

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Efecto del “Programa PragmaTEA” en las habilidades conversacionales en niños con TEA de 5 a 7 años de Lima y Arequipa

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Fonoaudiología con mención en Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes que presentan:

Merly Vanessa, Aguilar Yahuana
Jennifer Mariana, Jauregui Palao
Jackeline Magaly, Narvaez Nuñez

Asesora:

Sandra Cañote García

Co asesora:

Esperanza Bernaola Coria

Lima, 2025

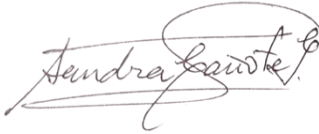
INFORME DE SIMILITUD

Yo, Sandra Cañote García, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Efecto del “Programa PragmaTEA” en las habilidades conversacionales en niños con TEA de 5 a 7 años de Lima y Arequipa, de las autoras Merly Vanessa, Aguilar Yahuana, Mariana Jennifer, Jauregui Palao y Jackeline Magaly, Narvaez Nuñez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 19%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 16/08/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y en la Tesis no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 21 de Agosto de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Cañote García Sandra</u>	
DNI: 06662347	Firma 
ORCID: 0009-0008-3089-3782	

DEDICATORIA

A mi mamá, Lupe Nuñez, por todo su amor, confianza y paciencia. Y a mi familia, que siempre confiaron en mí y me rodearon de enseñanzas, apoyo y amor, principalmente, a mis 5 sobrinos, que su sonrisa es el motor más bonito para lograr mis metas, también, a mi novio que nunca me ha dejado sola, que aplaudió cada logro y me abrazó en cada tropiezo

Jackeline Narvaez Nuñez

A mis ángeles de la guardia (Adelina Herrera y Rivera y Celia Góngora de Jáuregui), que desde el cielo me cuidan y me protegen.

Jennifer Mariana Jáuregui P.

A todas las personas que fueron parte de esta investigación y a mi familia por el apoyo y el acompañamiento a lo largo de toda la maestría.

Merly Aguilar Yahuana

AGRADECIMIENTO

A Dios por guiar nuestros pasos por la carrera que nos apasiona y a nuestros docentes que han sido pieza clave de nuestra formación y a nuestras asesoras quienes nos ayudaron en todo el proceso de investigación y obtener como resultado una tesis que trascienda y apoye a distintas generaciones. Finalmente, a nuestros pacientes con TEA quienes fueron inspiración para crear “PRAGMATEA”

RESUMEN

Un solo párrafo de 200 a La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto del Programa PragmaTEA en las habilidades conversacionales de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con edades entre 5 y 7 años, provenientes de las ciudades de Lima y Arequipa. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental de tipo preexperimental, utilizando pretest y posttest con un solo grupo. Se trabajó con una muestra intencional conformada por seis niños diagnosticados con TEA, pertenecientes a instituciones educativas de educación básica regular. Como instrumento de recolección de datos se empleó una rúbrica diseñada para evaluar las habilidades conversacionales, validada por juicio de expertos mediante el coeficiente V de Aiken. Los resultados obtenidos muestran una mejora significativa en las dimensiones de inicio, mantenimiento y finalización del turno conversacional tras la aplicación del programa, evidenciando así su efectividad. Se concluye que el Programa PragmaTEA contribuye al fortalecimiento de las habilidades conversacionales en niños con TEA, promoviendo una mayor funcionalidad comunicativa en contextos escolares y familiares.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, habilidades conversacionales, intervención, lenguaje, comunicación.

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of the PragmaTEA Program on conversational skills in children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), aged 5 to 7, from the cities of Lima and Arequipa. A quantitative approach was adopted, using a quasi-experimental design with a single-group pretest-posttest structure. The sample consisted of six children with ASD, selected through purposive sampling from regular basic education institutions. Data were collected using an evaluation rubric designed to assess conversational skills, which was validated by expert judgment through Aiken's V coefficient. The results revealed a significant improvement in the dimensions of conversational initiation, maintenance, and turn-taking closure after the program's implementation, demonstrating its effectiveness. It is concluded that the PragmaTEA Program contributes to the development of conversational abilities in children with ASD, enhancing their communicative functionality in both educational and family contexts.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, conversational skills, intervention, language, communication.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN i

ABSTRACT ii

ÍNDICE DE CONTENIDO iii

ÍNDICE DE TABLAS v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 3

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 3

1.1.1 Fundamentación del problema 3

1.1.2 Formulación del problema 5

1.2 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general 5

1.2.2 Objetivos específicos 5

1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO 5

1.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN 6

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 8

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO 8

2.1.1 Antecedentes nacionales 8

2.1.2 Antecedentes internacionales 10

2.2 BASES TEÓRICAS 12

2.2.1 Trastorno de Espectro Autista (TEA) 13

2.2.1.1 Definición 13

2.2.1.2 Criterios diagnósticos del TEA 14

2.2.1.3 TEA grado 1 14

2.2.1.4 Teorías sobre el trastorno del espectro autista – TEA	15
2.2.1.5 Detección t diagnóstico del TEA	16
2.2.2 Lenguaje	16
2.2.2.1 Definición	16
2.2.2.2 Pragmática del lenguaje	17
2.2.2.3 Habilidades conversacionales	17
2.2.2.4 Relación entre habilidades conversacionales y TEA	19
2.2.2.5 Programas de habilidades comunicativas en los TEA	20
2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS	22
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	23
3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	23
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	23
3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	24
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	25
3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	27
3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	28
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	29
4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	29
4.1.1 Validez de contenido y confiabilidad de los ítems del perfil de habilidades Pragmáticas	29
4.1.2 Resultados del pretest del perfil de habilidades pragmáticas	32
4.1.3 Resultados del post test del perfil de habilidades pragmáticas	35
4.1.4 Comparación de los resultados del pretest y post test del perfil de habilidades pragmáticas	38
4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS	43
CONCLUSIONES	47
RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS	49
ANEXOS	53

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de la variable Habilidades Conversacionales	24
Tabla 2	Validez de contenido en pertinencia, relevancia y claridad de los ítems del Perfil de Habilidades Pragmáticas: Rituales y Habilidades Conversacionales, según el Coeficiente V de Aiken	30
Tabla 3	Validez de contenido en pertinencia, relevancia y claridad de los ítems del Perfil de Habilidades Pragmáticas: Pide Información, la da y responde a ella, según el Coeficiente V de Aiken	31
Tabla 4	Resultados de las dimensiones del Perfil de habilidades pragmáticas en los casos evaluados.	32
Tabla 5	Resultados de la dimensión Rituales y habilidades pragmáticas en los casos evaluados.	32
Tabla 6	Resultados de la dimensión Pide información, la da y responde a ella en los casos evaluados.	34
Tabla 7	Resultados de las dimensiones del Perfil de habilidades pragmáticas en los casos evaluados.	35
Tabla 8	Resultados de la dimensión Rituales y habilidades pragmáticas en los casos evaluados.	35
Tabla 9	Resultados de la dimensión Pide información, la da y responde a ella en los casos evaluados.	37
Tabla 10	Resultados del pretest y postest de las dimensiones del Perfil de habilidades pragmáticas en los casos evaluados.	38
Tabla 11	Resultados del pretest y postest de la dimensión Rituales y habilidades conversacionales en los casos evaluados.	38
Tabla 12	Resultados del pretest y postest de la dimensión Pide información, la da y responde a ella en los casos evaluados.	41

INTRODUCCIÓN

El lenguaje encarna un instrumento primario en el desarrollo humano, no solo ayuda en la comunicación de ideas, sentimientos y deseos, sino que hace posible una participación activa en la familia, la escuela y la vida social. En el caso de los niños, el lenguaje es crucial para la adquisición, la interacción y el autoconcepto. Aun así, varias condiciones neurobiológicas, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), que afectan severamente la capacidad de comunicarse, pueden obstaculizar su desarrollo holístico.

La Asociación Psiquiátrica Americana describe el TEA (2013) como un trastorno del desarrollo caracterizado por una comunicación social impedida y la presencia de comportamientos restrictivos y/o repetitivos. Tales desafíos obstaculizan la reciprocidad socioemocional, el comportamiento comunicativo no verbal y la capacidad de entenderse y relacionarse socialmente con otros. Según Hervás et al. (2017), el TEA tiene raíces neurobiológicas, afectando el desarrollo temprano de la comunicación, el lenguaje funcional y las habilidades sociales. En este sentido, Reynoso et al. (2017) también lo reconocen como una condición multifactorial que retrasa progresivamente la adquisición de habilidades socioemocionales y, en consecuencia, la autosuficiencia en el niño.

Las habilidades conversacionales, definidas como la capacidad de iniciar, mantener y cerrar adecuadamente interacciones verbales, tienden a ser las más comprometidas en un niño con un perfil TEA. Según Plumb y O'Reilly (2020), las personas con autismo tienen un problema para regular el lenguaje de acuerdo con el contexto social, lo que dificulta el turno de palabra, hacer preguntas relevantes y responder a señales no verbales. Esto, en parte, se debe a déficits en la teoría de la mente, que limita la comprensión de las emociones y pensamientos ajenos (O'Nions et al, 20214). Por lo tanto, mejorar estas habilidades es una prioridad para el desarrollo general de estas personas.

En este sentido, hubo algunos intentos de diseñar intervenciones destinadas a mejorar los aspectos pragmáticos del lenguaje. La propuesta del Programa PragmaTEA intenta satisfacer esta necesidad implementando una intervención estructurada que promueve el desarrollo conversacional de manera funcional, lúdica y afectiva. García (2016) afirma que, en las intervenciones comunicativas, se debe tener en cuenta la emocionalidad del niño, su contexto social y la modelación por imitación para lograr un aprendizaje significativo. Además, Schaffer y Behl (2017) destacan que la capacitación específica para habilidades sociales y comunicativas puede mejorar el control del “espacio social,” algo muy importante para una comunicación efectiva.

Como contexto, hasta agosto de 2018, el Registro Nacional de Personas con Discapacidad (RNPCD) reportó en el Perú la existencia de 219249 personas registradas con discapacidad, de las cuales 4528 (2.06%) presentaban algún diagnóstico de TEA (Defensoría del Pueblo, 2023). Sin embargo, es muy probable que esta cifra esté subestimando la prevalencia debido a la escasa oferta de atención especializada en muchas provincias fuera de la capital. Esto refleja la urgencia de llevar a cabo acciones que favorezcan el desarrollo del lenguaje y la inclusión social de estas personas, sobre todo en el medio escolar.

En este contexto, el propósito de esta investigación fue determinar el impacto del Programa PragmaTEA en las habilidades conversacionales de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 5 a 7 años que viven en Lima y Arequipa. Para lograr esto, se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental con una muestra intencional de seis participantes, y se aplicó una rúbrica de evaluación conversacional basada en la evaluación del juicio de expertos.

Esta tesis se divide en cinco capítulos. El primero incluye la formulación del problema, objetivos, hipótesis y justificación; en el segundo, se discute la revisión de la literatura y el marco teórico del problema; el tercero describe el diseño del estudio y los métodos utilizados; el cuarto explica los hallazgos del estudio; el quinto analiza los resultados y presenta conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Fundamentación del problema

El lenguaje desempeña un papel central en la cognición, las emociones y la interacción social. Con la ayuda del lenguaje, las personas desarrollan identidades, establecen vínculos afectivos, adquieren conocimientos y participan en la vida social. Cuando esta capacidad se ve afectada por condiciones neurobiológicas, por ejemplo, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), las consecuencias en el desarrollo integrado del niño son profundas y duraderas. El TEA se considera un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por alteraciones cualitativas en la comunicación social, acompañadas de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). Su diagnóstico se basa en el reconocimiento de dificultades duraderas en el uso funcional social del lenguaje verbal y no verbal, lo que dificulta la capacidad de los niños para iniciar y mantener conversaciones, compartir información, comprender gestos, interpretar las intenciones de otros y responder adecuadamente a los estímulos ambientales.

Las estimaciones sugieren que aproximadamente uno de cada cien niños en todo el mundo ha recibido un diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA). Como señala la OMS (2022), esta cifra ha aumentado en los últimos diez años, no solo por razones epidemiológicas, sino también debido a mejores sistemas de detección. En América Latina, el creciente número de diagnósticos ha iluminado las deficiencias estructurales de los sistemas de salud y educación para atender adecuadamente a estas poblaciones. En Perú, la información oficial sobre discapacidades proporcionada por CONADIS hasta el año 2018 reportó un total de 219,249 personas registradas con discapacidad, de las cuales 4,528 tenían un diagnóstico de TEA, lo que representa solo el 2.06% del total. Sin embargo, muchos especialistas advierten que esto es una subestimación ya

que muchas familias no buscan un diagnóstico y certificación a tiempo, particularmente en regiones con menor oferta de servicios de salud especializados (Defensoría del Pueblo, 2023).

Las consecuencias del TEA en la comunicación funcional de un niño son uno de los problemas que plantean un mayor reto en el ámbito social, emocional y educativo del pequeño. El trastorno en las habilidades del lenguaje, que se entiende como la capacidad de participar en un diálogo activo donde se da y se recibe la conversación en turnos, se tiene un tema, se utiliza el lenguaje corporal y se ofrece atención adecuada, es una de las características más marcadas de esta discapacidad. Los niños con trastorno del autismo tienen muy pocas posibilidades de desarrollar una conversación bien estructurada (2018), lo que impacta de manera negativa en la autoestima, las relaciones afectivas y el rendimiento escolar. Siguiendo la misma idea, Reynoso et al. (2017) argumentan que estos problemas conversacionales, no solo comprenden problemas lingüísticos, sino que, aún más, refieren dificultades cognitivas, emocionales y sociales porque representan una falta de comprensión de las reglas implícitas que rigen la interacción humana.

En este contexto, la intervención temprana y específica en habilidades conversacionales se convierte en un objetivo primordial de atención. Programas como TEACCH, SCERTS y ABA han mostrado efectividad en el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en niños con TEA; sin embargo, su implementación en el contexto latinoamericano, y específicamente en Perú, sigue siendo limitada (Jiménez, 2017; Santos, 2022). En respuesta a esto, el Programa PragmaTEA surge como una propuesta de un programa de intervención destinado a mejorar las habilidades lingüísticas pragmáticas a través de estrategias lúdicas, funcionales y contextualizadas. Este programa se basa en el juego del niño como interacción social, en una participación robusta del niño y en la regulación emocional durante los intercambios verbales, que son esenciales para una intervención efectiva en niños con trastorno del espectro autista.

Las intervenciones empíricas son escasas en el país, lo que contrasta con su progreso y potencial. La gran mayoría de la literatura científica nacional no evalúa el impacto de las intervenciones pragmáticas en áreas específicas de habilidades conversacionales. Todo el trabajo restante se centra en dimensiones amplias del lenguaje o en el comportamiento adaptativo sin atender al desarrollo de la conversación como un aspecto central de inclusión y funcionalidad. Tal enfoque limita la capacidad de muchos profesionales para tomar decisiones informadas basadas en evidencia y sostiene una brecha entre la integración de la teoría con la práctica y la política pública en salud y educación.

En educación, esta brecha se traduce en una preparación inadecuada de los docentes para atender a las necesidades comunicativas de los niños con autismo. Según Guerrero y Ramírez (2021), muchos docentes no saben cómo estimular la conversación, lo que conduce a una pobre

interacción en el aula y limita la participación de estos niños. Además, como señala García (2016), la intervención efectiva necesita tener en cuenta la emocionalidad, la familia y los modelos sociales, en lugar de simplemente repetir mecánicamente estructuras lingüísticas.

Abordar este problema requiere diseñar e implementar estudios específicos que analicen la efectividad de programas particulares como PragmaTEA, destinados a fortalecer las habilidades conversacionales con un enfoque integrador y contextualizado. De esta manera, será posible mejorar la calidad de vida de los niños con autismo y ayudar a fomentar su participación activa en entornos educativos y familiares.

1.1.2 Formulación del problema

Por lo expuesto, esta investigación ha querido contribuir con el desarrollo de estas habilidades en niños con TEA, y planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los efectos de Programa “PragmaTEA” en las habilidades conversacionales en niños con TEA de 5 a 7 años en Lima y Arequipa?

1.2 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Evaluar los efectos del Programa “PragmaTEA” en las habilidades conversacionales en niños con TEA de 5 a 7 años en Lima y Arequipa

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar las habilidades conversacionales que presenta el grupo experimental antes de aplicar el programa.

Identificar las habilidades conversacionales que presenta el grupo experimental después de aplicar el programa.

Comparar las habilidades conversacionales del grupo experimental antes de aplicar el Programa “PragmaTEA” en niños con TEA de 5 a 7 años en Lima y Arequipa.

Comparar las habilidades conversacionales del grupo experimental después de aplicar el Programa “PragmaTEA” en niños con TEA de 5 a 7 años en Lima y Arequipa.

1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La presente investigación se origina a partir de la problemática relacionada con el desarrollo de las habilidades conversacionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su

integración en el ámbito social. En este contexto, se propone el programa “PragmaTEA” como una estrategia destinada a potenciar dichas habilidades conversacionales, facilitando así su desarrollo y participación en entornos sociales.

Desde el punto de vista teórico, la investigación es relevante porque brindará conocimientos nuevos sobre las dificultades de las habilidades conversacionales en niños con TEA de Lima y Arequipa, así como se validan las estrategias planteadas por Alba Santos Marcos, para el desarrollo de las habilidades conversaciones, las cuales forman parte del componente pragmático.

Las habilidades conversacionales pueden ayudar a la persona con TEA a hacer amigos, aprender de los demás y desarrollar pasatiempos e intereses. Estas habilidades también pueden ayudar con las relaciones familiares y darles un sentido de pertenencia.

1.4 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Como toda investigación empírica, el presente estudio presenta ciertas limitaciones que es necesario señalar para contextualizar adecuadamente los alcances de sus resultados.

En primer lugar, la generalización de los hallazgos está limitada por el diseño metodológico adoptado: un estudio de casos múltiples con seis participantes diagnosticados con TEA tipo 1 con lenguaje verbal. Esto implica que los resultados solo pueden ser extrapolados a poblaciones que compartan características similares en cuanto a edad, nivel de severidad del diagnóstico y condiciones de intervención. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), los diseños experimentales con muestras pequeñas tienen un gran valor explicativo, pero su validez externa es restringida.

En segundo lugar, la duración del programa de intervención (dos meses) permite observar mejoras iniciales, pero no garantiza la sostenibilidad de los avances a largo plazo. Sería necesario un seguimiento posterior para valorar la permanencia del cambio en las habilidades conversacionales.

Asimismo, algunas variables contextuales no controladas, como el nivel de participación familiar, la motivación del niño o las condiciones específicas del entorno escolar, podrían haber influido en los resultados, lo cual constituye una limitación inherente al trabajo con poblaciones clínicas y vulnerables.

Finalmente, si bien se utilizó un instrumento estandarizado (CELF-5), no se cuenta aún con una validación específica del mismo en la población peruana con TEA, lo cual podría incidir en la precisión de algunos puntajes.

Pese a estas limitaciones, el estudio sienta una base sólida para futuras investigaciones que deseen ampliar la muestra, extender la intervención o incorporar nuevas variables mediadoras.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Alfaro y Sigueñas (2023) en su tesis titulada: “Lenguaje expresivo y receptivo en niños del trastorno del espectro autista de una institución privada en Lima”, tuvo como objetivo especificar el lenguaje expresivo y receptivo en niños con TEA que asisten a asesoramiento externo de un centro especializado de la ciudad de Lima. Para realizar esta investigación revisaron 38 informes de niños que asistieron a esta consulta durante el año 2019, la muestra estuvo compuesta por niños entre los 2 años 11 meses y los 6 años 7 meses. Esta investigación empleó un diseño no experimental descriptivo. Los resultados que obtuvieron denotan

dos instrumentos, el primero compuesto de 23 ítems permite medir el grado de autismo, y el segundo de 20 ítems que mide el desarrollo de que existe un desempeño menor a lo que se espera de acuerdo a su edad cronológica, tanto en el lenguaje expresivo y receptivo y en el resto de componentes del lenguaje. Llegaron a la conclusión que es necesario efectuar una evaluación que unifique los procesos del lenguaje (expresivo y receptivo) así como efectuar una intervención temprana en lenguaje a los niños con TEA.

Acevedo (2021) en su tesis “El autismo y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con casos de autismo de la Institución Educativa Domingo Mandamiento Sipán, Hualmay 2018”, tuvo el objetivo de establecer la relación que existe entre el autismo y el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes con TEA, esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por los 15 alumnos con TEA que estudian en los diversos grados del centro educativo; se emplearon habilidades comunicativas. Se obtuvo como resultado que el 66.7% de la muestra tiene un grado

moderado de autismo, el 66.7% poseen un nivel medio de habilidades comunicativas, así mismo existe una relación de 0.802 entre el autismo y las habilidades comunicativas. Llegó a la conclusión que en cuanto a la dimensión modificación en el crecimiento de la interacción social, el veredicto emocional y el juego se relaciona significativamente con el crecimiento de habilidades comunicativas en alumnos con TEA, además la dimensión retraso o deformación en el desarrollo del lenguaje y comunicación, se relaciona también con el desarrollo de estas.

Salazar (2018) en su investigación sobre “Desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños y niñas del ciclo II de Educación Inicial”, tuvo como objetivo describir la importancia del desarrollo del componente pragmático del lenguaje en los niños de educación inicial e identificar la forma en la que se promueve su desarrollo. Se empleó una metodología documental informativa. Con esta investigación se llegó a la conclusión de que el desarrollo del lenguaje oral es los niños es importante ya que a través de él pueden comunicar ideas, sentimientos, emociones, etc., así mismo que los docentes deben conocer los hitos del desarrollo evolutivo infantil con hincapié en el desarrollo del lenguaje para que puedan ofrecer estrategias para fomentar las habilidades pragmáticas en niños menores de 6 años, estas estrategias deben estar orientadas a promover el uso del lenguaje en diversos contextos y con diferentes interlocutores, de esta forma los niños podrán comunicarse efectiva y significativamente considerando su contexto socio cultural.

Llantoy (2021) en su investigación “Efectos de un programa de intervención en comunicación y lenguaje en un niño de 4 años con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista”, tuvo el objetivo de diseñar y aplicar un programa de comunicación y lenguaje en un niño diagnosticado con TEA, Empleó una investigación del tipo aplicado, con un diseño de estudio de caso con un componente en dos fases, la fase inicial (donde no existe tratamiento) y la intervención (con tratamiento). Se aplicó a un solo caso, a un niño de 4 años con un diagnóstico provisional de TEA que reside en la ciudad de Lima, que cursaba el pre *kínder* en una institución particular. Se emplearon los instrumentos Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool – 2, The Children’s communication checklist (CCC), Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY, Protocolo de evaluación fonética-fonológica revisado (PEFF-R), Cuestionario de Estructuras Gramaticales (CEG) para la evaluación del lenguaje, y para la evaluación psicológica se aplicó la Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria – IV (WPPSI – IV), Entrevista para el diagnóstico de autismo revisada (ADI-R), Escala de Observación para el diagnóstico de autismo (ADOS- 2), Adaptative Behavior Assessment System Third Edition (ABAS 3). Se obtuvo como resultado que en el área de memoria de trabajo mostró un desempeño medio alto, en el índice de comprensión verbal, en destrezas visoespaciales y habilidades de velocidad de procesamiento un nivel medio bajo, en razonamiento fluido un desempeño límite. Se llegó a la conclusión, que al

aplicar un programa de intervención de comunicación y lenguaje ajustado a las necesidades particulares del niño podrá generar avances en su adaptación a los trastornos que presenta

Guerrero y Ramírez (2021), en su trabajo de investigación “Estrategias para la intervención del lenguaje en niños con trastorno del Espectro Autista” tuvo como objetivo especificar las estrategias que existen para intervenir el lenguaje en niños con TEA, esta investigación fue de tipo documental, empleando la revisión bibliográfica de conceptos básicos para describir la intervención del lenguaje en niños con TEA. Llegaron a la conclusión que cada uno de los modelos de intervención benefician el desarrollo del lenguaje en niños con TEA y favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los niños con poco o escaso lenguaje expresivo dar a conocer sus ideas y comunicarse con sus interlocutores, y que la tecnología ha impactado significativamente el trabajo con personas con TEA, a través del uso del modelamiento de conducta empleando recursos audiovisuales, uso de pictogramas, signos y la palabra.

González-Moreno (2018), en su artículo científico “Intervención en un niño con autismo mediante el juego”, tuvo como objetivo identificar el efecto del juego en el desarrollo comunicativo emocional y simbólico en un niño de 3 años y 6 meses con TEA. La metodología empleada fue cualitativa de tipo descriptivo. Para la investigación empleó una entrevista a los padres del niño, además aplicó una evaluación del desarrollo infantil diseñado para el estudio, con dos evaluaciones una de pre-test y otra de post-test, después del pre-test se empleó el método experimental formativo planteado por Vigotsky, el que se basa en el desarrollo de las neoformaciones psicológicas. La intervención se realizó durante 2 años y 6 meses, cada semana se efectuaron 4 sesiones individuales en un lapso de 60 minutos, a partir del año y 6 meses se inició una intervención grupal con los compañeros del jardín de infancia, a partir de esta etapa se combinaron las intervenciones individuales y grupales. Obtuvo como resultado que en el pre-test el niño no contestaba a las sugerencias del adulto, mostrando falta de contacto visual, después de la intervención el niño participaba en las narraciones recreadas por la evaluadora y respondía a las preguntas que se efectuaban, por lo que el juego permite contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas, emocionales y simbólicas en caso de autismo. Llegó a la conclusión que empleando una intervención clínica impacta positivamente en el desarrollo psicológico del niño, ya que puede desarrollar habilidades de comprensión social, reconoce actitudes de los otros, y facilita la interacción comunicativa en caso de autismo.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

En España, Santos (2022), realizó un estudio titulado “Estimulación del lenguaje en TEA: propuesta de intervención para mejorar la pragmática”, cuyo objetivo fue diseñar una propuesta de intervención que responda a las necesidades del lenguaje en alumnado con TEA y aportar una

intervención de mejora de las habilidades pragmáticas. La investigación tiene un enfoque activo y participativo, con el análisis de un caso empleando la técnica de observación directa y sistemática; la muestra es de un alumno de 8 años que presenta TEA de grado 3 y se encuentra en segundo grado de Educación Primaria. Se realizó una intervención que favorezca el aprendizaje, se efectuaron dos sesiones a la semana durante tres semanas, con una duración de 40 minutos cada una, toda esta información fue transcrita en una hoja de registro. Llegó a la conclusión que las sesiones realizadas favorecen a las necesidades pragmáticas del alumno.

También en España, Alberdi (2015), en su tesis titulada “Habilidades comunicativas en Trastorno del Espectro Autista”, tuvo el objetivo mejorar el proceso en que los niños con TEA promuevan al máximo sus habilidades comunicativas. La investigación tuvo un enfoque documental, con la recopilación y selección de la información relacionada al TEA. Llegó a la conclusión que es necesario que los niños con TEA reciban una enseñanza de calidad que satisfagan sus necesidades educativas, a través de la individualización pedagógica, y con el empleo de las prácticas pedagógicas se mejoran sus habilidades comunicativas.

De la misma forma Fernández-Montañés (2020), en su tesis titulada “Programa de intervención comunicativa para Trastorno del Espectro Autista con usuarios verbales de bajo rendimiento intelectual” realizada en España, tenía como objetivo de mejorar la comunicación social y el empleo del lenguaje en niños con TEA verbales de bajo rendimiento, que facilite su inserción académica y social. La investigación es del tipo propositiva, donde se plantea un programa de mejora. El programa fue diseñado para niños y niñas entre 5 y 6 años, escolarizados que presentan TEA, para determinar si el niño es apto o no para la intervención se deberá aplicar la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON – R), y la Escala de Weschler, la terapia se basa en la aplicación de secciones temáticas diseñadas en diferentes aspectos de la comunicación y del lenguaje, centrado en el juego y en la interacción, la intervención debe ser realizada en 9 meses, con 3 sesiones por semana con una duración entre 30 y 40 minutos cada una. Se concluye que a través del programa de intervención el niño evolucione tanto en la interacción, como en habilidades sociales y en los aspectos funcionales del lenguaje, aunque se espera que existan variabilidad en cada niño, por lo que es necesario que el programa se adapte a cada paciente.

En Ecuador González y Latacela (2021), desarrollaron la tesis: “Desarrollo del componente pragmático del lenguaje en un estudiante con Trastorno del Espectro Autista: Estudio de Caso”, su objetivo fue desarrollar el componente pragmático del lenguaje de un estudiante con TEA a través de un programa de actividades interactivas con carácter lúdico. La metodología empleada fue mediante el estudio de caso, se emplearon como instrumentos de investigación el uso de una guía de preguntas para la entrevista semiestructurada, listas de control, diarios de campo. Se analizó a un niño de 11 años, que cursa el sexto de la unidad educativa especial de la ciudad de

Cuenca, y posee un diagnóstico de TEA moderado. Llegaron a la conclusión que el uso de una intervención empleando un programa de actividades interactivo con un enfoque lúdico beneficia el desarrollo del componente pragmático en un estudiante con TEA, ya que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, el juego y la interacción con compañeros, contribuyendo a que el estudiante forme parte del entorno social, mejore su calidad de vida y su autonomía.

La investigación realizada en España por García (2016), titulada: “Programa de Intervención para el Desarrollo de la Comunicación Interpersonal en niños con Trastornos del Lenguaje y la Comunicación”, tuvo el objetivo de elaborar un programa que permita mejorar la comunicación interpersonal usando el desarrollo social y emocional en niño con trastornos de lenguaje y comunicación. La investigación usa una metodología del tipo propositiva con la propuesta de una intervención. El programa está basado en el desarrollo comunicativo de los niños en base a sus emociones, las que se usarán para trabajar las habilidades comunicativas fundamentales unidas a las habilidades sociales; está estructurado en cuatro bloques concernientes a las habilidades de emisión, recepción, comunicación no verbal y asertivas. Llegó a la conclusión que a través de una intervención específica se puede enseñar al niño habilidades comunicativas que le permitan vincularse con sus pares satisfactoriamente, y que las competencias comunicativas deben estar ligadas a la enseñanza social y emocional.

2.2 BASES TEÓRICAS

El presente marco teórico se estructura con el propósito de fundamentar conceptualmente la problemática abordada en esta investigación: las dificultades en habilidades conversacionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y la posibilidad de intervenir sobre ellas a través del Programa PragmaTEA. En este sentido, la organización del marco responde a dos objetivos principales: primero, establecer un cuerpo coherente de conceptos que permita comprender las limitaciones pragmático-comunicativas propias del TEA; y segundo, identificar y articular las teorías existentes que sustentan la lógica de intervención del programa, permitiendo así generar un nuevo conocimiento aplicable en contextos escolares y terapéuticos.

La estructura teórica se enfoca en el análisis de cuatro grandes ejes temáticos: (1) la caracterización clínica y funcional del TEA, (2) los fundamentos del lenguaje y la pragmática, (3) las habilidades conversacionales como dimensión clave en la comunicación social, y (4) la relación entre dichas habilidades y el diagnóstico de TEA. A través de estos ejes, se logra una visión integral del problema de investigación, abordando tanto los factores etiológicos como las implicancias en el desarrollo social y comunicativo de los niños diagnosticados.

En cuanto a las teorías integradas, el presente estudio se sustenta principalmente en tres enfoques explicativos del TEA que han sido ampliamente validados en la literatura científica: la Teoría de

la Mente de Simon Baron-Cohen (2009), que explica las dificultades en la atribución de intenciones y emociones; la Teoría de la Cognición Social de Uta Frith (2003), que analiza los déficits en la comprensión e interpretación del comportamiento social; y la Teoría de la Distorsión en el Procesamiento de la Información de Wing y Gould (1979), que ofrece una perspectiva sobre las dificultades en la interpretación de reglas sociales implícitas. Estas teorías permiten comprender por qué los niños con TEA tienen desafíos persistentes en la gestión de turnos de habla, la detección de quiebres conversacionales y la capacidad de reformulación durante una interacción.

A la luz de estas bases teóricas, el Programa PragmaTEA se diseña como una respuesta estructurada que no solo busca mejorar habilidades lingüísticas, sino también influir en la regulación emocional, la comprensión del contexto y el uso funcional del lenguaje en situaciones reales. La incorporación de componentes lúdicos, modelamiento y entrenamiento conversacional se fundamenta en investigaciones previas sobre intervención pragmática (García, 2016; Santos, 2022) y responde a la necesidad de adaptar las estrategias al perfil comunicativo particular de cada niño con TEA.

Este marco no solo describe y contextualiza el estado actual del conocimiento, sino que permite generar nuevos aportes desde una intervención aplicada y validada empíricamente. En consecuencia, el presente estudio se propone ampliar la comprensión del impacto que puede tener un programa estructurado como PragmaTEA en el desarrollo conversacional de niños con TEA tipo 1, contribuyendo tanto a la evidencia científica como a las prácticas clínicas y educativas en el contexto peruano.

2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

2.2.1.1. Definición

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014) en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales [DSM-5], define al Trastorno del Espectro Autista como las dificultades continuas en la comunicación e interacción social en diversos contextos, que se manifiesta con limitaciones en la reciprocidad socioemocional con dificultades para mantener una conversación fluida, falta de interés para compartir emociones y afecto, dificultad en las conductas comunicativas no verbales, problemas en el desarrollo y comprensión de relaciones que van desde la dificultad para adaptar su comportamiento a diferentes situaciones sociales hasta poder ser parte de juegos imaginativos, hacer amigos o mostrar interés en otras personas.

Para Hervás et al. (2017) el TEA es un trastorno del neurodesarrollo con una raíz neurobiológica e inicio en la infancia, que afecta al desarrollo de la comunicación social con la manifestación de

comportamientos e intereses repetitivos, que posee diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual.

Del mismo modo, Reynoso et al. (2017) lo definen como un desfase en la adquisición de habilidades socioemocionales en el desarrollo temprano que ocasiona la instalación progresiva y variable de una discapacidad de adaptación social, que puede ser considerada como una “enfermedad poligénica y multifactorial” donde los cambios genéticos de diversos tipos interactúan con factores ambientales.

2.2.1.2. Criterios diagnósticos del TEA

De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) el DSM-5 considera los siguientes criterios diagnósticos:

- Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diversos contextos, ya sea actual o del pasado: deficiencias en la reciprocidad socioemocional, que van desde problemas de iniciar o mantener conversaciones hasta una falta de iniciativa en la interacción social, dificultades en la comunicación no verbal, problemas con el contacto visual, comprensión de gestos, ausencia de expresiones faciales, problemas para adaptarse, compartir juegos o hacer amistades.
- Presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos: conductas motoras, verbales estereotipada y repetitiva, apego a rutinas, alta resistencia al cambio, experimenta angustia a cambios mínimos, intereses restringidos y fijos, respuestas sensoriales anormales, respuesta negativa a sonidos o texturas, fijación inusual con luces u objetos giratorios.
- Los síntomas deben presentarse en las primeras fases del periodo de desarrollo, pero pueden no aparecer hasta que la demanda social supere sus capacidades limitadas.
- Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas.

2.2.1.3. TEA – Grado 1

De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) en el DSM-5 define al TEA – Grado 1, como aquel donde la persona presenta deficiencias en la comunicación social ocasionando problemas importantes, además presentan dificultades en las capacidades cognitivas, comunicativo – lingüísticas, socio – afectivas, psicomotrices, que se describen a continuación:

- Capacidades cognitivas: la persona no presenta discapacidad intelectual, pero muestra dificultades en algunas de las funciones ejecutivas, su atención es dispersa, aunque en temas de su interés concretos muestra concentración, poseen una buena memoria, muestran rituales complejos.
- Capacidades comunicativo – lingüísticas: el desafío radica en cómo **utilizan el lenguaje en las interacciones sociales**. Aunque pueden hablar con fluidez, pueden tener dificultades para **iniciar o mantener una conversación**, especialmente si no están hablando sobre temas que les interesen o si no comprenden las normas implícitas de las interacciones sociales.
- Capacidades socio – afectivas: no poseen mucha capacidad para entender reglas sociales, no suelen iniciar interacciones sociales, desean tener amigos pero no saben con interrelacionarse con ellos, muestran inflexibilidad en su comportamiento, no solicitan ayuda cuando la requieren, sienten angustia ante cambios, fracasos o cuando sienten frustración; es posible que no les agrade el contacto físico.
- Capacidades psicomotrices: tienen problemas con la motricidad fina y gruesa; son torpes en coordinación motriz; son poco diestros; aunque no es frecuente presentan estereotipias; tienen una marcha particular; anomalías en la postura. Algunos niños presentan hipersensibilidad sensorial, aunque otros no se dan cuenta de los estímulos que los rodean tornándose indiferentes.

2.2.1.4. Teorías sobre el Trastorno del Espectro Autista - TEA

Dentro de las teorías del Autismo se han seleccionado tres de las más representativas:

Teoría de la Mente de Simon Baron-Cohen (2009).

La Teoría sostiene que las personas con autismo tienen dificultades para entender y atribuir estados mentales como creencias, deseos y emociones a otras personas, lo que afecta su capacidad para interactuar en conversaciones. Según esta teoría, la falta de esta habilidad cognitiva limita su capacidad para comprender y participar adecuadamente en las interacciones sociales.

Teoría de la Cognición Social de Uta Frith, (2003)

Uta Frith, pionera en la investigación del autismo, propone que las personas con TEA tienen dificultades para procesar la información social, lo que afecta su capacidad de establecer relaciones y participar en conversaciones. La teoría subraya que las

alteraciones en la cognición social (la capacidad de percibir y comprender las interacciones y emociones de los demás) son clave para entender las barreras en las habilidades conversacionales.

Teoría de la Distorsión en el Procesamiento de la Información, Lorna Wing y Judith Gould (1979):

Esta teoría se centra en cómo las personas con autismo procesan la información de manera diferente, especialmente en la interpretación de los matices del lenguaje, las expresiones faciales y el tono de voz. Según Wing y Gould, los individuos con TEA suelen tener dificultades para descifrar las "reglas no escritas" de las interacciones sociales, lo que afecta su habilidad para participar en conversaciones fluidas y apropiadas.

2.2.1.5. Detección y diagnóstico del TEA

Lorna (1996) subraya que los signos de alarma pueden variar, pero hay patrones comunes en los niños con autismo verbal, enfatizando además que la detección temprana y el diagnóstico preciso de estos signos son esenciales para la intervención eficaz, estos son tales como:

- **Retrasos en la comunicación social y el lenguaje:** Los niños pueden comenzar a hablar a tiempo, pero sus habilidades para usar el lenguaje en un contexto social son limitadas.
- **Dificultad en la interacción social:** Incluso en niños que desarrollan un vocabulario verbal, pueden ser incapaces de establecer contacto visual adecuado, compartir intereses o comprender las normas sociales de la conversación.
- **Interacciones rígidas y repetitivas:** Aunque verbalizan, su uso del lenguaje puede ser repetitivo o ritualizado, y les cuesta adaptarse a nuevos contextos o situaciones comunicativas.

2.2.2. Lenguaje

2.2.2.1. Definición

A través del lenguaje oral se pueden compartir ideas, recuerdos, conocimientos, entre otros, permitiendo el contacto directo con el resto de personas, se puede decir que es a través del lenguaje se inicia el proceso de socialización, los niños al estar rodeados de personas que le hablan lo incentivan a iniciarse en el aprendizaje de la lengua que le servirá como un instrumento comunicativo (Sánchez et al., 1996).

2.2.2.2. Pragmática del lenguaje

Según González-Cantalapiedra y Franco-Gámez (2015), definen a la pragmática como no solo el análisis de las estructuras formales y el significado, sino que se centra en el estudio de las unidades que convierten el discurso en una entidad dinámica y compleja generada por el uso del lenguaje; además analiza los actos de habla, es decir el significado de los enunciados, las intenciones del emisor y las diversas interpretaciones que pueden tener los receptores según la situación.

De acuerdo con la Asociación Albanta (2019), institución compuesta por un equipo multidisciplinar de psicólogos, logopedas y maestros de Educación Especial, define a la pragmática como una rama de la lingüística que estudia como el contexto afecta la interpretación de un mensaje, el mismo que abarca aspectos extralingüísticos como la situación comunicativa, conocimiento compartido, relaciones interpersonales, la pragmática considera todos los factores no lingüísticos que influyen en el uso del lenguaje; para analizar la pragmática se debe tener en cuenta el lugar y el momento en el que ocurre la conversación, contexto socio-cultural de las personas, el tipo de relación que hay entre las personas, el tipo de información que se comparte, el emisor y destinatario, el mensaje y el tono.

Para Escandell (1993), la pragmática es una disciplina que considera los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, sobre todo a aquellos factores que no pueden hacer referencia al estudio puramente gramatical; la pragmática estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación es decir las condiciones que determinan el uso de enunciados concretos que emiten los hablantes en diferentes situaciones y su interpretación por parte de los destinatarios.

2.2.2.3. Habilidades conversacionales

Las habilidades conversacionales se definen como esenciales para una comunicación efectiva y se componen de diversas estrategias y mecanismos que facilitan la interacción social. En el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA), se ha identificado que las personas presentan dificultades específicas en el uso adecuado del lenguaje en contextos sociales, lo cual impacta en su capacidad para llevar a cabo interacciones conversacionales fluidas. Según Prizant et al. (2000), las habilidades conversacionales implican no solo la capacidad de expresar pensamientos, sino también la habilidad para ajustarse a las reglas sociales que guían las interacciones, tales como la toma de turnos, la gestión de quiebres conversacionales y las reformulaciones.

1. **Toma de turnos:** En una conversación típica, los participantes alternan turnos de forma fluida, respondiendo a las intervenciones del otro, manteniendo un flujo natural de intercambio. Sin embargo, las personas con autismo, especialmente en niveles de apoyo

más bajos, pueden enfrentar dificultades en esta área. La falta de conciencia sobre los momentos adecuados para hablar o interrumpir puede dar lugar a interrupciones inapropiadas o silencio prolongado (Tager-Flusberg, 1999). Lord y McGee (2001) explican que, aunque algunas personas con autismo logran adquirir este tipo de habilidades, estas pueden ser rígidas o desajustadas, lo que puede interferir con la dinámica conversacional.

2. **Quiebres conversacionales:** ocurren cuando el flujo de una conversación se interrumpe debido a malentendidos o dificultades para comprender las señales sociales del interlocutor. Según Hobson (2002), en el autismo, los quiebres son más frecuentes, ya que la persona con TEA puede tener dificultades para detectar señales sociales sutiles, como cambios en el tono de voz o expresiones faciales, lo que provoca malentendidos o la falta de respuesta adecuada. Esta incapacidad para reconocer y corregir los quiebres contribuye a una comunicación menos efectiva y más propensa a ser percibida como inapropiada o descontextualizada.
3. **Reformulaciones:** en una conversación implican la capacidad de parafrasear o aclarar un mensaje cuando es necesario para asegurar que la información haya sido comprendida correctamente. Las personas con autismo a menudo muestran dificultades para realizar estas reformulaciones de manera espontánea (Frith, 2003). Como señala Baron-Cohen (1995), la tendencia a interpretar el lenguaje de manera literal y la falta de flexibilidad en la comunicación dificultan que las personas con autismo modifiquen su discurso para adaptarlo a la comprensión del otro. La incapacidad para reformular adecuadamente también puede generar barreras en la comunicación, dificultando el establecimiento de una interacción conversacional efectiva.

El desarrollo de estas habilidades conversacionales es crucial para mejorar la competencia social en las personas con autismo, ya que influyen directamente en su capacidad para interactuar con los demás de manera adecuada. Las dificultades en la toma de turnos, la gestión de los quiebres y las reformulaciones se abordan dentro de los programas de intervención, los cuales tienen como objetivo fomentar una mejor comprensión del contexto social y la flexibilidad en las interacciones (Prizant et al., 2000).

Las habilidades conversacionales de acuerdo con Serra et al. (2008) se define como la capacidad de combinar los procesos semánticos y sintácticos en la planificación y elaboración de los enunciados, aunado con reglas pragmáticas y procedimientos para gestionar los turnos de habla.

Nápoles et al. (2020), las define como la relación dinámica de conocimientos, actitudes, sentimientos, intereses y valores que propician la ejecución exitosa del proceso comunicativo, en base a las características y regularidades de los diferentes sujetos y contextos.

2.2.2.4. Relación entre habilidades conversacionales y TEA

Para Plumb y O'Reilly (2020), sobre las habilidades conversacionales, proponen que las personas con autismo tienen dificultades para aprender y mantener las habilidades conversacionales debido a la falta de flexibilidad en el uso del lenguaje. Los individuos con TEA, incluso aquellos que son verbalmente competentes, a menudo presentan dificultades para gestionar las reglas implícitas de las interacciones sociales. Investigó cómo las intervenciones pueden mejorar el uso adecuado del lenguaje en interacciones sociales, como tomar turnos, hacer preguntas relevantes y utilizar el contacto visual de manera apropiada. Los autores sugieren que la enseñanza explícita de las habilidades conversacionales, incluyendo la interpretación de señales no verbales y el ajuste del discurso según el contexto social, puede ayudar significativamente.

O'Nions et al (2014), exploran cómo las personas con autismo tienen dificultades en el uso adecuado de las habilidades conversacionales debido a la falta de "teoría de la mente", que es la capacidad de comprender las intenciones, pensamientos y emociones de los demás. Esto afecta a áreas cruciales de la conversación, como la toma de turnos, la interpretación de señales no verbales (como expresiones faciales y tono de voz), y el ajuste del discurso según el contexto social. El estudio sugiere que los déficits en la teoría de la mente dificultan que las personas con autismo adapten su lenguaje de acuerdo con las expectativas sociales de una conversación, lo que resulta en interacciones menos fluidas y menos eficaces.

Según Schaffer y Behl (2017), las dificultades que enfrentan las personas con autismo en las interacciones conversacionales, deben trabajarse enfocándose en la importancia de las habilidades sociales y la comunicación. Según su investigación, las personas con autismo a menudo tienen una comprensión limitada de las normas sociales implícitas, lo que afecta su habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones de manera fluida. También, proponen que la falta de competencia en las habilidades conversacionales está vinculada a un mal manejo del "espacio social", lo que implica la dificultad para adaptarse al ritmo de la conversación y para comprender los cambios sutiles en el discurso, como la ironía o las metáforas. Las intervenciones deben centrarse en mejorar estas habilidades a través de entrenamientos específicos en entornos estructurados.

De acuerdo con Ruíz (2021), las personas con TEA presentan dificultades en el uso social del lenguaje, afectando negativamente en su desarrollo social y adaptativo, les resulta difícil entablar un diálogo con su interlocutor, las conversaciones más fluidas generalmente se relacionan con sus

intereses, a pesar de mostrar una adecuada competencia lingüística es probable que tenga dificultades para dialogar, los que se manifiestan con comentarios repetitivos, olvidan el tema de la conversación, no entienden las palabras abstractas, ni respetan las normas de cortesía; en el aspecto no verbal suelen presentar problemas para comprender expresiones faciales y gestos; donde la pragmática brinda el sentido a la comunicación y es este aspecto en el cual se debe intervenir con las personas con TEA por encima de otros aspectos.

De la misma forma Muñoz et al. (2023) considera que la función pragmática es uno de los aspectos que se encuentra más afectado en los pacientes con TEA, entre las principales causas que pueden deteriorar esta área se encuentran el uso formal de la palabra de forma exagerada, falta de comprensión de la estructura del lenguaje, problemas para comprender emociones de otras personas, dificultad del contacto visual.

Según lo indicado por Decena (2016) considera que entre las dificultades pragmáticas que presentan los pacientes con TEA se encuentran el manejo de la prosodia, patrones de entonación, regulación del volumen de la voz y el control de la velocidad del habla; presentan un vocabulario pobre, también pueden tener problemas en las habilidades sintácticas sobre todo en la capacidad de estructurar frases y el uso de pronombres nominales y posesivos.

2.2.2.5. Programas de habilidades comunicativas en los TEA

Existen diversas prácticas o acciones que pueden favorecer las habilidades de comunicación en los niños con TEA, entre las cuales se encuentran:

Terapia de Comunicación para Autismo Pediátrico (PACT por sus siglas en inglés), desarrollado por Aldred y Green, la cual permite mejorar las competencias comunicativas en niños con TEA. El programa está dividido en 6 etapas: orientación del desarrollo, enfoque en las interacciones naturalistas, dirigido por los padres, adaptado al estilo de los padres, uso del video modelado, establecimiento de metas y objetivos específicos. El programa busca obtener beneficios en la comunicación a través de una intervención con base en la motivación y en las emociones, creando momentos de interacción que se adapten a las respuestas de comunicación del niño, lo que incrementa las interacciones entre la familia y el niño (García et al., 2019) (Santos, 2022).

Alonso (2013), también propone algunos programas de intervención en niños con trastorno del neurodesarrollo, como el TEA, a través del uso de programas clásicos a los que se les incluyen objetivos sociales, desarrollo de lazos afectivos, potenciar el juego imaginativo y la imitación, el programa consta de 10 sesiones, que corresponden a cuatro bloques:

Entrenamiento de habilidades sociales básicas: donde al niño se le entrena a saludar al lugar, sonreír, presentarse, normas de cortesía y de amabilidad.

Entrenamiento de habilidades conversacionales: que busca mantener y finalizar la comunicación del niño con otra persona, unirse a una conversación iniciada, conversar en grupo respetando los turnos de palabra.

Entrenamiento en habilidades de juego: se establecen relaciones sociales con sus pares a través del juego, manteniendo un juego participativo, invitar al juego a otros niños y seguir las normas, con la flexibilidad de que se adapte al juego de otros niños.

Entrenamiento en habilidades emocionales: busca que los niños reconozcan las emociones que experimentan y que las expresen a los demás, así mismo se le instruye a que reconozca las emociones de los demás a través de sus expresiones faciales.

En la misma línea Diez (2023), propone un programa dividido en tres bloques, que permita mejorar las habilidades sociales y emocionales en los niños con TEA, que corresponden a:

Identificación de emociones: se basa en enseñar al niño las diferentes emociones a través de materiales visuales y el juego, incluyendo los sentimientos que se relacionan con cada emoción, de esta forma el niño podrá diferenciar las emociones y asociarlas a imágenes de estas emociones.

Desarrollo de habilidades comunicativas de las emociones: se busca que el niño verbalice las emociones y los sentimientos, a través de frases que les permitan entender cómo se sienten, y puedan usar para que las demás personas comprendan como se sienten y que es lo que necesitan.

Práctica de habilidades sociales: se realiza a través de juegos de rol, teatro, conversación con otras personas, entre otros, que permitirán que el niño practique las habilidades aprendidas, tanto sociales como emocionales en situaciones reales.

De esta forma, al revisar los conceptos teóricos y fundamentos de los diversos programas diseñados para mejorar las habilidades comunicativas en los niños con TEA, es que se plantea el desarrollo de un programa basado en estos principios y estrategias, el mismo que se divide en: turnos de habla y participación conversacional, narrativa social y resolución de problemas, comprensión de las reglas de la conversación, reconocimiento de emociones, comunicarse de manera apropiada según el contexto, iniciación y mantenimiento de conversaciones, uso de señales no verbales, desarrollo de habilidades narrativas, resolución de conflictos sociales y desarrollo de la metacognición social.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Trastorno del Espectro Autista (TEA): es una condición del neurodesarrollo que afecta en la forma en la una persona percibe y se relaciona con los demás, ocasionando problemas en la comunicación y la interacción social, se caracteriza por comportamientos repetitivos y patrones de conducta restringidos (Clínica Mayo, 2021).

Habilidades conversacionales: Manejo de elementos verbales y no verbales que se emplean para iniciar, mantener y terminar conversaciones con otras personas de forma satisfactoria (Talavera, 2020).

Programa de intervención en TEA: busca reducir los síntomas que afectan en el funcionamiento diario y la calidad de vida, se ofrecen en entornos educativos, de salud, comunidad o el hogar o una combinación de ellos (U.S. Centers for Disease Control and Prevention, 2024).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación corresponde a un enfoque cuantitativo de tipo explicativo, ya que busca establecer el efecto de una intervención (el Programa PragmaTEA) sobre las habilidades conversacionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Según Hernández et al (2014), este tipo de investigación pretende identificar las causas que originan un fenómeno y, para ello, somete a los sujetos de estudio a una manipulación controlada de las variables.

El diseño es experimental de casos múltiples, en el que se compara el desempeño de los participantes antes y después de la intervención. Este diseño permite observar cambios individuales y colectivos, facilitando la validación del programa. En esta modalidad, cada niño representa un caso, y se aplica la misma intervención bajo las mismas condiciones, siguiendo el modelo descrito por Yin (2009), donde los casos son tratados como unidades integradas y comparables, permitiendo identificar patrones de mejora o resistencia al cambio.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objetivo estuvo conformada por niños diagnosticados con TEA tipo 1 que asistían a instituciones de atención especializada en las ciudades de Lima y Arequipa.

La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico intencional, considerando criterios clínicos y logísticos.

Criterios de inclusión:

- Niños de 5 a 7 años con diagnóstico clínico de TEA tipo 1.
- Participación voluntaria, avalada mediante consentimiento informado firmado por los padres o tutores.
- Asistencia regular a la institución educativa o terapéutica por más de dos meses.

Criterios de exclusión:

- Niños con presunción diagnóstica o sin diagnóstico clínico confirmado.

- Niños con TEA tipo 2 o 3.
- Niños con TEA no verbal o con comorbilidades severas que interfieran con la intervención.

Se seleccionaron **seis participantes**, quienes cumplieron con los criterios establecidos.

3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable Dependiente: Habilidades Conversacionales.

Definición conceptual de las Habilidades conversacionales:

Conjunto de capacidades que les permite a las personas su participación apropiada en diferentes situaciones sociales.

Variable Independiente: Programa “x”

Conjunto de actividades, estrategias, técnicas y recursos que se lleva a cabo para el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes con TEA Nivel 1.

Tabla 1

Operativización de la variable Habilidades Conversacionales

Variable	Dimensiones	Ítems del PHP	Escala de medida	Puntaje
Habilidades conversacionales	Rituales y habilidades conversacionales	Ítems del 1 al 18	1 = nunca o casi nunca	Ítems con 1 punto: el sujeto no muestra conducta correspondiente
			2 = a veces	Ítems con 2 puntos: refleja que la conducta está en una fase emergente, pero el sujeto no la muestra consistentemente
	Pide información, la da y responde a ella	Ítems del 19 al 24	3 = a menudo	Ítems con 3 puntos: refleja que la conducta está en una fase emergente, pero el sujeto la muestra más consistentemente
			4 = siempre o casi siempre	Ítems con 4 puntos: reflejan que el nivel de desarrollo de la conducta correspondiente es el adecuado y que el sujeto hace un buen uso de ella.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1 Técnicas de recolección de datos:

Son dos las técnicas indirectas el test y el análisis documental que se utilizarán para el recojo de la información y una técnica directa, la observación.

Los Tests son reactivos estandarizados que sirven de estímulo a una respuesta. Es por ello que en el presente trabajo se aplicará CELF 5 antes y después de la intervención con el Programa “x”.

El análisis documental es la técnica que recoge datos documentales o fuentes escritas sean primarias o secundarias. Consiste en el estudio detallado de documentos que constituyen fuentes de datos vinculadas con las variables estudiadas.

Durante todo el proceso de la investigación se hizo uso de este análisis, al momento de realizar la revisión y el análisis de las fuentes bibliográficas.

La observación sistemática es la observación planificada, tiene objetivos previstos puedes mantener un control y se ayuda con instrumentos específicos tal como un registro o una guía de observación o videgrabadora. En este trabajo fue utilizado en la aplicación del CELF 5 y en la intervención del Programa “x”.

3.4.2 Instrumento

El instrumento por utilizar es el CELF 5 el cual se describe a continuación:

Ficha Técnica:

Nombre original	: Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje (CELF 5)
Autores	: Elisabeth Wiig, Eleanor Semel y Wayne Secord.
Adaptación al español	: Departamento de I+D de Pearson Clinical & Talent Assessment
Aplicación	: Individual
Margen de Aplicación	: Entre los 5 y los 15 años y 11 meses
Tiempo de aplicación	: Índice principal de lenguaje: 35 min. Total, de aplicación: variable
Finalidad	: Está diseñado para evaluar las aptitudes lingüísticas de niños, niñas y adolescentes de 5 a 15 años, con el objetivo de identificar posibles trastornos del lenguaje y la comunicación y realizar su seguimiento.
Materiales de Aplicación:	Manual de aplicación y corrección, Cuadernillos de anotación 1 y 2, Cuadernillo de estímulos 1 y 2 para los estímulos visuales.
Descripción de la prueba:	La prueba consta de 1 cuestionario, 11 subpruebas, 1 perfil de habilidades pragmáticas y 1 recurso de verificación de habilidades pragmáticas. Estos dos últimos serán descritos a continuación:

El Perfil de habilidades pragmáticas es una recopilación de las intenciones comunicativas verbales

y no verbales que reflejan las habilidades esperadas para las interacciones sociales y académicas en el entorno educativo. Lo cumplimenta el profesional en función de las conductas comunicativas observadas en el sujeto. No es necesario que el profesional lleve a cabo una observación específica cuando se disponga a puntuar los ítems de esta prueba, puede hacerlo teniendo en cuenta conductas observadas en otros momentos o preguntando a los padres o cuidadores, al profesor u otro informante acerca de las conductas no observadas.

Tiene como objetivo identificar los déficits pragmáticos verbales y no verbales que pueden afectar negativamente al sujeto en su comunicación social y académica.

Corrección de la prueba:

La puntuación de cada ítem es el número que describe la frecuencia en que el sujeto muestra la conducta o habilidad correspondiente: 1 = nunca o casi nunca; 2 = a veces; 3 = a menudo; 4 = siempre o casi siempre. Para obtener la puntuación directa de la prueba, se debe sumar la puntuación de todos los ítems. Seguidamente, anotar la puntuación directa en la casilla destinada a este fin.

Análisis de los ítems

Permite conocer los puntos fuertes y las necesidades pragmáticas del sujeto. Para facilitar este proceso, los ítems figuran agrupados en tres categorías de habilidades: «Rituales y habilidades conversacionales», «Pide información, la da y responde a ella» y «Habilidades de comunicación no verbal». Los ítems deben analizarse en función de estas categorías y de las puntuaciones obtenidas.

- Ítems con 1 punto («Nunca o casi nunca»): Reflejan que el sujeto no muestra la conducta correspondiente, y probablemente no esté desarrollada.
- Ítems con 2 puntos («A veces»): Reflejan que la conducta está en una fase emergente, pero el sujeto no la muestra consistentemente.
- Ítems con 3 puntos («A menudo»): Reflejan que la conducta correspondiente también se encuentra en una fase emergente, pero el sujeto la muestra más consistentemente que las conductas correspondientes a los ítems con 2 puntos.
- Ítems con 4 puntos («Siempre o casi siempre»): Reflejan que el nivel de desarrollo de la conducta correspondiente es el adecuado y que el sujeto hace un buen uso de ella.

En función de las puntuaciones obtenidas por el sujeto en esta prueba, se puede aplicar el recurso «Verificación de habilidades pragmáticas» para observar directamente sus habilidades comunicativas funcionales. El Perfil de habilidades pragmáticas se puede rellenar antes o después de aplicar dicho recurso.

En la verificación de habilidades pragmáticas, el profesional y el sujeto interactúan realizando una serie de actividades con el objetivo de obtener información sobre las destrezas comunicativas del sujeto en situaciones reales.

Validez:

Los estudios de validez clínica indican que la CELF-5 es muy sensible a las dificultades lingüísticas que muestran los distintos grupos especiales. Los sujetos con trastornos del lenguaje obtienen puntuaciones más bajas en la CELF-5, en especial en la combinación de la Puntuación principal de lenguaje, el Índice de lenguaje expresivo y el Índice de lenguaje receptivo, lo cual es debido a que las pruebas que conforman estas puntuaciones compuestas son las más sensibles: Repetición de frases y Elaboración de frases. Los factores de la estructura lingüística, el contenido y la memoria lingüística son sensibles a los trastornos del lenguaje por motivos similares. La sensibilidad de las puntuaciones compuestas se ha demostrado en los distintos grupos especiales. La CELF-5 también es sensible a la variabilidad de las dificultades lingüísticas de los sujetos con trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura y/o en la expresión escrita y de los sujetos con trastorno del espectro autista.

Confiabilidad:

Para evaluar la fiabilidad de la CELF-5, se analizaron la consistencia interna y la estabilidad test-retest.

La consistencia interna de una prueba indica la homogeneidad de los ítems que miden un mismo constructo, y se describe mediante los coeficientes de fiabilidad. Para el CELF-5 el coeficiente de fiabilidad basado en el método de las dos mitades es la correlación entre las puntuaciones de las dos mitades corregida mediante la fórmula de Spearman-Brown para la prueba completa (Crocker y Algina, 1986; Li, Rosenthal y Rubin, 1996). Los coeficientes de fiabilidad de consistencia interna se calcularon con la fórmula recomendada por Guilford (1954), Nunnally y Bernstein (1994) y Brennan (2006).

Los coeficientes de fiabilidad promedio de las pruebas de la CELF-5, para la muestra de tipificación española, se sitúan entre 79 y 97. Para Conceptos lingüísticos, Palabras relacionadas, Ejecución de indicaciones, Elaboración de frases, Repetición de frases, Puzzle de palabras, Relaciones semánticas y Perfil de habilidades pragmáticas, los coeficientes promedio son excelentes, entre 85 y 97. Los coeficientes de Comprensión de frases, Morfosintaxis y Comprensión oral de textos son buenos, entre 80 y 84; y para Definición de palabras es adecuado.

3.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En primer lugar, se redactó una carta en la que nuestro instrumento Perfil de Habilidades Pragmáticas pasarán por juicio de expertos previamente a su ejecución.

Luego, se solicitó la carta a la oficina de post grado para coordinar una reunión con los padres de familia de los participantes seleccionados.

Se llevó a cabo la reunión con cada uno de los padres de los participantes a quienes se les informó sobre el objetivo de la investigación, así como las acciones que se realizarán antes y durante del

experimento, es decir se les explicó que primero se aplicaría una prueba para evaluar el perfil de habilidades conversacionales, para luego intervenir con el programa durante 40 sesiones. Obtenido el consentimiento de los padres se procedió a la aplicación del pretest (CELF 5), la aplicación del programa y finalmente el post-test, analizándose los datos obtenidos tanto en el pretest como en el post-test.

3.6 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Con los datos obtenidos del pretest y post-test se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. Para el análisis cualitativo se utilizaron tablas o matrices de comparación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1.1 Validez de contenido y confiabilidad de los ítems del perfil de habilidades pragmáticas

Para obtener la validez de contenido del perfil de habilidades pragmáticas, se procedió a emplear el método de juicio de expertos, para lo cual se contó con la participación de cinco especialistas de Autismo en el área de lenguaje. El grupo de jueces conformado validó el instrumento de acuerdo con tres criterios de evaluación: Pertinencia, Relevancia y Caridad. Para cada uno de los 36 ítems del instrumento, las jueces valoraron con 1 o 0 su acuerdo o desacuerdo, respectivamente. De esa manera, se calculó la V de Aiken para cada uno de los reactivos de la escala, considerando los criterios de evaluación mencionados, y de acuerdo a la siguiente fórmula (Escurra, 1988):

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Siendo:

S = la sumatoria de s_i

s_i = Valor asignado por el juez i

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración (2, en este caso)

Luego de haber reemplazado en la fórmula los valores asignados por las jueces expertas, a cada uno de los ítems, se hallaron los resultados correspondientes, los que se muestran en la siguiente tabla:

En la tabla 2, se observa que la mayoría de las preguntas son claras, relevantes y pertinentes, ya que los valores V de Aiken por cada criterio de validación varían de 0,8 a 1, obteniendo un puntaje superior al 80% permitido; por tal motivo, ningún ítem debe ser eliminado (Anastasi y Urbina, 1998).

Tabla 2

Validez de contenido en pertinencia, relevancia y claridad de los ítems del Perfil de Habilidades Pragmáticas: Rituales y Habilidades Conversacionales, según el Coeficiente V de Aiken

ÍTEMS	J1 PRC	J2 PRC	J3 PRC	J4 PRC	J5 PRC	V. AIKEN PRC
1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
2	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 0	1 1 1	1 1 0.8
3	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
4	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
5	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
6	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
7	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
8	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
9	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
10	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
11	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
12	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
13	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
14	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
15	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
16	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
17	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
18	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 0	1 1 1	1 1 0.8

Nota: J (Jueces); C (Claridad); P (Pertinencia); R (Relevante).

En la tabla 3, se observa que la mayoría de las preguntas son claras, relevantes y pertinentes, ya que los valores V de Aiken por cada criterio de validación varían de 0,8 a 1, obteniendo un puntaje superior al 80% permitido; por tal motivo, ningún ítem debe ser eliminado (Anastasi y Urbina, 1998).

Tabla 3

Validez de contenido en pertinencia, relevancia y claridad de los ítems del Perfil de Habilidades Pragmáticas: Pide Información, la da y responde a ella, según el Coeficiente V de Aiken

ÍTEMS	J1 P R C	J2 P R C	J3 P R C	J4 P R C	J5 P R C	V. AIKEN P R C
19	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
20	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 0	1 1 1	1 1 0.8
21	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
22	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
23	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
24	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
25	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
26	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
27	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
28	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
29	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
30	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
31	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
32	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
33	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
34	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
35	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1
36	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1

Nota: J (Jueces); C (Claridad); P (Pertinencia); R (Relevante).

4.1.2 Resultados del pretest del perfil de habilidades pragmáticas

Tabla 4

Resultados de las dimensiones del Perfil de habilidades pragmáticas en los casos evaluados.

Dimensiones	CASOS					
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Rituales y habilidades conversacionales	37	35	43	35	40	30
Pide información, la da y responde a ella	35	38	48	32	33	30

La tabla 5 muestra los resultados de Rituales y habilidades conversacionales, siendo el ítem 1: “Saluda a alguien y responde al saludo de alguien”, la conducta con mejor nivel de desarrollo adecuado en los casos evaluados. Por otro lado, se evidencia que los ítems 8, 11 y 18 son las conductas con mayor déficit en los 6 casos evaluados.

Tabla 5

Resultados de la dimensión Rituales y habilidades pragmáticas en los casos evaluados.

Rituales y habilidades conversacionales	CASOS					
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
1. Saluda a alguien y responde al saludo de alguien.	4	4	4	4	4	3
2. Empieza y termina una conversación (cara a cara, por teléfono, etc.)	2	1	2	1	2	1
3. Respeta la conversación en clase o cualquier interacción social	3	3	2	3	3	1
4. Mantiene el contacto visual y mira atentamente.	4	3	4	4	3	3
5. Introduce temas de conversación adecuados o relevantes.	2	1	2	2	2	1
6. Contribuye al mantenimiento de un tema mediante recursos habituales (p.ej. Asintiendo con la cabeza, diciendo: << ajá...>>).	3	2	3	3	2	1
7. Hace comentarios relevantes sobre un tema durante una conversación.	1	1	2	3	2	2
8. Evita usar información repetitiva y/o redundante.	1	1	1	1	1	1

9. Pide aclaraciones y responde a las peticiones de aclaración por parte de su interlocutor durante las conversaciones.	2	2	2	1	3	1
10. Adapta o modifica el lenguaje en función de la situación comunicativa (interlocutores, tema, lugar).	2	3	3	2	2	2
11. Cuenta y entiende chistes o anécdotas relacionados con la situación.	1	1	1	1	1	1
12. Muestra sentido del humor durante las situaciones comunicativas.	2	2	2	1	2	2
13. Se incorpora y se retira de una interacción comunicativa existente	1	2	2	1	2	2
14. Interactúa en actividades de grupo estructuradas.	2	2	3	2	3	2
15. Interactúa en actividades de grupo no estructuradas.	1	1	2	1	2	2
16. Responde cuando le presentan a otras personas/presenta a otras personas.	3	2	3	2	3	2
17. Usa estrategias para captar y mantener la atención	2	2	3	2	2	2
18. Usa estrategias cuando lo interrumpen, asimismo hace uso de estas, para pedir la palabra a los demás.	1	2	2	1	1	1

La tabla 6 muestra los resultados de Pide información, la da y responde a ella, siendo el ítem 33: “Expresa afecto/responde a las expresiones de afecto”, la conducta con mejor nivel de desarrollo adecuado en los casos evaluados. Por otro lado, se evidencia que los ítems 20, 23 y 28 son las conductas con mayor déficit en los 6 casos evaluados.

Tabla 6

Resultados de la dimensión Pide información, la da y responde a ella en los casos evaluados.

Pide información, la da y responde a ella	CASOS					
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
19. Da y/o pide indicaciones	2	2	3	2	3	2
20. Dice y/o pregunta la hora de los acontecimientos	1	1	2	1	1	1
21. Da y/o pregunta las razones y causas de acciones, circunstancias o decisiones.	1	1	2	1	2	1
22. Pide y/u ofrece ayuda a los demás	2	3	3	2	3	2
23. Da consejos o hace sugerencias/ responde a los consejos o sugerencias	1	1	1	1	2	1
24. Pide permiso a los demás cuando es necesario	2	2	3	2	3	2
25. Muestra acuerdo y/o desacuerdo	2	2	3	2	3	3
26. Pide que se le aclare algo cuando esta confuso o la situación no es clara	2	2	3	2	3	1
27. Acepta y rechaza invitaciones	2	2	3	2	3	1
28. Inicia y responde a negociaciones no verbales	1	1	2	1	2	1
29. Recuerda algo a los demás y responde cuando alguien le recuerda algo	1	2	2	1	2	1
30. Pide a los demás que cambien su comportamiento (p.ej, por favor, muévete, deja de dar golpecitos) /responde (aceptando o rechazando) cuando alguien le pide que cambie su comportamiento.	2	2	3	2	3	2
31. Se disculpa y acepta disculpas	2	3	3	2	3	3
32. Reacciona a las burlas, la ira, el fracaso, la decepción.	3	2	2	2	1	1
33. Expresa afecto/responde a las expresiones de afecto	4	4	4	3	4	3

34. Sabe cómo se siente alguien a partir de señales no verbales	3	3	3	2	3	2
35. Interpreta la situación social correctamente y se comporta en función de ella.	2	2	3	2	2	1
36. Entiende las normas establecidas o implícitas en la escuela u otro grupo	2	3	3	2	3	2

4.1.3 Resultados del postest del perfil de habilidades pragmáticas

Tabla 7

Resultados de las dimensiones del Perfil de habilidades pragmáticas en los casos evaluados.

Dimensiones	CASOS					
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Rituales y habilidades conversacionales	42	48	53	46	49	38
Pide información, la da y responde a ella	43	44	56	49	50	45

Tabla 8

Resultados de la dimensión Rituales y habilidades pragmáticas en los casos evaluados.

Rituales y habilidades conversacionales	CASOS					
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
1. Saluda a alguien y responde al saludo de alguien.	4	4	4	4	4	4
2. Empieza y termina una conversación (cara a cara, por teléfono, etc.)	2	2	2	2	2	2
3. Respeta la conversación en clase o cualquier interacción social	3	4	3	3	3	2
4. Mantiene el contacto visual y mira atentamente.	4	4	4	4	4	3
5. Introduce temas de conversación adecuados o relevantes.	3	2	3	3	2	2
6. Contribuye al mantenimiento de un tema mediante recursos habituales (p.ej. Asintiendo con la cabeza, diciendo: << ajá...>>).	3	4	3	3	2	2
7. Hace comentarios relevantes sobre un tema durante una conversación.	2	2	3	3	3	2

8. Evita usar información repetitiva y/o redundante.	2	2	2	1	2	1
9. Pide aclaraciones y responde a las peticiones de aclaración por parte de su interlocutor durante las conversaciones.	2	3	3	2	3	2
10. Adapta o modifica el lenguaje en función de la situación comunicativa (interlocutores, tema, lugar).	2	3	3	2	3	2
11. Cuenta y entiende chistes o anécdotas relacionados con la situación.	1	1	2	2	2	1
12. Muestra sentido del humor durante las situaciones comunicativas.	2	2	2	2	2	2
13. Se incorpora y se retira de una interacción comunicativa existente	1	2	3	2	3	2
14. Interactúa en actividades de grupo estructuradas.	2	3	3	3	3	3
15. Interactúa en actividades de grupo no estructuradas.	2	2	3	2	3	2
16. Responde cuando le presentan a otras personas/presenta a otras personas.	4	3	4	3	3	3
17. Usa estrategias para captar y mantener la atención	2	2	3	3	3	2
18. Usa estrategias cuando lo interrumpen, asimismo hace uso de estas, para pedir la palabra a los demás.	1	3	3	2	2	1

Tabla 9*Resultados de la dimensión Pide información, la da y responde a ella en los casos evaluados.*

Pide información, la da y responde a ella	CASOS					
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
19. Da y/o pide indicaciones	3	3	3	3	3	3
20. Dice y/o pregunta la hora de los acontecimientos	1	1	3	2	2	1
21. Da y/o pregunta las razones y causas de acciones, circunstancias o decisiones.	2	2	3	2	2	2
22. Pide y/u ofrece ayuda a los demás	3	3	3	3	3	3
23. Da consejos o hace sugerencias/ responde a los consejos o sugerencias	2	2	2	1	2	1
24. Pide permiso a los demás cuando es necesario	2	2	3	3	3	3
25. Muestra acuerdo y/o desacuerdo	3	3	3	3	3	3
26. Pide que se le aclare algo cuando esta confuso o la situación no es clara	2	2	3	3	3	2
27. Acepta y rechaza invitaciones	2	2	3	3	3	3
28. Inicia y responde a negociaciones no verbales	1	1	3	2	2	2
29. Recuerda algo a los demás y responde cuando alguien le recuerda algo	2	2	3	2	3	2
30. Pide a los demás que cambien su comportamiento (p.ej, por favor, muévete, deja de dar golpecitos)/responde (aceptando o rechazando) cuando alguien le pide que cambie su comportamiento.	3	3	3	3	3	3
31. Se disculpa y acepta disculpas	3	3	4	3	3	3
32. Reacciona a las burlas, la ira, el fracaso, la decepción.	3	3	3	3	2	2
33. Expresa afecto/responde a las expresiones de afecto	4	4	4	4	4	4
34. Sabe cómo se siente alguien a partir de señales no verbales	3	3	3	3	3	3
35. Interpreta la situación social correctamente y se comporta en función de ella.	2	2	3	3	3	2
36. Entiende las normas establecidas o implícitas en la escuela u otro grupo	2	3	4	3	3	3

4.1.4 Comparación de los resultados obtenidos del pretest y postest del perfil de habilidades pragmáticas

Tabla 10

Resultados del pretest y postest de las dimensiones del Perfil de habilidades pragmáticas en los casos evaluados.

	CASOS											
	CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4		CASO 5		CASO 6	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Rituales y habilidades conversacionales	37	42	35	48	43	53	35	46	40	49	30	38
Pide información, la da y responde a ella	35	43	38	44	48	56	32	49	33	50	30	45

La tabla 11 muestra los resultados del pretest y postest de la dimensión Rituales y habilidades conversacionales, siendo los ítems 5 “Introduce temas de conversación adecuados o relevantes” y 16 “Responde cuando le presentan a otras personas/presenta a otras personas.”, los ítems con mejor resultado obtenido después de la aplicación del programa en 5 casos de los 6 evaluados. Por otro lado, se evidencia que los ítems 7, 8, 9, 15 y 18 han tenido mejoras en 4 casos de los 6 evaluados.

Tabla 11

Resultados del pretest y postest de la dimensión Rituales y habilidades conversacionales en los casos evaluados.

Rituales y habilidades conversacionales	CASOS											
	CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4		CASO 5		CASO 6	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1. Saluda a alguien y responde al saludo de alguien.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
2. Empieza y termina una conversación (cara a cara, por teléfono, etc.)	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2

3.Respetar la conversación en clase o cualquier interacción social	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	1	2
4.Mantiene el contacto visual y mira atentamente.	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3
5.Introduce temas de conversación adecuados o relevantes.	2	3	1	2	2	3	2	3	2	2	1	2
6.Contribuye al mantenimiento de un tema mediante recursos habituales (p.ej. asintiendo con la cabeza, diciendo: << ajá...>>.	3	3	2	4	3	3	3	3	2	2	1	2
7.Hace comentarios relevantes sobre un tema durante una conversación.	1	2	1	2	2	3	3	3	2	3	2	2
8.Evita usar información repetitiva y/o redundante.	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1
9.Pide aclaraciones y responde a las peticiones de aclaración por parte de su interlocutor durante las conversaciones.	2	2	2	3	2	3	1	2	3	3	1	2
10.Adapta o modifica el	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2

lenguaje en función de la situación comunicativa (interlocutores, tema, lugar).												
11.Cuenta y entiende chistes o anécdotas relacionados con la situación.	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1
12.Muestra sentido del humor durante las situaciones comunicativas.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
13.Se incorpora y se retira de una interacción comunicativa existente	1	1	2	2	2	3	1	2	2	3	2	2
14.Interactúa en actividades de grupo estructuradas.	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
15.Interactúa en actividades de grupo no estructuradas.	1	2	1	2	2	3	1	2	2	3	2	2
16.Responde cuando le presentan a otras personas/presenta a otras personas.	3	4	2	3	3	4	2	3	3	3	2	3
17.Usa estrategias para captar y mantener la atención	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2
18.Usa estrategias cuando lo interrumpen,	1	1	2	3	2	3	1	2	1	2	1	1

asimismo hace uso de estas, para pedir la palabra a los demás.

La tabla 12 muestra los resultados del pretest y postest de la dimensión Pide información, la da y responde a ella, siendo el ítem 21 “Da y/o pregunta las razones y causas de acciones, circunstancias o decisiones.”, el ítem con mejor resultado obtenido después de la aplicación del programa en los 6 casos evaluados. Por otro lado, se evidencia que los ítems 29 y 30, han mejorado su nivel de desarrollo en los 5 casos de los 6 evaluados y los ítems 19, 22, 23,25,28,31,32,36, han obtenido mejoras en 4 casos de los 6 evaluados.

Tabla 12

Resultados del pretest y postest de la dimensión Pide información, la da y responde a ella en los casos evaluados.

Pide información, la da y responde a ella	CASOS											
	CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4		CASO 5		CASO 6	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
19. Da y/o pide indicaciones	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
20. Dice y/o pregunta la hora de los acontecimientos	1	1	1	1	2	3	1	2	1	2	1	1
21. Da y/o pregunta las razones y causas de acciones, circunstancias o decisiones.	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2
22. Pide y/u ofrece ayuda a los demás	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3
23. Da consejos o hace sugerencias/ responde a los consejos o sugerencias	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1
24. Pide permiso a los demás cuando es necesario	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3

25.Muestra acuerdo y/o desacuerdo	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
26.Pide que se le aclare algo cuando esta confuso o la situación no es clara	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	1	2
27.Acepta y rechaza invitaciones	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	1	3
28.Inicia y responde a negociaciones no verbales	1	1	1	1	2	3	1	2	1	2	1	2
29.Recuerda algo a los demás y responde cuando alguien le recuerda algo	1	2	2	2	2	3	1	2	1	3	1	2
30.Pide a los demás que cambien su comportamiento (p. ej, por favor, muévete, deja de dar golpecitos) /responde (aceptando o rechazando) cuando alguien le pide que cambie su comportamiento.	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3
31.Se disculpa y acepta disculpas	2	3	3	3	3	4	2	3	2	3	3	3
32.Reacciona a las burlas, la ira, el fracaso, la decepción.	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2
33.Expresa afecto/responde a las expresiones de afecto	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4
34.Sabe cómo se siente alguien a partir de señales no verbales	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3
35.Interpreta la situación social	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	1	2

correctamente y se comporta en función de ella.

36. Entiende las normas establecidas o implícitas en la escuela u otro grupo

2 2 3 3 3 4 2 3 2 3 2 3

4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito general de la presente investigación fue analizar los efectos del Programa “PragmaTEA” en las habilidades conversacionales de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de 5 a 7 años de Lima y Arequipa. A fin de conseguir este objetivo, se evaluó el instrumento CELF-5 antes y después de la intervención con el Programa PragmaTEA, de esa manera se buscó verificar los niveles de ejecución en los componentes más relevantes del prisma de pragmática del lenguaje. Los resultados encontrados reflejan una mejora notable en la habilidad de llevar a cabo conversaciones de los niños con TEA en Lima y Arequipa, así como también en las particiones de “rituales conversacionales” y “da información, la pide y responde”.

Los participantes incrementaron de manera notable el número de actos de toma de turnos de conversación, el número de inicios de conversación y el número de mantenimientos de conversación. Este progreso refleja no solo un cambio cuantitativo, sino también una mejora cualitativa en las habilidades conversacionales de los niños con TEA, quienes tradicionalmente presentan dificultades en la interacción social espontánea. Dichos resultados están directamente relacionados con los estudios de Prizant et al. (2000), quienes plantean que el desarrollo de la conversación implica aspectos relevantes como la emisión verbal como el dominio de las normas sociales y pragmáticas que regulan el intercambio comunicativo. En este sentido, se infiere que el programa permitió crear condiciones propicias para que los niños no solo aprendieran estructuras lingüísticas, sino que las aplicaran en contextos significativos; es decir, la mejora en estas dimensiones, por tanto, representa un avance significativo hacia la participación activa en escenarios sociales, lo que impacta directamente en su integración y calidad de vida.

Al comparar estos resultados con los antecedentes de Llantoy (2021), quien llevó a cabo un programa de intervención en comunicación y lenguaje con un niño con TEA, existe una clara coincidencia; los resultados de la presente investigación y el estudio mencionado reportan mejoras notables en la capacidad comunicativa tras la aplicación de estrategias personalizadas y ajustadas a las necesidades del participante. En el caso de Llantoy (2021), se evidenció una evolución

progresiva en el uso del lenguaje funcional, especialmente en situaciones sociales cotidianas, se destaca también, la utilidad del diseño por fases (inicio e intervención), que también fue el enfoque adoptado en el presente estudio. Esta coincidencia metodológica no solo valida los procedimientos empleados, sino que también confirma que una planificación cuidadosa y una implementación secuencial favorecen la adquisición y fortalecimiento de habilidades comunicativas en niños con TEA.

Por otro lado, los hallazgos del presente trabajo se pueden analizar en concordancia con los de González y Latacela (2021) de Ecuador, quienes aportaron evidencia de que el uso del juego y las actividades interactivas fomenta el desarrollo del componente pragmático. Es decir, se evidencia la necesidad de contar con intervenciones estructuradas y adaptadas al nivel de funcionamiento verbal del niño, resaltando que no todas las estrategias generalizadas son igualmente efectivas para este tipo de población. Esta coincidencia sugiere que la intervención debe diseñarse considerando no solo el diagnóstico clínico, sino también las particularidades comunicativas y cognitivas de cada niño.

Un nuevo aspecto relevante a considerar, es la mejora en el ítem “pide y responde a la información”, observada en el posttest. Esto es indiscutiblemente, un avance importante en la comprensión de los objetivos conversacionales y en la formulación de respuestas adecuadas, lo que implica progreso en habilidades cognitivas sociales, en línea con la teoría de la mente de Baron-Cohen (2009). Esta mejora se encuentra respaldada por Santos (2022), quien demostró avances similares al trabajar actos comunicativos específicos y que resultaban complejos, en niños con TEA. Asimismo, Muñoz et al. (2023) subrayan que el fortalecimiento de la respuesta informativa optimiza la interacción social.

Además, se anotaron cambios cualitativos en los recursos no verbales: gestos como asentir con la cabeza, mirar, sonreír hacia estímulos positivos y usar expresiones faciales apropiadas se volvieron más frecuentes durante las sesiones. También se notó una mejor modulación del volumen de la voz, una entonación más expresiva (prosodia) y un mejor control de la velocidad del habla, lo que resultó en una comunicación más clara y una mayor conexión emocional. Este progreso, aunque no capturado por el instrumento CELF-5, fue reportado de manera persistente por terapeutas y miembros de la familia que notaron cambios notables en la ejecución de la intención comunicativa. Es importante señalar que algunos niños que inicialmente hablaban con una voz plana y monótona comenzaron a usar énfasis en la entonación para indicar intención, cuestionamiento e incluso emoción. De manera similar, se observó una reducción de la rigidez en la postura acompañada de una mayor disposición para mantener el contacto visual sostenido, lo que sugiere no solo la adquisición del lenguaje, sino también cambios en el desarrollo que ocurren

a nivel de interacción socioemocional.

Este avance es especialmente relevante si se considera que, como sostiene Decena (2016), el autismo no solo afecta la forma lingüística del habla, sino también patrones prosódicos, control del volumen y uso del lenguaje corporal, lo que limita significativamente la interacción. Es así que, Santos (2022) resalta que la incorporación de elementos visuales y gestuales en la intervención permite a los niños con TEA interpretar mejor las señales sociales, lo que constituye una herramienta de adaptación al medio. Del mismo modo, Muñoz et al. (2023) enfatizan que el trabajo en habilidades no verbales potencia la intención comunicativa y la conexión emocional con los interlocutores.

Desde un punto de vista funcional del lenguaje, estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de diferentes teorías del autismo. La Teoría de la Mente (Baron-Cohen, 2009) sostiene que los niños con TEA tienen problemas para entender que otras personas tienen pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los propios. La captura de intervalos de habla con señales no verbales acompañantes sugiere una mayor capacidad de respuesta al compañero, revelando mejoras en algunas habilidades sociales cognitivas. De la misma manera, la Teoría de la Cognición Social (Frith, 2003) ayuda a explicar que el procesamiento de señales sociales como la entonación, la mirada o el gesto se potencia mediante una práctica sistemática que involucra componentes visuales y emocionales ricos. Estos hallazgos también se relacionan con la Teoría de la Distorsión en el Procesamiento de Información (Wing y Gould, 1979) que sostiene que los individuos con TEA tienen dificultades para discernir las señales sociales debido a lagunas en las reglas sociales. Una mejor capacidad de respuesta a los gestos no verbales del interlocutor, el reconocimiento de emociones básicas y la adhesión a rutinas conversacionales respaldan esta hipótesis. El uso del modelado, las escenas estructuradas y los apoyos visuales dentro del programa PragmaTEA pudieron facilitar este tipo de aprendizaje gradual.

Cabe mencionar que la dimensión “pide información, la da y responde a ella” es una de las más complejas para un niño con TEA, debido a que no siempre logran entender la perspectiva del otro. No obstante, su avance fue más sencillo gracias a la práctica intensiva y el uso de ejemplos concretos. Esto se relaciona de nuevo con lo citado por O’Nions et al. (2014), quienes argumentan que las dificultades en la teoría de la mente impactan de forma directa este aspecto de la conversación. Así mismo, se concuerda con Muñoz et al. (2023), quienes comentan que, en la intervención centrada en componentes pragmáticos, estos no deberían limitarse al lenguaje formal, sino también al verbalizado de emociones.

El presente estudio comprueba que, tal como menciona García (2016), las intervenciones se deben

manejar en particular por cada caso y por las emociones y necesidades de cada niño considerando, además, el modelado por imitación el desarrollo paralelo del lenguaje y la innovación de estrategias para mejorar el lenguaje funcional y con ello lograr una comunicación efectiva. Estos avances no solo benefician la dimensión lingüística, sino que contribuyen al fortalecimiento del vínculo con el entorno familiar y escolar. En contextos reales, donde la comunicación no se limita al contenido verbal sino que incluye entonación, gestualidad y contacto visual, estas mejoras representan un paso importante hacia la inclusión social de los niños con TEA.

Finalmente, un aspecto a resaltar es que, posterior a la intervención, los niños mostraron un incremento en las conversaciones familiares y el entorno según refieren los padres de familia. Al respecto Schaffer y Behl (2017) señala que el control del "espacio social", así como el enfoque del habla adaptativa, definen al máximo el objetivo importante de la intervención para los niños con autismo. Sin embargo, a nivel de las limitaciones de este trabajo, se podría indicar la falta de un protocolo exhaustivo de observación cualitativa que sistematice el progreso de los recursos no verbales como gestos, mirada, prosodia, volumen o expresiones. Tanto los terapeutas como los familiares señalaron que había algunos avances en estas áreas, pero estos no podían ser codificados ni triangulados debido a la falta de rubricas cualitativas definitivas o material audiovisual analizable. Esta limitante impidió verificar de manera objetiva el elemento no verbal del interactuar comunicativo, porque este es muy relevante en el TEA. Para otras investigaciones se recomienda el uso de metodologías mixtas, compuestas por instrumentos estandarizados y métodos cualitativos de análisis, tales como guías de observación, escalas para el comportamiento no verbal o programas de edición y análisis de video.

Se puede inferir el respaldo empírico de la eficacia del Programa PragmaTEA para mejorar las habilidades conversacionales en niños con Trastorno del Espectro Autista. Además, confirman que una intervención sistemática lúdica, emocional y adaptativa puede influir positivamente en el uso funcional del lenguaje y facilitar el crecimiento lingüístico, socioemocional y emocional.

CONCLUSIONES

X Las presentes conclusiones se determinan en base a los objetivos propuestos en este estudio de casos múltiples experimental.

1. La aplicación del programa “PragmaTEA” mejoró el nivel de desarrollo de ciertas conductas correspondientes a las habilidades conversacionales en 6 niños con TEA nivel 1 de las edades de 5 a 7 años en Lima y Arequipa.
2. Se logró identificar las conductas que tuvieron dificultad en las habilidades conversacionales de 6 niños con TEA nivel 1 de las edades de 5 a 7 años en Lima y Arequipa, antes y después de la aplicación del programa utilizando la Sub-Prueba Perfil de Habilidades Pragmáticas del CELF-5.
3. EL programa “PragmaTEA” contribuyó con la mejora de su desempeño en las habilidades “Introduce temas de conversación adecuados o relevantes”, “Responde cuando le presentan a otras personas/presenta a otras personas”, pertenecientes a la dimensión Rituales y habilidades conversacionales, asimismo la habilidad de “Da y/o pregunta las razones y causas de acciones, circunstancias o decisiones”, perteneciente a la dimensión Pide información, la da y responde a ella, 6 niños con TEA nivel 1 de las edades de 5 a 7 años en Lima y Arequipa.

El programa “PragmaTEA” mejoró las habilidades lingüísticas pueden ayudar a las personas a comunicarse de manera más efectiva, a comprender y expresarse, y a desenvolverse en la sociedad.

RECOMENDACIONES

1. Una vez concluida la tesis se debe tomar este estudio para la comparación de futuras propuestas de intervención en las que se podría observar otras estrategias que no fueron tomados en cuenta en este estudio.
2. Se recomienda poner en práctica estrategias que ya hayan sido usadas en los futuros programas de intervención para fomentar mayores recursos bibliográficos en relación a las habilidades conversacionales.
3. Ante la necesidad de realizar un programa de intervención en relación a las habilidades conversacionales en una población específica, se invita a los futuros profesionales a realizar nuevas propuestas de intervención con una mayor población de estudio.

REFERENCIAS

- Acevedo, R. (2021).** *El autismo y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con casos de autismo de la Institución Educativa Domingo Mandamiento Sipán, Hualmay 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/>
- Alberdi, A. (2015).** *Habilidades comunicativas en trastorno del espectro autista* [Tesis de pregrado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional de la Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3219>
- Alfaro, M., & Sigüeñas, S. (2023).** *Lenguaje expresivo y receptivo en niños del trastorno del espectro autista de una institución privada en Lima* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26298>
- American Psychiatric Association. (2013).** Trastornos del espectro autista. En APA (Ed.), *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed., pp. 51–59). Editorial Médica Panamericana.
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2012).** El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asociación Albanta. (2019).** *Pragmática del lenguaje*. <https://albanta-psicologos.com/pragmatica-del-lenguaje/>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014).** *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)* (5.ª ed.). Asociación Americana de Psiquiatría.
- Camargo, L., & Cortés, R. (2020).** Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional. *Normas*, 10(1), 1–21.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994).** *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Clínica Mayo. (2021).** *Trastorno del espectro autista*. <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder/symptoms-causes/syc-20352928>
- Cuxart, F., & Jané, M. (1998).** Evolución conceptual del término "autismo": Una perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 19(2-3), 369–388.
- Decena, E. (2016).** *Pragmática del trastorno del espectro autista* [Tesis de doctorado,

- Universidad de Sevilla]. Repositorio Institucional de la Universidad de Sevilla.
<https://hdl.handle.net/11441/125741>
- Escandell Vidal, M. (1993).** *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- Fernández-Montañés, L. (2020).** *Programa de intervención comunicativa para trastorno del espectro autista con usuarios verbales de bajo rendimiento intelectual* [Tesis de pregrado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19956>
- Galán-López, I., Lascarez-Martínez, S., Gómez-Tello, M., & Galicia-Alvarado, M. (2017).** Abordaje integral en los trastornos del neurodesarrollo. *Revista del Hospital Juárez de México*, 84(1), 19–25.
- García, E. (2016).** *Programa de intervención para el desarrollo de la comunicación interpersonal en niños con trastornos del lenguaje y la comunicación* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/20503>
- González, J., & Latacela, J. (2021).** *Desarrollo del componente pragmático del lenguaje en un estudiante con trastorno del espectro autista: Estudio de caso* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación, Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1753>
- González-Cantalapiedra, Z., & Franco-Gámez, L. (2015).** La pragmática, el análisis del discurso sociocultural y la narrativa en la enseñanza de la lengua inglesa. *EduSol*, 15(51), 107–115.
- González-Moreno, C. (2018).** Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365–374. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- Guerrero, N., & Ramirez, K. (2021).** *Estrategias para la intervención del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista* [Tesis de pregrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima]. Repositorio Institucional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/916>
- Gutiérrez, R. (2014).** *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita* [Tesis doctoral, Universitat d'Alacant]. Repositorio Institucional de la Universitat d'Alacant. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39868/1/tesis_gutierrez_fresneda.pdf
- Herrera, C., Alvarez, M., & Cuervo, S. (2015).** *Fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas de quinto de primaria a través de la lúdica: Colegio José Martí* [Tesis de pregrado, Institución Universitaria Los Libertadores, Bogotá]. Repositorio Institucional de la Institución Universitaria Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/164>

- Hervás, A., & Maraver, N. (2020). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, XXIV(6), 325.e1–325.e21.
- Hervás, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, XXI(2), 92–108.
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, XVI(10), 780–794.
- Jiménez-Albornoz, J. (2017). Teoría de la socialidad como interacción: hacia un análisis social naturalista, universal e interaccional. *Cinta Moebio*, 59, 157–171. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200157>
- Llantoy, C. (2021). *Efectos de un programa de intervención en comunicación y lenguaje en un niño de 4 años con diagnóstico de trastorno del espectro autista* [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/17969>
- Muñoz, E., Belda-Torrijos, M., & Sánchez, A. (2023). La comunicación pragmática en TEA grado 1 asociado al síndrome de Asperger en la segunda infancia. *International Journal of New Education*, (12), 123–146.
- Nápoles, R., Fernández, D., & Rodríguez, Y. (2020). Principales habilidades comunicativas a desarrollar en los estudiantes de la carrera Psicología. *EduSol*, 20(70), 147–164.
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud (CIE)*. <https://www.who.int/es/standards/classifications/classification-of-diseases>
- Pérez, S. (2019). El lenguaje pragmático en el autismo: Instrumentos e intervenciones para atender la dimensión social. *Revista Salud y Conducta Humana*, 5(1), 34–43.
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214–222.
- Ruiz, R. (2021). *Las habilidades pragmáticas en el alumnado con TEA. Una propuesta didáctica* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/2137>
- Salazar, M. (2018). *Desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños y niñas del ciclo II de educación inicial* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16389>
- Sánchez, E., Sáez, M., Arteaga, G., Ruiz, B., Palomar, A., & Villar, M. (1996). *Estimulación del lenguaje oral en educación infantil*. Gobierno Vasco.

- Santos, A. (2022).** *Estimulación del lenguaje en TEA: Propuesta de intervención para mejorar la pragmática* [Tesis de pregrado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56856>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2008).** *La adquisición del lenguaje* (2.^a ed.). Editorial Ariel.
- Soto Calderón, R. (2012).** El síndrome autista: Un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47–61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2880>
- Talavera, A. (2020).** *Habilidades conversacionales*. <https://www.aulapt.org/wp-content/uploads/2020/05/Habilidades-conversacionales.pdf>
- Ubillús Arriola de Pimentel, G. (2024).** Trastorno del espectro autista (TEA): Un problema importante por atender. *Horizonte Médico*, 24(1), e2631. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2024.v24n1.00>
- U.S. Centers for Disease Control and Prevention. (2024).** Tratamientos e intervenciones para los trastornos del espectro autista. <https://www.cdc.gov/autism/es/treatment/tratamientos-e-intervenciones-para-los-trastornos-del-espectro-autista.html>
- Universidad El Bosque. (2024).** Conoce qué es el desarrollo infantil y cuáles son sus etapas. <https://www.unbosque.edu.co/blog-universidad-el-bosque/etapas-desarrollo-infantil#:~:text=El%20desarrollo%20infantil%20es%20el,m%C3%A1s%20se%20desarrollan%20estas%20destrezas.>
- Vargas, M., & Navas, W. (2012).** Autismo infantil. *Revista Cúpula*, 26(2), 44–58.

ANEXOS

ANEXO 1
PROGRAMA “PragmaTEA”

MODULO 1: TOMA DE TURNOS Y ADAPTACIÓN

SESIÓN 1:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Desarrolla la capacidad de adaptarse en diferentes situaciones conversacionales, para mejorar su interacción con el entorno.
- **Actividad:**

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, se colocará 4 escenarios (tienda, hospital, salón de clases, ...) y se le explicará al niño que durante un tiempo iremos visitando cada uno.

Al llegar a cada escenario se propiciará un intercambio comunicativo, el niño deberá iniciar una conversación considerando el lugar al que está ingresando y tomando en cuenta que deberá adaptarse a cada lugar y cada personaje diferente, prestar atención al turno, mantener el topico, etc...

En cada lugar, la especialista utilizará implementos que lo caractericen como parte del escenario (sombrero, mandil, bata, etc).

Finalmente, el cambio de escenario se dará con un sonido de campana.

- **Materiales:**

Campanas

Escenarios

Traje característico según cada escenario

SESIÓN 2:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Desarrolla la capacidad de adaptarse en diferentes situaciones conversacionales, para mejorar su interacción con el entorno.
- **Actividad:**

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, La terapeuta le mostrará al niño tarjetas que contienen diferentes emociones y se le enseñará al niño un micrófono, después se le explicará que solo puede hablar la persona que tiene el micrófono en mano y la otra persona tendrá que esperar atento para continuar con la conversación.

Después, el niño deberá sacar una tarjeta y empezar una conversación en base a una historia que contenga la emoción obtenida, dicha conversación acabará cuando coloquen el micrófono en una caja

- **Materiales:**

Tarjetas de emociones
Micrófono

SESIÓN 3:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Desarrolla la capacidad de adaptarse en diferentes situaciones conversacionales, para mejorar su interacción con el entorno.
- **Actividad:**

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta colocará en la mesa tarjetas que contienen preguntas básicas en una conversación como: ¿cuál es tu color favorito? ¿Qué comiste hoy? ¿Cómo te llamas?. ¿Qué te gusta hacer?, entre otras. Luego, se le explicará al niño que cada uno irá eligiendo una tarjeta, las reglas son que la persona que tiene la tarjeta, hace la pregunta y la otra persona responde con información real.

- **Materiales:**

Tarjetas de preguntas

SESIÓN 4:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Desarrolla la capacidad de adaptarse en diferentes situaciones conversacionales, para mejorar su interacción con el entorno.
- **Actividad:**

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, se colocará 3 tarjetas (dinosaurios, carros y superheroes.) y se le explicará al niño que durante un tiempo conversaremos de la tarjeta escogida.

El niño al voltear la tarjeta sabrá qué tópico le toca, la terapeuta le pedirá que nos comente acerca de la tarjeta que le toca.

Para ayudarlo a mantener el tópico le iremos dando diferentes objetos para poder ir ampliando el tema y haciéndole las siguientes preguntas: ¿Qué objeto es?, ¿Has visto algún cuento o video sobre el tema que estamos conversando?

Al terminar con esa tarjeta, se le pedirá al niño que escoja otra tarjeta, para poder repetir la misma actividad.

Finalmente, el cambio de tópico se dará con un sonido de campana.

- **Materiales:**

Campana
Tarjetas

Objetos (huevos de dinosaurio, diferentes clases de dinosaurios, autos, superheroes)



SESIÓN 5:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Lograr adaptarse en diferentes situaciones conversacionales, para mejorar su interacción con el entorno.
- **Actividad:**

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le conversará del personaje que se ha caracterizado (astronauta). Los astronautas viajan al espacio en un cohete, ven las estrellas, ven los planetas, mientras va conversando la terapeuta le irá enseñando diferentes láminas para que el niño las observe, buscando cautivar el interés del niño y propiciando que él quiera participar del tópico y ampliarlo.

Al terminar con el tema de los astronautas se le pedirá al niño que la próxima sesión, lleve su juguete favorito o su libro favorito para poder intercambiar información.

.

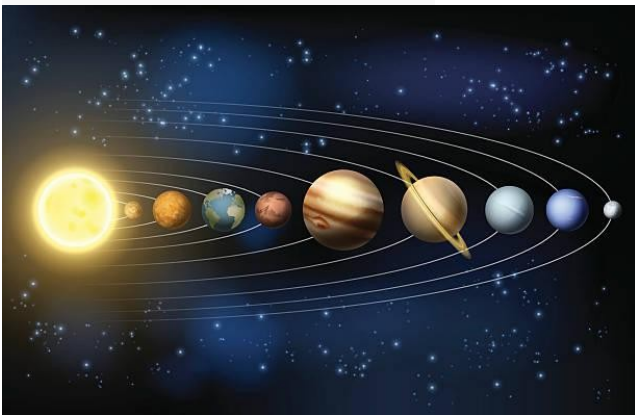
Finalmente, el cambio de tópico se dará con un sonido de campana.

- **Materiales:**

Campana

Laminas

Personaje caracterizado (personaje de un cuento, astronauta, superhéroes, etc.)



SESIÓN 6:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Lograr adaptarse en diferentes situaciones conversacionales, para mejorar su interacción con el entorno.
- **Actividad:**

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Para comenzar la terapia le pedirá al niño que converse sobre el juguete o libro favorito que trajo, seguidamente la terapeuta le dirá al niño que observe los diferentes sombreros de los trabajadores de la comunidad (bombero, doctor y policía),

Al terminar con el tema escogido, la terapeuta hablará de otro trabajador de la comunidad y realizará preguntas al niño: ¿Te gusta este trabajador, ¿Lo has visto antes? Y ¿Te gustaría ser como él?

Finalmente, el cambio de tópico se dará con un sonido de campana.

- **Materiales:**

Campana
Herramientas de los trabajadores de la comunidad



Sombreros de los trabajadores (bombero, doctor y policía)



shutterstock.com - 2424005249

MÓDULO 3: REFORMULACIONES/ REPARACIONES DE QUIEBRES

SESIÓN 7:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Aprender referencias comunicativas para reparar quiebres dentro del mensaje enviado por el interlocutor para mejorar la comprensión del mensaje.
- **Actividad:**

Se recibe y saluda al niño(a), y se comenta sobre la habilidad trabajada en la sesión anterior recordando algunos ejemplos de las actividades trabajadas. A continuación, se explica la habilidad que se va a trabajar en esa sesión a través de una historia, acompañados de láminas referenciales con viñetas.

SESIÓN 8:

- **Componente:** Pragmática
- **Objetivo:** Aprender referencias comunicativas para reparar quiebres dentro del mensaje enviado por el interlocutor para mejorar la comprensión del mensaje.
- **Actividad:**

Se recibe y saluda al niño(a), y se comenta sobre la habilidad trabajada en la sesión anterior recordando algunos ejemplos. A continuación, se explica la habilidad que se va a trabajar en esa sesión a través de un video, acompañados de láminas referenciales con viñetas.

En esta fase se proponen ejercicios en los cuales el niño deberá recordar las frases usadas en el video para poder contestar adecuadamente.

SESIÓN 9:

- **Componente:** Pragmática
- **Objetivo:** Aprender referencias comunicativas para reparar quiebres dentro del mensaje enviado por el interlocutor para mejorar la comprensión del mensaje.
- **Actividad:**

Se recibe y saluda al niño(a), y se comenta sobre la habilidad trabajada en la sesión anterior recordando algunos ejemplos de la actividad pasada. A continuación, se explica la habilidad que se va a trabajar en esa sesión a través de demostraciones por parte del terapeuta, acompañados de pictogramas.

Luego se le presentará al niño material gráfico en el cual se ilustran situaciones en las cuales el niño deberá resolverlas según lo trabajado

SESIÓN 10:

- **Componente:** Pragmática
- **Capacidad:** Lograr la comunicación no verbal en diferentes conversaciones.
- **Actividad:**
La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le brindará al niño una bolsa que contiene diferentes situaciones, el niño sacará un papel, por ejemplo “cumpleaños” y la terapeuta consultará cómo se sentirá en su cumpleaños y como colocaremos nuestro rostro cuando estamos tan felices como celebrando nuestro cumpleaños.

Estas expresiones las realizaremos frente a un espejo para que el niño pueda observar también su expresión.

Materiales:

Bolsa con situaciones

Espejo

MÓDULO 4: COMUNICACIÓN NO VERBAL

SESIÓN 11

Componente: Pragmática

- **Capacidad:** Desarrollar el uso de expresiones faciales, gestos y contacto visual durante la comunicación.
- **Actividad:**

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta mostrará una tarjeta con una expresión facial y preguntará al niño: "¿Cómo se siente esta persona?" Luego, lo va a invitar a que imite la expresión con su propio rostro. Después, crearán juntos una oración donde el niño tenga que usar la misma expresión para comunicar una idea que justifique dicha emoción, como "Estoy feliz porque jugué con mi amigo". Esto les ayuda a reconocer y utilizar las expresiones faciales adecuadas en diversas situaciones sociales.

- **Materiales:**

Tarjeta de emociones

SESIÓN 12

Componente: Pragmática

Capacidad: Desarrollar el uso de expresiones faciales, gestos y contacto visual durante la comunicación.

Actividad:

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le brindará al niño hojas donde que contengan imágenes de diferentes eventos (niños jugando, cuando se le cae un chocolate, si recibe un regalo, se le rompe su juguete, etc.), luego el niño deberá mostrar la expresión facial correspondiente.

Finalmente, pide que verbalice la oración en coherencia con su expresión facial (Ejemplo: me pone triste que se rompa mi juguete y deberá estar con el gesto de triste)

Materiales:

Imágenes de evento

SESIÓN 13

Componente: Pragmática

Capacidad: Desarrollar el uso de expresiones faciales, gestos y contacto visual durante la comunicación.

Actividad:

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le leerá un cuento en el que un personaje muestra una emoción a través de su lenguaje corporal. Por ejemplo: "Pedro estaba triste, así que su cuerpo estaba encorvado, su cabeza mirando al suelo y sus manos estaban cerradas". Luego, pide al niño que represente cómo se siente ese personaje utilizando su propio cuerpo, rostro y gestos.

En esta oportunidad podremos agregarle movimientos (como saludar con la mano, aplaudir de alegría, señalar algo, encoger los hombros para indicar duda, etc.)

MÓDULO 5: NARRATIVA SOCIAL Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

SESIÓN 14

Componente: Pragmática

Capacidad: Promover la toma de decisiones adecuada en interacciones sociales cotidianas

Actividad:

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le mostrará tarjetas al niño de diferentes situaciones en las que tiene que tomar una decisión, como por ejemplo "Ves a un amigo que tiene un juguete que te gusta. ¿Qué haces?" Luego, ofrece dos o tres opciones, como "A) Le pides el juguete, B) Lloras porque lo quieres, C) Lo miras pero no dices nada". El niño debe elegir la opción más apropiada y explicar por qué la eligió. Después de cada respuesta, habla sobre por qué esa opción es la más adecuada y qué otras alternativas podrían ser posibles.

Materiales:

Tarjetas con imágenes que representan diferentes situaciones sociales (por ejemplo, un niño con un juguete, un niño que llora, un grupo de amigos jugando).

SESIÓN 15

Componente: Pragmática

Capacidad: Promover la toma de decisiones adecuada en interacciones sociales cotidianas

Actividad grupal:

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le colocará una capa de superhéroe al niño y creará situaciones sociales ficticias donde el niño tenga que usar sus habilidades para interactuar adecuadamente. Por ejemplo: "Ves a un niño jugando a la pelota. ¿Cómo te unes a jugar con él?" O "Mira, este niño se acaba de caer ¿Qué podrías decirle para ayudarlo?". (Esta actividad podrá ser trabajada con otros niños o con una coterapeuta). El niño debe usar frases y comportamientos apropiados para resolver la situación. Después de cada actuación, felicita al niño por lo realizado y menciona qué otras alternativas podrían ser posibles.

Materiales:

- Capa de superhéroe

MÓDULO 6: DESARROLLO DE HABILIDADES NARRATIVAS

SESIÓN 16

Componente: Pragmática

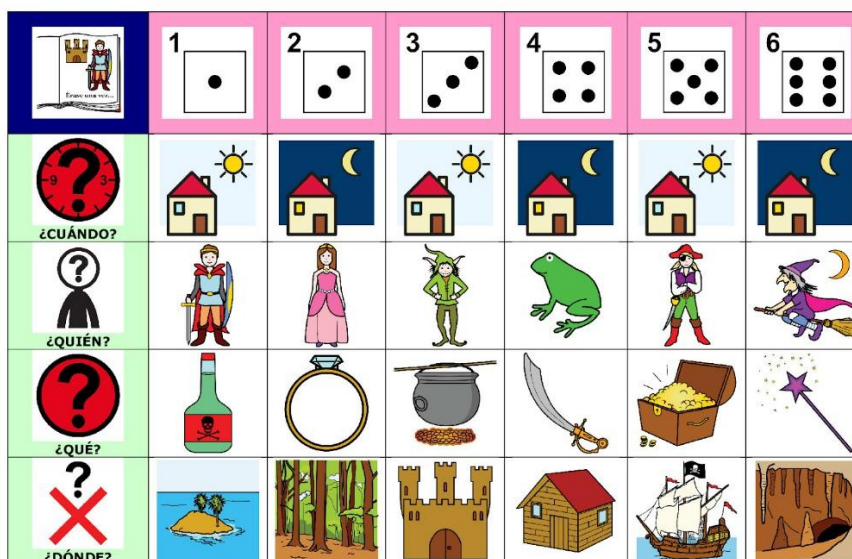
Capacidad: Promover la toma de decisiones adecuada en interacciones sociales cotidianas

Actividad:

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le mostrará al niño una foto de el fin de semana que ella tuvo. Seguidamente empezará a describir la foto. El sábado fui al bosque con mi hijito, y dimos de comer a los caballos. Leonardo así se llama mi hijo de 3 años le encantan los animales. Ahora es tu turno y procederé a mostrarte la foto que me envió tu mamá de tu fin de semana.

Le mostramos los pictogramas



Autor Pictogramas: Sergio Palao Procedencia: <http://erasac.org> Licencia CC (BY-NC-SA) Autor: José Manuel Marcos Rodrigo, David Romero Corral <http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com.es>

Materiales:

Foto de terapeuta

Foto del niño

Pictograma de secuencia para narrar historia

SESIÓN 17

Componente: Pragmática

Capacidad: Promover la toma de decisiones adecuada en interacciones sociales cotidianas

Actividad:

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le pedirá al niño que observe unas imágenes (personas en un restaurante, personas en la playa y personas en un parque,





Seguidamente pediremos al niño narre la imagen escogida, si es necesario utilizamos nuestro pictograma para guiar al niño.

	1	2	3	4	5	6
 ¿CUÁNDO?						
 ¿QUIÉN?						
 ¿QUÉ?						
 ¿DÓNDE?						

Autor Pictogramas: Sergio Palao Procedencia: <http://itasesac.org> Licencia CC (BY-NC-SA) Autor: José Manuel Marcos Rodrigo, David Romero Corral <http://informaticaparaeducacion.especial.blogspot.com.es/>

Materiales:

Imágenes

Pictograma de secuencia para narrar historia

SESIÓN 19

Componente: Pragmática

Capacidad: Promover la toma de decisiones adecuada en interacciones sociales cotidianas

Actividad:

La sesión iniciará mostrando y dándole uso al pictograma de saludo, después se desarrollará un tiempo de conversación libre para conocer sobre sus actividades del día.

Luego, la terapeuta le pedirá al niño que juguemos a escenificar con los muñequitos “Un día en la granja”.



Seguidamente pediremos al niño que le narre a la mamá el juego que hemos realizado, si es necesario utilizamos nuestro pictograma para guiar al niño.

	1	2	3	4	5	6

Autor Pictogramas: Sergio Palao Procedencia: <http://erasac.org> Licencia CC (BY-NC-SA) Autor: José Manuel Marcos Rodrigo, David Romero Corral <http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com.es/>

Materiales:

- Animales
- Granjero
- Pictograma de secuencia para narrar historia

MÓDULO 7: COMPRENSIÓN DE LAS REGLAS DE LA CONVERSACIÓN:

SESIÓN 20

Descripción: Enseñar reglas sociales implícitas de la conversación, como hacer preguntas, responder adecuadamente y mantener el tema.

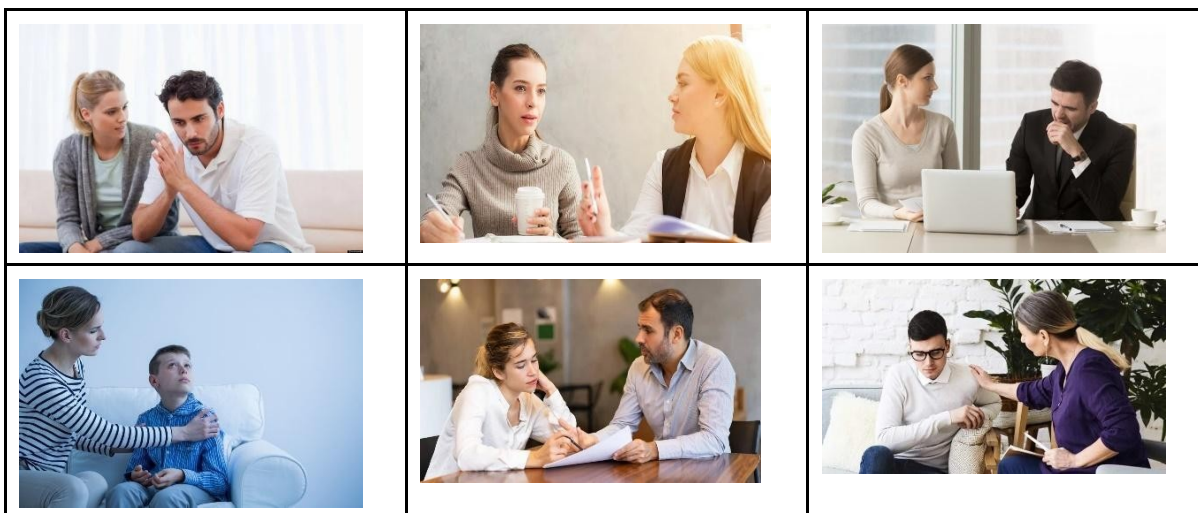
Objetivo: Asegurar que el niño entienda las expectativas de la comunicación en situaciones cotidianas.

Actividad:

La sesión empezará con el saludo adecuado, luego nos acercaremos a la mesa para tener un tiempo libre de conversación.

La actividad comenzará explicándole al niño lo que se va a realizar durante la sesión: “Cuando conversamos nos miramos”. Se le presentarán imágenes de diferentes situaciones y se le explicará el contexto de cada una: “Aquí el profesor le está enseñando su tarea a la chica, y le pregunta: ¿Entendiste?, pero ella no lo mira, entonces no responde”, luego se le preguntará: ¿Estará bien?, ¿Será una buena conversación?. Si el niño no logra responder alguna pregunta se le apoyará con el modelo de la respuesta.

•
Materiales:



SESIÓN 21

Descripción: Enseñar reglas sociales implícitas de la conversación, como hacer preguntas, responder adecuadamente y mantener el tema.

Objetivo: Asegurar que el niño entienda las expectativas de la comunicación en situaciones cotidianas.

Actividad:

La sesión empezará con el saludo adecuado, luego nos acercaremos a la mesa para tener un tiempo libre de conversación.

La actividad comenzará explicándole al niño lo que se va a realizar durante la sesión: “Vamos a aprender a escuchar a las personas”. Se le presentará una historia con apoyo visual, en el cual se contará sobre un niño que no dejaba de hablar, y que interrumpe a los demás, y se dará énfasis a las consecuencias de ello. Luego se le hará preguntas relacionadas a esas consecuencias y cómo podría resolverlas: ¿Que hacía el niño?, ¿Estará bien interrumpir a la maestra?, ¿Qué deberíamos hacer? Si el niño no logra

responder alguna pregunta se le apoyará con imágenes referenciales y se le modelará la respuesta.

Materiales:

Imágenes del cuento

Pictogramas de () y (X)

SESIÓN 22

Descripción: Enseñar reglas sociales implícitas de la conversación, como hacer preguntas, responder adecuadamente y mantener el tema.

Objetivo: Asegurar que el niño entienda las expectativas de la comunicación en situaciones cotidianas.

Actividad:

La sesión empezará con el saludo adecuado, luego nos acercaremos a la mesa para tener un tiempo libre de conversación.

La actividad comenzará explicándole al niño lo que se va a realizar durante la sesión: “Vamos a aprender a escuchar”. Se le presentará un video, en el cual se contará la historia de un niño que no dejaba de hablar a sus amigos, interrumpe en clase, y no entiende lo que la otra persona dijo. Luego se le hará preguntas relacionadas al video y luego se le presentará imágenes de diferentes consecuencias, con las cuales justificará su respuesta: ¿Qué pasará si el niño no escucha?, luego se le preguntará si él interrumpe a los demás ¿Qué pasaría? y ¿Qué podría hacer?. Si el niño no logra responder alguna pregunta se le apoyará con imágenes referenciales y se le modelará la respuesta.

Materiales:

Imágenes referenciales.

Video:

- <https://www.youtube.com/watch?v=fSz4Va4a6Og>

SESIÓN 23

Descripción: Enseñar reglas sociales implícitas de la conversación, como hacer preguntas, responder adecuadamente y mantener el tema.

Objetivo: Asegurar que el niño entienda las expectativas de la comunicación en situaciones cotidianas.

Actividad:

La sesión empezará con el saludo adecuado, luego nos acercaremos a la mesa para tener un tiempo libre de conversación.

La actividad comenzará explicándole al niño lo que se va a realizar durante la sesión: “Vamos a aprender a hacer preguntas”. Se le presentarán imágenes de diferentes situaciones y viñetas con diferentes preguntas. Se dará el contexto de la situación al niño para luego relacionar la imagen y la viñeta. Luego se le pedirá que justifique su respuesta: ¿Qué preguntaría?, ¿Por qué? Si el niño no logra responder alguna pregunta se le apoyará con imágenes referenciales y se le modelará la respuesta.

Materiales:

Imágenes referenciales.

Viñetas de preguntas.

SESIÓN 24

Descripción: Enseñar reglas sociales implícitas de la conversación, como hacer preguntas, responder adecuadamente y mantener el tema.

Objetivo: Asegurar que el niño entienda las expectativas de la comunicación en situaciones cotidianas.

Actividad:

La sesión empezará con el saludo adecuado, luego nos acercaremos a la mesa para tener un tiempo libre de conversación.

La actividad comenzará explicándole al niño lo que se va a realizar durante la sesión: “Vamos a aprender a hacer preguntas”. Se realizará una dinámica con títeres en el cual iremos interactuando con algunas preguntas sobre un tema en específico, el niño ayudará en pasarle al títere unas preguntas relacionadas al tema de conversación y evitar las preguntas que no tengan que ver con el tema: TEMA: “Autos” / PREGUNTAS: “¿Qué carro te gusta?”, “¿Qué color de carro es tu favorito?”, “¿Cuántos carros tienes?”, “¿Qué comiste hoy?”, “¿Qué trajiste en tu mochila?”

Materiales:

Imágenes referenciales.

Caja de preguntas

Títeres.