" y ella le dice: colorea los círculos con la cantidad de sílabas que tiene y él colorea. Ahora, ella le señala "el elefante" entonces, le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene? y él cuenta con sus dedos y dice "cuatro" y ella le dice: pinta entonces, él pinta. Entonces, le señala "el gato" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra gato? y él cuenta con sus dedos y no responde y ella le vuelve a preguntar ¿Cuántas tiene? y él no responde sigue contando con sus dedos: "uno, dos, tres,..." C1p2). Finalmente, ella le señala "el celular" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene? y él cuenta con sus dedos "uno, dos, tres" y responde "tres" y ella le dice: pinta ahora y entonces él pinta "dos" recuadros y no pinta el tercero. Ella le dice: falta uno y él lo pinta. (C2p4). | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y lenguaje oral. | ... le muestra la imagen de "la casa" y le pregunta ¿Qué es? Y le responde "casa" y le pregunta ¿Cuántas sílabas tiene? y él responde "dos". Le muestra la imagen del "elefante" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene? y él responde "cuatro" ahora, le muestra la imagen del "gato" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra gato? y no responde y nuevamente le pregunta ¿Cuántas tiene? y no responde y menciona: "uno, dos, tres. Finalmente, ella le muestra la imagen del "celular" y le pregunta: ¿Cuántas sílabas tiene? y él menciona: "uno, dos, tres" y responde "tres" (C2p4). |
| 6° | Vocales y Sílabas | 10/11/2016 (8:40 A.M. – 9:40 A.M.) | D2 | Impreso y auditivo | Imagen y voz | Dibujo de Daniela y de Rina y la palabra oral (C2p5). | ...la docente dice: les contaré la historia de una niña llamada "Daniela" y les muestra la imagen de "Daniela" y pregunta a J1. ¿Quién es ella? Y él responde: ¡Daniela! Y ella dice que Daniela tuvo ¡Una perrita llamada "Rina" y muestra la imagen de "Rina" y ella dice "Rina" tuvo "cachorritos" y le muestra la imagen de "Rina con sus cachorritos" ...(C2p5). ...le muestra la imagen de "Daniela" y le pregunta: ¿Cómo se llama la niña? Y él responde: "Rina". Ahora, les muestra la imagen del dibujo de la perrita "Rina" y ella dice: ¡Rina tuvo cachorritos! Entonces, le pregunta a J1: ¿Daniela estuvo alegre o triste? Y él responde: "alegre" (C2p5). | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo, comprensión de emociones y creencias y secuencias temporales. Lenguaje oral. | ... le muestra el dibujo de Daniela y le pregunta a J1: ¿Quién es ella? y le responde: "Daniela" y nuevamente le muestra el dibujo de Daniela y le pregunta: ¿Cómo se llama la niña? Y él le responde: "Rina" y le dice que "Rina" tuvo cachorritos y le pregunta: ¿Daniela estuvo alegre o triste? Y él responde: "alegre" (C2p5). |

| | | | | | | | | | | |
|----|-----------|------------------------------------|----|---------|------------------|---|--|--------------------------|---|---|
| 6° | Historias | 15/11/2016 (8:10 A.M. - 9:40 A.M.) | D2 | Impreso | Imagen con texto | Dibujo de Daniela y Rina (C2p5) | ...le muestra la imagen del dibujo que en la parte inferior dice "Da--" de la niña Daniela, entonces le pregunta a J1: ¿Cómo se llama la niña? Y él lee la sílaba "Da" y responde: Dana, Dania, Daca, Dama entre otros nombres y ahora le muestra el dibujo que en la parte inferior dice "Ri--" de la perrita "Rina" entonces le pregunta a él: ¿Cómo se llama la perrita? Y él responde: "Rina" (C2p5) | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y lenguaje oral. | ... les muestra la imagen de "Daniela" y pregunta a J1. ¿Quién es ella? Y él responde: ¡Daniela! Y ella dice que Daniela tuvo ¡Una perrita llamada " Rina" y muestra la imagen de "Rina" y ella dice "Rina" tuvo "cachorritos" y le muestra la imagen de "Rina con sus cachorritos" ... (C2p5). ...le muestra la imagen del dibujo que en la parte inferior dice "Da--" de la niña "Daniela", entonces le pregunta a J1: ¿Cómo se llama la niña? Y él responde: Dana, Dania, Daca, Dama, entre otros nombres y también le muestra la imagen que en la parte inferior dice "Ri--" de "Rina" y le pregunta: ¿Cómo se llama la perrita? Y él responde: "Rina" (C2p5). |
| 6° | Historias | 15/11/2016 (8:10 A.M. -9:40 A.M.) | D2 | Impreso | Imagen | Dibujo de Rina con sus cachorritos (C2p5) | Le muestra una imagen del dibujo de " la perrita Rina con sus cachorritos" entonces, le pregunta a R: ¿Qué tuvo la perrita, Rina? Y él respondió: "perritos" Y también le pregunta ¿Cómo estuvo Daniela alegre o triste? Él respondió: "alegre" (C2p5). | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. | ... Le muestra la imagen del dibujo de " Rina con sus cachorritos" y le pregunta: ¿Qué tuvo la perrita, Rina? Y él respondió: "perritos" y le pregunta ¿Cómo estuvo Daniela alegre o triste? Él respondió: "alegre" (C2p5). |

| | | | | | | | | | | |
|----|-----------|------------------------------------|----|---------|--------|---|--|-------------|--|--|
| 6° | Historias | 15/11/2016 (8:10 A.M. – 9:40 A.M.) | D2 | Impreso | Imagen | Hoja de aplicación con dibujos de Daniela, de Rina y de " perritos" (C2p5). | ...les muestra tres "dibujos de perritos " una de ellas es de "Rina" y le dice a J1: "coge tu lápiz y encierra a Rina" entonces él encierra con su lápiz a Rina, en la hoja se muestra dos dibujos con un perrito y la otra a "Rina con sus cachorritos" y le dice: "marca con una X a "Rina con sus cachorritos" y píntalos. Entonces, él hace una x en la imagen de Rina y sus cachorritos y lo pinta. Finalmente, se muestra dos dibujos de Daniela: una "feliz" y la otra "triste" y ella le dice: Daniela está... feliz o triste marca con una X y J1 marca con X el dibujo "feliz" (C2p5). | Comprensión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. | ... le muestra tres dibujos de perritos, una es de "Rina" y le dice: "coge tu lápiz y encierra a Rina" y él lo hace. Asimismo, en la hoja se muestra dos imágenes una de un "perrito" y la otra a "Rina con sus cachorritos" y le dice: "marca con una X a "Rina con sus cachorritos" y píntalos. Entonces, él lo realiza. Finalmente, se muestra dos dibujos de Daniela: una "feliz" y la otra "triste" y ella le pregunta: Daniela está... feliz o triste marca con una X y J1 marca con X la imagen "feliz" (C2p5). |
|----|-----------|------------------------------------|----|---------|--------|---|--|-------------|--|--|

MATRIZ DE LAS ENTREVISTAS

| Grado | Título | Fecha | Código | Tipos de Recursos didácticos | Recurso | Nombre del Recurso | Modo de uso | Intención pedagógica | Objetivo | Tipo de Habilidad comunicativa | Categorías de Habilidades comunicativas |
|---------|--------------|------------|--------|------------------------------|---------------|----------------------|---|---|--|--------------------------------|--|
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Realista | Manufacturado | Queque | ... les traigo un queque entero para que lo vean, les muestro el plato donde ya no está el queque, nos comemos el queque o sea no solamente van a manipular, en este caso van a comer (Fuente: E1_p1). | ... porque me interesa a mí que ellos aprendan a través de muchos sentidos (Fuente: E1_p1). | Manipular y comer. | Comprensión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. |
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Impreso | Imagen | pictograma | ... le permitan visualizar la secuencia del día, desde que el ingresa al aula hasta el momento que se va, Qué vamos a hacer primero, qué vamos a hacer después entonces ya él con esa visualización y con esas imágenes le organizo y ordeno todo su día (Fuente: E1_p2). | ... que interioricen la clase que les doy y a la vez los mantengo ordenados para que ellos mismos estén tranquilos (Fuente: E1_p2). | Tranquilidad y seguridad durante la rutina diaria. | Comprensión | Lenguaje receptivo, comprensión de emociones y creencias y secuencias temporales |
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Impreso | imagen | Dibujo y pictograma. | ...decido utilizar con un niño con TEA la visualización porque aprende mejor cuando visualiza, porque por más órdenes que yo le doy, si él no está visualizando la orden, no la comprende entonces va a entender mejor cuando la tiene presente (Fuente: E1_p3). | ...aprende mejor la orden cuando visualiza y también entiende mejor cuando la tiene presente (Fuente: E1_p3). | Entiende mejor. | Comprensión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. |

| | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------|------------|----|----------|-------------------|--------------------|--|--|--------------------|-------------------------|---|
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Impreso | Imagen con texto. | folder con figuras | ...pero lo ayudamos a estructurar la oración, no solamente que me diga lo que quiera sino que me estructure "yo quiero jugar en el parque" entonces lo ayudo diciéndole "no te entiendo" entonces él me dice: "yo quiero ir al recreo". Cuando ya es mucha la necesidad él tiene un folder con figuras para estructurar la oración, que es muy poco lo que utiliza, es más el lenguaje oral (Fuente: E1_p4). | ...que me estructure la oración por ejemplo: "yo quiero jugar en el parque" (Fuente: E1_p4). | Hablar mejor. | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. |
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Auditivo | Voz | Palabra oral. | ...El lenguaje oral específicamente. O sea cuando le doy una orden se la doy mirándolo, que me escuche y el sí me entiende, hablando específicamente de este caso (Fuente: E1_p5). | ...que entienda la orden (Fuente: E1_p5). | Entender la orden. | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y lenguaje oral. |
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Auditivo | Voz | Palabra oral | ...Tranquilidad, o sea me confirma a través de un "sí" o un "no" que me entendió y que va a hacer lo que yo le indico, a veces le anticipo lo que va a pasar después (E1_p 5.2). | ...entiende y obedece (E1_p 5.2). | Entender la orden | Comprensión y expresión | Lenguaje receptivo y secuencias temporales. Lenguaje oral. |

| | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------|------------|----|--------------------|--|---|--|--|---------------------|--------------------------|--|
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Auditivo | Voz | Palabra oral | ..Cuándo yo le explico algo o le estoy anticipando algo, me escucha con mucha atención (E1_p8). | ... me doy cuenta cuando me dice si, y va y se sienta a esperar tranquilamente sin interrupciones, sin pataletas (E1_p8). | Entender la orden | Comprensión | Lenguaje receptivo |
| 3° y 4° | Entrevista 1 | 09/12/2016 | E1 | Impreso | Imagen con texto. | Figuras y láminas. | ...Básicamente trabajo con figuras, con secuencias de láminas, no muchas, entre 3 a 4 secuencias, y lo ayudo a ordenar estas; primero que paso, luego que viene y como termina esta secuencia que estamos trabajando (Fuente: E1_p9). | ...lo ayudo a ordenar primero qué paso, luego, qué viene y cómo termina esta secuencia (Fuente: E1_p9). | Entender y ordenar. | Comprensión | Lenguaje receptivo y secuencias temporales. |
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Realista e impreso | Manufacturados, Imagen e imagen con texto. | Materiales concretos e imágenes y texto | ...En mis sesiones de clase, dependiendo de la sesión o del año, se utiliza materiales concretos, ya sean nociones, matemáticas, imágenes, que los chicos puedan visualizar y para tener una lectura funcional lo que es el texto (Fuente: E2_p1). | ... que ellos puedan visualizar. ... él si puede leer y visualizar e identificar los que está observando. ... identifica lo que observa (Fuente: E2_p1). | Manipular y leer. | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y secuencias temporales. Lenguaje oral. |

| | | | | | | | | | | | |
|----|--------------|------------|----|----------|--------|--------------|---|--|-------------------------|--------------------------|---|
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Impreso | Imagen | Dibujo | ... pero si le presento la imagen de la casa y dice "casa" bueno suficiente, pero si puede llegar a decir "la casa roja con puerta y con ventanas" ya él describió mucho más. Pero también dependiendo del alumno, si es capaz de hacerlo, excelente, uno lo estimula y va ampliando mucho más su vocabulario, sino simplemente te limitas a una sola palabra (Fuente: E2_p2a). | ... que comprenda, que defina, que identifique, que describa, que hable lo que ve (Fuente: E2_p2a). | Ampliar su vocabulario. | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. |
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Auditivo | Voz | Palabra oral | ...el recurso que utilizo para comunicarme con él es el oral. ...él es verbal, definitivamente, se comunica verbalmente. ...En algunas ocasiones él señala con el dedo, te indica, si es que necesita apoyo (Fuente: E2_p4). | ...que me comprenda. ...se comunique verbalmente. ...señala con el dedo, te indica si es que necesita apoyo (Fuente: E2_p4). | Pedir necesidades. | Expresión | Lenguaje oral. El habla signada. |

| | | | | | | | | | | | |
|----|--------------|------------|----|--------------------|----------------------------|-----------------------------|--|---|--------------------------------------|--------------------------|---|
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Realista e impreso | Manufacturado e imagen. | Material concreto y dibujo. | ...Un lenguaje muy sencillo, muy simple, para que me pueda entender lo que estoy tratando que él comprenda, que me responda. Por ejemplo decirle “que es esto” no un lenguaje muy rebuscado, sino algo muy sencillo, de por sí, ir al objetivo, yo le enseño la imagen o el objeto de material concreto, y el inmediatamente me tiene que responder (Fuente: E2_p5.1). | ...que el comprenda... (Fuente: E2_p5.1). | ...que responda. | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. |
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Impreso | Imagen e imagen con texto. | Dibujo y texto. | ...él no es espontáneo. Trata siempre se apoyarse de la imagen que observa, o del texto que lee (Fuente: E2_p5.2). | ...que tenga iniciativa propia (Fuente: E2_p5.2). | ...que sea independiente y autónomo. | Expresión. | Lenguaje oral |

| | | | | | | | | | | | |
|----|--------------|------------|----|---------|----------------------------|------------------------------|--|--|------------------------|-------------|--|
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E8 | Impreso | Imagen e imagen con texto. | Dibujos y dibujos con texto. | ...A él le cuesta estructurar o comprender algunas imágenes que observa sin apoyo del texto. Es decir, hay imágenes que de repente para él no son comunes en su vida diaria y le cuesta identificarlas sin apoyo del texto, si tuviera el apoyo del texto podría leer y decirme lo que lee, o sea, leería más no comprendería que cosa es. Por ejemplo, le pongo la imagen de un xilófono y abajo le pongo xilófono escrito, pero si yo le quito el texto, él por ejemplo, no me va a identificar que eso es un instrumento musical y eso es un xilófono. Simplemente si lee me va a decir "xilófono" y yo le voy a decir "qué es un xilófono" y él no me va a decir "es un instrumento musical". Eso le cuesta. (Fuente: E2_p.6). | ...que estructure o comprenda algunas imágenes sin apoyo del texto (Fuente: E2_p.6). | Entender lo observado. | Comprensión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. |
|----|--------------|------------|----|---------|----------------------------|------------------------------|--|--|------------------------|-------------|--|

| | | | | | | | | | | | |
|----|--------------|------------|----|-------------------------------|--|--|---|---|---------------------------------------|-------------|--|
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Impreso | Imagen e imagen con texto. | Fotografías, dibujos, pictogramas, agendas visuales. | ...los recursos que utilizo para ayudarlos a comprender lo que desarrollo en las sesiones de clases son definitivamente, imágenes de todo tipo, imágenes con texto y también inclusive cuando se le evalúa se le vuelve a preguntar, al final si es que ha comprendido, porque esa es parte de la evaluación, la sesión y después nuevamente la evaluación. "que cosa hemos aprendido hoy día, haber chicos levanten la mano" "que cosa entendiste, dime" (Fuente: E2 _p7). | ...que comprenda la sesión de clase (Fuente: E2 _p7). | ... si él comprendió la sesión. | Comprensión | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. |
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Impreso, realista y auditivo. | Imagen, imágenes con texto, manufacturado y voz. | Fotografías, dibujos, pictogramas, textos, agendas visuales, material concreto y palabra oral. | ...si, definitivamente se puede repetir la sesión. Si se considera necesaria hacer nuevamente otro repaso o si es necesario en ellos, volver a repetir durante el año para que lo comprendan y lo entiendan. Porque en algunos casos se ha visto que se olvidan (Fuente: E2 _p7). | ... para que lo comprenda y lo entienda (Fuente: E2 _p7). | ... hacer un repaso (Fuente: E2 _p7). | Comprensión | Lenguaje receptivo. |

| | | | | | | | | | | | |
|----|--------------|------------|----|---------|-------------------|------------|---|---|-----------------------|--------------------------|---|
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Impreso | Imagen con texto. | Logotipos. | ...me aseguro que él ha comprendido, evaluándolo, igual de forma oral les pregunto lo que yo quiero que él me trabaje, por ejemplo: identificación de imágenes, o logotipos o descripciones, entonces nuevamente le vuelvo a preguntar. "que entendiste" "que es esto" "describeme esto", entonces ya participa dentro de la sesión (Fuente: E2 _p8). | ... identificación de imágenes, logotipos o descripciones (Fuente: E2 _p8). | Entender y describir. | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo y comprensión de emociones y creencias. Lenguaje oral. |
|----|--------------|------------|----|---------|-------------------|------------|---|---|-----------------------|--------------------------|---|

| | | | | | | | | | | | |
|----|--------------|------------|----|--------------------|-----------------------------------|------------------------------|--|---|---|--------------------------|--|
| 6° | Entrevista 2 | 07/12/2016 | E2 | Realista e impreso | Manufacturado e imagen con texto. | Material concreto y cuentos. | ..En el caso de la comprensión a secuencias temporales, ah bueno, ahí si hay que trabajarle de forma repetitiva, para que pueda comprender una secuencia. Es como por ejemplo la lavada de manos, también tiene una secuencia. El hecho de abrir el caño, agarrar jabón, lavarse, cerrar el caño, secarse, etc. Después puede ser el cepillarse todo. Eso sí tiene que ser trabajado de forma vivencial siempre. Lo que es lavado, ya sea de manos o de cepillarse, cuando terminen sus loncheras también, el hecho de enseñarles a lavar su plato y su vaso, igual es un secuencia que se trabaja a diario, para que sea significativo para él. Igual cuando trabajo imágenes, ya sea una secuencia de cuentos, ya sea de 3 ó 4 imágenes, también tiene que ser de forma repetitiva (Fuente: E2 _p9). | ...capaces de lograr comunicarse con el resto de la gente (Fuente: E2 _p9). | ...que comprenda y sea significativo para él. | Comprensión y expresión. | Lenguaje receptivo, comprensión de emociones y creencias y secuencias temporales. Lenguaje oral. |
|----|--------------|------------|----|--------------------|-----------------------------------|------------------------------|--|---|---|--------------------------|--|

ANEXO 6:

Proceso de identificación y evaluación de los Trastornos del Espectro Autista. Adaptación de los lineamientos propuestos por la Asociación Americana de Pediatría y de la Asociación Americana de Neurología

DESPISTAJE DE DESARROLLO REALIZADO POR EL PEDIATRA (SCREENING)**EVALUACIÓN INMEDIATA****SOCIAL**

- a) Ausencia de sonrisa social
- b) Contacto visual pobre
- c) Ausencia de interés en niños de su misma edad.

COMUNICACIÓN

- d) No responde a su nombre
- e) Ausencia de gestos/baluceo/imitación para los doce meses
- f) No hay palabras para los 18 mese/frases para los 24 meses

COMPORTAMIENTO

- g) Juego deficiente, uso inapropiado de objetos
- h) Intereses intensos/acciones repetitivas

PÉRDIDAS DE LENGUAJE O HABILIDADES SOCIALES A CUALQUIER EDAD**INVESTIGACIÓN Y DERIVACION (INTERCONSULTA)**

Pruebas médicas: audición y visión, niveles de plomo (si hay pica)

Se refiere a: especialistas, intervención temprana, distritos escolares, servicios terapéuticos apropiados.

EVALUACIÓN ESPECIFICA PARA LOS TEA**EVALUACIÓN DIAGNOSTICA POR UN PROFESIONAL CON EXPERIENCIA**

- Médica y Neurológica General
- Psicológica
- Habla y Lenguaje – Comunicación
- Habilidades motoras finas y gruesas

PRUEBAS DE LABORATORIO

- Pruebas Genéticas, Pruebas Metabólicas, Neuroimagen, EGG.

Fuente: Filipek et al. (2000).

| Nivel de evaluación | Descripción | Nombre | Autores |
|--|--|--|---|
| NIVEL 1 Medidas de despistaje e identificación (tamizaje) | 1A. Medidas de cribado para identificar niños que presentan problemas de desarrollo, buscando identificar niños con autismo que presentan demoras en el desarrollo del lenguaje o cognitivo. | ASQ (Cuestionario de Edades y Etapas, 2 ^{da} edición): < http://www.brookespublishing.com > | |
| | | CDI (Inventario de Desarrollo del Niño): Behavior Science Systems, Box 580274, Minneapolis, MN 55458, EE.UU. | Iretton y Glascoe (1998) |
| | 1B. Medidas que busquen específicamente los síntomas de autismo. | Perfil de Desarrollo de Comunicación y Conductas Simbólicas: < http://www.brookespublishing.com > CHAT (Lista de chequeo de autismo para niños): http://www.autismresearchcentre.com | Wetherby y Prizant (2002) Baird et al., (2000); Baron-Cohen, Allen y Gillberg (1992) |
| | | M-CHAT (Lista de chequeo de autismo para niños - Modificada): http://www.firstsings.org | Robins, Fein, Barton y Green (2001) |
| Nivel 2 Medidas específicas para los TEA | Se incluyen instrumentos diseñados con el fin de diferenciar a niños con autismo de aquellos que presentan otros trastornos en el desarrollo como disturbios en la comunicación y discapacidad mental. | ABC (Autism Behavior Checklist – Lista de chequeo de conductas autistas): < http://www.drjenna.net >. | Krug, Arick y Almond (1980) |
| | | CARS (Escala de evaluación del autismo infantil): < http://portal.wpspublish.com > | Schopler <i>et al.</i> , (1980) |
| | | SCQ Cuestionario de comunicación y socialización): < http://www.teaediciones.com > | Rutter, Bailey, Bereument, Lord y Pickes (2003) |
| | | SRS (Social Responsiveness Scale – Escala de responsabilidad social): http://www.teaediciones.com | Constantino (2005) |
| Nivel 3 Instrumentos diagnósticos. | 3A. Entrevistas a padres | ADI – R (Autism Diagnostic Interview- Revised Entrevista para el Diagnóstico de autismo-revisada): < http://www.teaediciones.com > | Le Couteur, Lord y Rutter (2003) |
| | | DISCO (Diagnostic interview for social and communication Disorder-Entrevista diagnóstica para el Trastorno de Comunicación y Socialización): < http://disco.nemisys1.uk.com > | Wing <i>et al.</i> , (2002) |
| | 3B. Escalas de observación directa. | ADOS-G (Escala de Observación Diagnóstica de Autismo): < http://www.teaediciones.com > PEP-3 (Psychoeducational Profile: Third Edition – Perfil Psicoeducativo- Tercera edición). http://www.stoeltingco.com | Schopler, Lansing, Reichler y Marcus (1990) |

Fuente: Montiel (2011) citada por Váldez y Ruggieri (2011). pp. 70-72

ANEXO 7: Sesión de clase “Grafema “S” (D1) (C1p3).

Imágenes con texto: sapo, seis y sopa

Sesión de clase: Lectura dirigida: Nombre de su CEBE (D1) (C1p2).

Repasa el nombre de tu CEBE.

El nombre de mi CEBE es...

Oscar Muñoz Gallardo

Oscar Muñoz Gallardo

Oscar Muñoz Gallardo

Sesión de clase: "Historias" (D2) (C2p5).



Daniela



Rina



Rina y sus cachorritos



ANEXO 8: Pictogramas utilizados (D1).