

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Educación



Desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de 4 y 5 años con
Trastorno del Espectro Autista

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación Inicial que presenta:

Ina del Carmen Pinedo Gil

Asesora:

Carmen Maria Sandoval Figueroa de Torres


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Carmen Maria Sandoval Figueroa de Torres, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de 4 y 5 años con Trastorno del Espectro Autista del/la autor/a Pinedo Gil, Ina Del Carmen, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 08 de mayo del 2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 08 de mayo del 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Carmen Maria Sandoval Figueroa de Torres	
DNI: 10208151	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3239-4158	

RESUMEN

La tesina aborda el tema del desarrollo de las habilidades sociales de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista de 4 y 5 años y, cuáles son las estrategias que se promueven para potenciar su desarrollo en la escuela, garantizando los apoyos adecuados y con la participación de todos los agentes educativos, como lo son las familias, directores, compañeros, entre otros. Los objetivos son 3: identificar las características del desarrollo social de los niños y niñas con TEA en las edades de 4 y 5 años, determinar las condiciones del entorno escolar que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales de estos niños y, finalmente, describir las estrategias que promueven el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA de 4 y 5 años. El método de la investigación es documental, por lo cual se realizó una búsqueda, selección y análisis de la literatura que aporte a la problemática propuesta. La tesina muestra la importancia de la identificación de las características del desarrollo social de los niños y niñas con TEA; y la responsabilidad de la escuela en sintonía con los agentes educativos para capacitarse, elegir y ejecutar las estrategias adecuadas y pertinentes para ayudar a los niños y niñas con TEA a desarrollar sus habilidades sociales, comprendiendo y respetando que sus procesos son distintos, válidos, valiosos y pertinentes. La participación activa de los compañeros, docentes y los otros agentes educativos, como lo son las familias, directores, compañeros entre otros, es importante para hacer más llevadero los procesos de socialización de los niños y niñas con TEA.

Palabras clave: Infancia, Trastorno del Espectro Autista, habilidades sociales, rol docente, educación inclusiva.

ABSTRACT

The thesis addresses the topic of the development of social skills of boys and girls with Autism Spectrum Disorder aged 4 and 5 and what are the strategies that are promoted to enhance their development at school, guaranteeing adequate support and with the participation of all educational agents such as families, principals, peers, among others. The objectives are threefold: to identify the characteristics of social development in children with ASD between the ages of 4 and 5, to determine the school environment conditions that favor the development of these children's social skills, and finally, to describe the strategies that promote the development of social skills in children with ASD aged 4 and 5. The research method is documentary, so a search, selection and analysis of the literature that contributes to the proposed problem was carried out. This thesis demonstrates the importance of identifying the characteristics of social development in children with ASD; and the responsibility of schools, in concert with educational stakeholders, to train, select, and implement appropriate and pertinent strategies to help children with ASD develop their social skills, understanding and respecting that their processes are distinct, valid, valuable, and relevant. The active participation of peers, teachers, and other educational stakeholders, such as families, principals, and peers, among others, is important to streamline the socialization processes of children with ASD.

Keywords: Childhood, Autism Spectrum Disorder, social skills, teaching role, inclusive education.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1: LOS NIÑOS Y NIÑAS CON TEA.....	12
1.1 Definición del Trastorno del Espectro Autista.....	12
1.2 Características Generales del Trastorno del Espectro Autista.....	15
1.3 Niveles de apoyo en el Trastorno del Espectro Autista.....	21
1.4 Desarrollo social de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista.....	22
CAPÍTULO 2: EL ENTORNO ESCOLAR COMO FACILITADOR DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS Y NIÑAS CON TEA.....	30
2.1 Políticas de protección a personas con Trastorno del Espectro Autista.....	30
2.2 La promoción de culturas inclusivas en la escuela.....	33
2.2.1 Características del entorno escolar que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales en el contexto de una Educación Inclusiva.....	33
2.2.2 Agentes educativos que promueven la Educación Inclusiva.....	35
2.3 Buenas prácticas en programas que desarrollan las habilidades sociales en niños y niñas con TEA.....	39
2.3.1 Proyecto Patios Divertidos.....	39
2.3.2 Guía Aprendo Jugando.....	42
2.3.3 Sistemas de Ayudas entre iguales.....	49
2.3.4 Programa para la Educación y Enriquecimiento de Habilidades Relacionales ...	51
CONCLUSIONES.....	54
RECOMENDACIONES.....	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación busca explicar cómo los niños y niñas de 4 y 5 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desarrollan sus habilidades sociales e interactúan con sus pares en la escuela. El Área Académica de Investigación en Educación, ciudadanía y atención a la diversidad, propuesta por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La elección del tema responde a dos motivaciones de la investigadora: la primera, relacionada a su experiencia en los últimos años siendo maestra de niños y niñas con TEA en aulas inclusivas, en donde ha podido conocer personalmente sus fortalezas, comprender sus dificultades, contener sus frustraciones, ser parte de sus avances, celebrar sus logros y, en especial, reconocer el gran potencial que tienen para alcanzar cada sueño que anhelan junto a sus familias.

La segunda motivación, responde a las gratificantes experiencias que ha podido recopilar en el aula sobre los progresos en el desarrollo de habilidades sociales, como resultado de una escolarización de calidad, específicamente en este grupo de niños y niñas, y cómo sus compañeros se preocupan e involucran de forma espontánea y natural al conocer sus gustos e intereses; logrando crear lazos y momentos significativos de amistad. Asimismo, al haber apreciado sus gestos de emoción y agrado cuando otros miembros de la comunidad educativa (padres de familia y personal del centro educativo), que están comprometidos con su desarrollo social, los invitan a participar en diversas actividades (institucionales y extracurriculares), en dinámicas de rutina y conversaciones grupales, haciéndolos sentir pertenecientes a esta comunidad y hace real su participación.

Es alentador poder observar y participar en esta interacción, teniendo como deseo el que este grupo de niños y niñas, así como sus familias sean parte de una convivencia social empática, justa y que los y las respeten por el solo hecho de ser personas en el contexto de la escuela, y más ampliamente en la sociedad.

Por otro lado, la relevancia de la investigación reside en que es una respuesta al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: Educación de calidad, que reafirma la obligación de las naciones por garantizar una educación de calidad y en igualdad de

condiciones para todos, sin excepciones, desde el inicio de la vida y asegurando las trayectorias a lo largo de la vida.

La Educación Inclusiva es un derecho que tienen todos las niñas y niños, lo cual se sustenta desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 en Tailandia hasta la Declaración de Salamanca de 1994, en la cual se pone de manifiesto el énfasis en la adaptabilidad de las escuelas a las múltiples necesidades y diversidades de los estudiantes.

En este sentido, el Ministerio de Educación (2003) a través de la Ley General de Educación N° 28044, afirma que “el enfoque de la Educación Básica Regular es inclusivo porque busca la integración de las personas con discapacidad en la vida comunitaria”, de esta forma se espera lograr la participación de los niños y niñas de una misma comunidad, indistintamente de las características personales o si presentan alguna discapacidad, de una manera activa, real y significativa.

Como docentes, es necesario ejercer un rol más activo para lograr cambios relevantes y trascendentes en las aulas inclusivas, realizando investigaciones que permitan la mejora de una práctica educativa y una toma de decisiones fundamentada en beneficio de los niños y niñas con condición TEA. Asimismo, consideramos que la recopilación de información sobre este tema que se realiza en la tesina, contribuirá a conocer de manera más precisa el repertorio de habilidades sociales de los niños y niñas con TEA.

Nuestra sociedad requiere implementar cambios significativos para acoger e integrar a todas las personas de manera inclusiva; puntualmente, en el sector educativo urge generar esfuerzos a favor del desarrollo social de este grupo de niños y niñas, los cuales empiezan con la voluntad de querer tomar acción activa y positiva sobre la situación, añadido a la capacitación de toda la comunidad educativa en temas de educación inclusiva, así como a la integración de propuestas de momentos de interacción entre pares, sobre todo en los espacios de juegos en el aula y recreos.

El Trastorno del Espectro del Autismo descrito en el Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2016) señala a la condición, como la presencia de dificultad en el desarrollo del proceso de socialización, presentándose

problemas en la interacción y comunicación social, comportamientos observables que se experimentan día a día en las aulas inclusivas.

Los niños y niñas entre 3 y 6 años transcurren por un proceso de socialización a través del cual observan, aprenden e interiorizan formas de percibir la realidad, lo cual les permite instaurar códigos que luego utilizarán para relacionarse con sus pares. Los niños y niñas con TEA de estas edades muestran serias dificultades para lograr este proceso de socialización; ellos se enfrentan con barreras en las interacciones con sus pares neurotípicos, relacionadas estrechamente a la brecha comunicativa que existe entre ellos. Estas dificultades influyen no solo en el proceso de socialización, sino también en sus aprendizajes y en las maneras en cómo van a experimentar sus trayectorias escolares.

Los niños y niñas con TEA tienen derecho a contar con un entorno que se preocupe por su bienestar emocional y calidad de vida, así como estar dispuesto a brindar los apoyos, adaptaciones y ajustes razonables que sean necesarios. Todos los agentes educativos implicados en el proceso inclusivo, como el equipo directivo, administrativo, de mantenimiento, docente, auxiliar, psicólogo, terapeutas, entre otros; así como los compañeros de aula y sus padres de familia; podemos colaborar para que puedan superar las barreras que se presenten en su experiencia escolar.

Para los niños y niñas con TEA comprender sus emociones y las ajenas, así como identificar las convenciones sociales se vuelve una acción difícil de anticipar, lo cual hace complejo el desarrollo de sus habilidades sociales. Ello puede superarse de forma gradual a través de los apoyos que les brinden los diferentes agentes educativos. En el 2019, Valdez reafirmó que “los apoyos no solo juegan un papel importante para construir contextos amigables y ampliar fronteras de participación, sino que además constituyen una herramienta cargada de futuro” (p.151).

Asimismo, Liesa *et al.* (2017) describen el Sistema de ayudas entre alumnos, como un entrenamiento de los niños neurotípicos, conocidos como “alumno ayudante”, para apoyar a sus amigos y amigas con TEA con sus necesidades educativas y, de esta forma, pueden llegar a ser un importante recurso para potenciar las relaciones interpersonales.

Consideramos que los programas e iniciativas que se comparten en este documento ayudarían al desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA en aulas de niños y niñas de 4 y 5 años. En tal sentido, esta investigación busca presentar, analizar y difundir distintas acciones realizadas sobre el tema; y su relevancia, pertinencia y adaptación a los contextos educativos. En tal sentido, se plantea la siguiente pregunta: **¿Qué estrategias se promueven para potenciar las habilidades sociales en niños y niñas de 4 y 5 años con TEA en el contexto de la escuela?**

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

O1: Identificar las características del desarrollo social de los niños y niñas con TEA en las edades de 4 y 5 años.

O2: Determinar las condiciones del entorno escolar que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA de 4 y 5 años.

O3: Describir las buenas prácticas que promueven el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA de 4 y 5 años.

La presente investigación es de tipo documental, realizando una búsqueda, selección y análisis de fuentes bibliográficas que aporten a la problemática propuesta.

En cuanto a la metodología, al realizar una tesina, se ha realizado una exhaustiva búsqueda y recopilación bibliográfica de fuentes actuales y relevantes. El método utilizado fue el análisis documental, el cual implica una aproximación indirecta a la realidad a través del estudio de fuentes secundarias. El investigador accede de documentos escritos sin alterar ni modificar su contenido, lo que le permite recopilar, seleccionar, analizar y sintetizar información relevante para dar respuesta al problema de investigación (Revilla, 2020). Las categorías de análisis que se han utilizado son:

C1: Trastorno del Espectro Autista

C2: Entorno escolar como facilitador de habilidades sociales en niños y niñas con TEA.

Sobre documentos consultados, se encuentran artículos de investigación de revistas de educación, psicología y salud, así como tesis que nos orientan y proporcionan insumos para el desarrollo del documento y que son un estímulo para contrastar lo que se expone con nuestra realidad. En cuanto a la antigüedad de las fuentes académicas consultadas, en su mayoría no exceden los diez años de publicación y las que superan este tiempo, son de instituciones u organismos que rigen normativas para el Perú y el mundo. De igual modo, en cuanto al ámbito geográfico se eligieron investigaciones de Perú, América Latina, Iberoamérica y América del Norte (pioneros en la investigación sobre este tema); documentos de los repositorios digitales como de la Organización de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud y la Pontificia Universidad Católica del Perú; y bases de datos como Ebsco, Scielo, Dialnet, RedAlyC y Cochrane.

En lo que respecta al tratamiento de la información, primero utilicé el anexo 1 de la Guía para la elaboración de la tesina de Egresados, con la “Matriz de identificación de las fuentes escritas” lo que me permitió identificar el tipo de fuentes (si se trataba de un artículo, tesis, etc.); la ubicación de la Base de datos de la fuente; el estatus de la fuente; entre otros. En un segundo momento, utilicé el anexo 4 de la Guía con la “Matriz de análisis individual de fuentes” lo que me permitió agrupar las citas textuales o paráfrasis a través de categorías de análisis. Por último, utilicé el anexo 5 “Matriz de análisis temático según los capítulos de la tesina” que me permitió realizar una interpretación final de las fuentes (FAE PUCP, 2023).

Cabe precisar que las matrices utilizadas en el procesamiento de la información, sirven para encontrar vínculos que nutren los conceptos y generalizaciones teóricas, las cuales, a su vez, complementan los contenidos a desarrollarse en la investigación (Morlino, 2010).

Cabe resaltar que, en todo el proceso de investigación, así como en la elaboración del documento final, se respetaron los principios éticos presentados en el Reglamento del Comité de Ética en la Investigación PUCP, establecidos en los artículos del 7 al 15, los cuales son: respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia,

integridad científica y responsabilidad; a lo largo de todo el proceso de elaboración de la tesina.

Fundamentamos el valor que el problema de investigación planteado es original porque los trabajos académicos que la anteceden, han abordado solo el proceso de inclusión y el rol que desempeñan los docentes en el aula para integrarlos a un salón regular y se identifica un vacío en el espacio del desarrollo de las habilidades sociales en edades tempranas. Así, en la tesis de Bamonde (2023), se detalla la propuesta de la pedagogía colibrí, la cual sostiene que las maestras de inicial deben ser las que acompañen y brinden los espacios necesarios para los niños y niñas con TEA. Mientras que en esta investigación se abordará los espacios y materiales que las maestras de las aulas inclusivas de 4 y 5 años requieren para que sean entornos más amigables, inclusivos y se tomen en cuenta los gustos, intereses y necesidades de los niños y niñas con TEA, a fin de tener herramientas para motivarlos.

La tesis de Chipana (2016), se centra en el acompañamiento de los docentes a los niños y niñas que presentan alguna condición durante el proceso de adaptación a las aulas de inicial, dándole un papel importante a la comunidad educativa en dichos procesos. Así mismo, Bamonde (2023) confirma que es una responsabilidad de los sujetos de la educación dar los soportes para lograr ambientes de convivencia más inclusivos. En tal sentido, consideramos que la participación activa de los agentes educativos son claves en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA, pues al formar parte del entorno más cercano, crean vínculos afectivos valiosos y son los cómplices de sus logros.

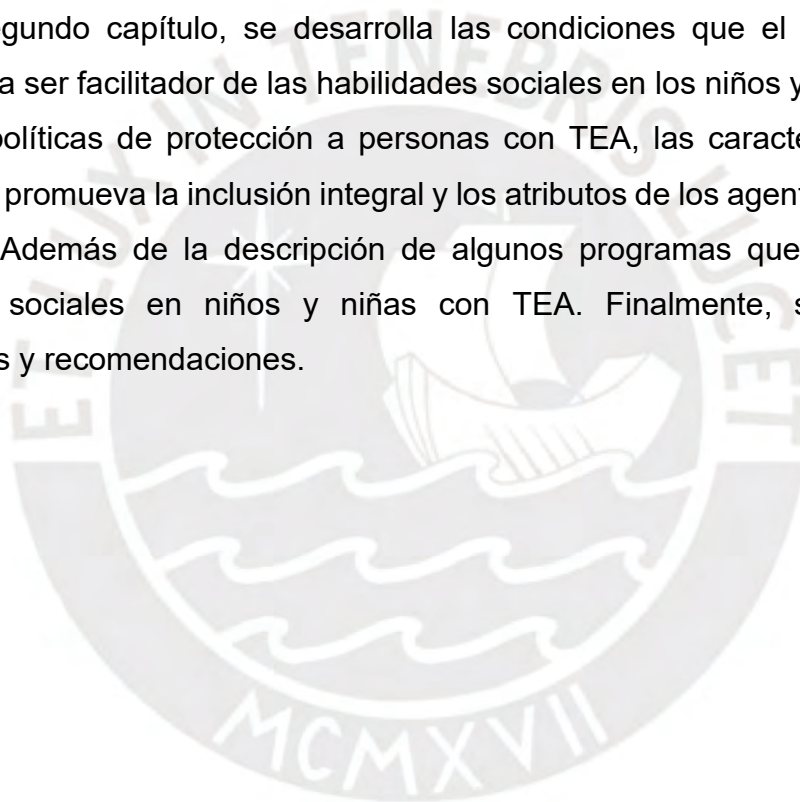
La presente investigación contribuirá a conocer las características del desarrollo de los niños y niñas con TEA, los entornos adecuados para potenciar sus habilidades sociales y, describir algunas estrategias para ser utilizadas por los docentes cuando su aula esté integrada por niños o niñas con TEA. Estas estrategias buscan ser más adecuadas, respetuosas y comprometidas con cada uno de estos estudiantes, ayudándolos a sobrellevar mejor los desafíos en los procesos de socialización que se les presente en su vida. Del otro lado, los niños y niñas neurotípicos tendrían la oportunidad de aprender a valorar y respetar la diversidad, disfrutar del juego compartido y del simple hecho de convivir juntos, incluidos todos. Asimismo, se desea

sensibilizar sobre el tema, su importancia y motivar a otros especialistas a continuar investigando para producir experiencias que sumen a las que existen en otros países.

Las limitaciones de la presente investigación, están relacionadas al tipo de investigación, pudiendo ser un estudio aplicado en el cual se trabaje con los niños y niñas, y los docentes en las escuelas.

La tesina está estructurada por capítulos que pasaremos a describir. En el primer capítulo, se abordará sobre los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, definiendo el trastorno, detallando sus características, explicando los niveles de ayuda que requieren y cómo es el desarrollo social de los niños de las edades de 4 y 5 años.

En el segundo capítulo, se desarrolla las condiciones que el entorno escolar requiere para ser facilitador de las habilidades sociales en los niños y niñas con TEA. Desde las políticas de protección a personas con TEA, las características de una escuela que promueva la inclusión integral y los atributos de los agentes partícipes de la escuela. Además de la descripción de algunos programas que desarrollan las habilidades sociales en niños y niñas con TEA. Finalmente, se abordan las conclusiones y recomendaciones.



Capítulo 1: Los niños y niñas con TEA

1.1 Definición del Trastorno del Espectro Autista

La definición de lo que significa el trastorno del espectro autista (TEA) ha variado a lo largo del tiempo, desde un paradigma psiquiátrico en la mirada de Bleuler, citado por Sandoval *et al.* (2021), quien lo relacionó a la esquizofrenia, hasta ser asociado a una condición del neurodesarrollo.

Es importante señalar que en 1943 el psiquiatra infantil, Leo Kanner, mencionado por González (2015), fue quien describió por primera vez lo que actualmente conocemos como Autismo, orientando la definición hacia la alteración en la adquisición del lenguaje verbal y una conducta de aislamiento social. Cabe resaltar que Kanner, citado por Artigas-Pallarés y Paula (2012), fue quien acuñó la denominación de “autismo infantil precoz” al delimitar el término a través de la investigación de muchos casos de niños, en los que coincidieron los síntomas de aislamiento profundo y un mutismo o lenguaje desprovisto de intención comunicativa.

Luego, en el año 1997, Riviére citado por Bamonde (2023) refiere que en el autismo se ven alteradas doce dimensiones de la persona las cuales se agrupan en cuatro trastornos cualitativos relacionados a la interacción social, la simbolización, comunicación y, flexibilidad. En la figura 1 se detallan las dimensiones alteradas, según Angel Riviére.

Figura 1

Las doce dimensiones del Autismo

Social	Comunicación y Lenguaje	Anticipación y Flexibilidad	Simbolización
<ul style="list-style-type: none"> •1. Relación social •2. Capacidad de atención compartida •3. Capacidad mentalista 	<ul style="list-style-type: none"> •4. Funciones comunicativas •5. A nivel expresivo •6. A nivel receptivo 	<ul style="list-style-type: none"> •7. Competencias de anticipo •8. Flexibilidad •9. Voluntad 	<ul style="list-style-type: none"> •10. Creatividad •11. Representar •12. Suspensión

Fuente: Elaboración propia.

Una nueva percepción del autismo, presentaron Wing y Gould en el año 1979, citados por Artigas-Pallares y Paula (2012), la cual hace referencia al autismo en términos de espectro autista, acercándose a las tres dificultades más resaltantes, en la interacción social, comunicación e imaginación, y poca flexibilidad cognitiva y de comportamiento. Con esto, se concluyó que no se podían implantar términos absolutos entre los casos detectados. De aquí la importancia, de entender el autismo desde los procesos de aprendizajes, por lo que desde esas fechas se vio la necesidad que puedan desarrollar la autonomía e independencia, para acceder a las aulas regulares, como lo menciona Sandoval *et al.* (2021).

Desde la posición de Gutiérrez *et al.* (2019), se considera que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) implica la afectación de tres habilidades específicas: comunicación, comprensión pragmática, reconocimiento y comprensión social; es decir, el logro de una sinergia entre la lengua, los hablantes y el mensaje que se desea transmitir, y la flexibilidad mental y comportamental.

De Francisco (2016) conceptualiza al TEA como una condición que influye directamente en el neurodesarrollo y que implica alteraciones relevantes en los primeros años de vida, específicamente en las habilidades de comunicación social. Estas alteraciones se evidencian con intensidades diferentes, pero coinciden en los inconvenientes para comprender las interacciones sociales. En este contexto, Villanueva-Bonilla *et al.* (2018) mencionan que las dificultades de este trastorno también se presentan en la cognición, obstaculizando los procesos mentales de recibir, procesar y elaborar la información que se obtiene del entorno.

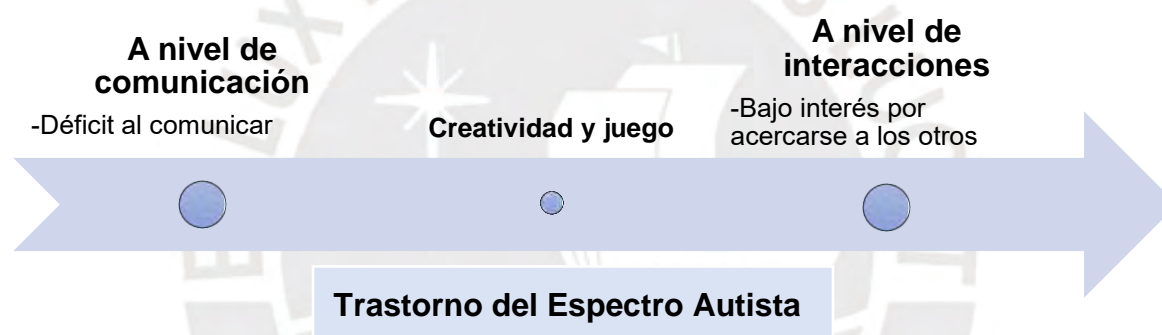
Según estudios realizados, Gonzáles (2015) afirma que el TEA es un conjunto de condiciones que pueden variar de persona a persona, y se presenta con mayor prevalencia en hombres que en mujeres y acompañará a las personas a lo largo de su vida. Mientras que, en artículos más actualizados como el de Sandoval y Quispe (2021), se define al TEA como “una condición del neurodesarrollo que determina la forma en la que el niño percibe el mundo y las relaciones con los demás” (p.129). En este sentido, los niños y niñas TEA ven disminuida la competencia social que les dificulta sus procesos de socialización. Así lo señalan Locke *et al.* (2022), al señalar que: “ASD (Autism Spectrum Disorder) is a pervasive developmental disorder

characterized by deficits in social communication and the presence of restricted and/or repetitive behavior”¹ (p.1).

Un aporte significativo a la definición y a esta tesis, es el que consideran Reynoso et al. (2017), el cual sostiene que el trastorno del espectro autista (TEA) también afecta las habilidades socioemocionales de los niños y las niñas, presentándose serias dificultades al relacionarse en los diferentes entornos, especialmente, con sus pares TEA y neurotípicos.

Figura 2

Áreas afectadas en el Trastorno del Espectro Autista



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el trastorno del espectro autista, descrito en el Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) coincide con la definición dada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) al señalar a dicho trastorno, como la presencia de dificultad en el desarrollo del proceso de socialización, presentando problemas en la interacción, junto con patrones reiterativos y limitantes de conductas e intereses; comportamientos observables que se experimentan día a día en las aulas inclusivas.

¹ Es un trastorno generalizado caracterizado por déficit en la comunicación social y presencia de un comportamiento restringido y/o repetitivo.

En el TEA, según el DSM-5 (2013), se ven afectadas dos grandes dimensiones: la dimensión de comunicación social e interacciones sociales y la dimensión de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. La segunda dimensión, está relacionada con los movimientos, uso de algunos objetos o habla repetitivos; rigidez en las rutinas diarias; intereses restringidos; y una alta o baja reactividad a los estímulos del entorno. Mientras que, la primera dimensión, que será la que se abordará en esta investigación, considera que los niños y niñas con TEA presentan dificultades en la reciprocidad socioemocional, viéndose disminuido el interés para interactuar socialmente. De igual manera, presentan dificultades en la comunicación verbal y no verbal, incluyendo dificultades para sostener la mirada para comunicarse y para ajustar el comportamiento a las exigencias de cada contexto, presentando complicaciones para compartir juegos de imaginación y para hacer amigos.

1.2. Características Generales del Trastorno del Espectro Autista

Diversos autores han descrito las características generales del Trastorno del Espectro Autista. Taylor (2015), menciona que las personas con TEA se caracterizan por tres disfunciones: una relacionada a la interacción limitada; otra asociada a la comunicación; y, la última relacionada a una gama de intereses restringidos. Mientras que Moody y Laugeson (2020) afirman que: “Children with ASD show impairments in early communication, social attention, and pretend play skills”² (p. 360). Los expertos mencionados coinciden, que el TEA implica dificultades para comunicar e interactuar socialmente.

Para esta investigación, las explicaremos según los aportes de González (2015), Sandoval y Quispe (2021) y Bamonde (2023), quienes concuerdan en que las características generales del TEA se enmarcan en tres grandes aspectos:

1. alteración de la interacción social
2. alteración de la comunicación verbal y no verbal
3. baja flexibilidad

² Presentan deficiencias en la comunicación temprana, la atención social y las habilidades de juegos de simulación.

La alteración de la interacción social se manifiesta en las formas diferentes de demostrar la empatía, mostrando serias dificultades para reconocer las emociones en las otras personas por lo que se generan incomodidades con los compañeros neurotípicos en contextos como la escuela. Por ejemplo, en un aula multigrado de niños de 4 y 5 años, un niño TEA coge raudamente el juguete favorito de un compañero y por más que éste último, le pida llorando para que se lo devuelva, el niño TEA no se lo devuelve. Esto sucede, como lo propone el Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Argentina (2019), porque el niño con TEA aún no ha desarrollado la capacidad de respuesta a los sentimientos de otras personas y les es difícil ponerse en el lugar del compañero, anteponiendo su interés.

Kasari (2017) señala como grandes retos a trabajar los relacionados a las dificultades para implicarse en los grupos de amigos y dejar de lado la rigidez para disfrutar del juego. La forma de jugar de los niños y niñas con TEA se centra en los detalles de los juguetes y las formas repetitivas de los juegos, por lo que Sandoval *et al.* (2021), afirma que se observa “presencia de juego funcional, centrado en las funcionalidades del objeto con el que se relaciona” (p.38).

Las formas de interacción social en los niños con condición TEA son diversas y complejas por tratarse de un espectro. En la práctica se ha podido observar que existen dificultades para interactuar con los otros en un contacto social restringido, siendo en ocasiones, muy pasivos con los demás, porque no prestan atención a lo que se les dice, se muestran indiferentes, no se interesan necesariamente en lo que los otros desean decir o también porque toleran un momento de interacción social sin buscarla; o demasiado activos con los demás, porque interactúan de forma singular, como al demostrar afecto de forma inesperada y sorpresiva con fuertes abrazos o un rauda acercamiento para tocar alguna parte de la cara de los compañeros que les llamó la atención.

La alteración de la interacción social es la que les dificulta el acercarse a sus pares con TEA y neurotípicos en los momentos de juego por requerir otro tipo de dinámica; lo que genera que usualmente se les observe aislados en los momentos de juego o realizando un juego individual, por lo que se los observa solos en los momentos de juego. Así lo reafirman Tripathi *et al.* (2023), “Through the early school years, social

isolation becomes increasingly common as children with ASD struggle to effectively engage with their peers or learn developmentally appropriate social behavior”³ (p.1).

Tener alterada la interacción social, supone dificultades para el desarrollo de las competencias sociales, las cuales se logran entender con la Teoría de la Mente (ToM), definida por Gómez y Landinez (2023) como: “la habilidad cognitivo-social que permite comprender la conducta humana en términos de estados mentales que la motivan, como creencias, emociones, deseos e intenciones” (p.38). Esta habilidad se adquiere entre los tres y cuatro años de edad, y es imprescindible para anticipar las intenciones o reacciones de nuestro comportamiento. Por otro lado, Valdez (2019), considera que la ToM está vinculada con el desarrollo de competencias simbólicas, porque en el juego simbólico se necesita que el niño tenga dos representaciones en su mente, y éstas las desarrollamos con la ToM: la del mundo real y la que se desea pretender; competencias comunicativas, que a través de la ToM podemos interactuar con diferentes personas en diferentes entornos y con diferentes propósitos; y, competencias de lenguaje, porque cuando hay retrasos de lenguaje se presentan demoras en el desarrollo de la ToM. Ambos autores, coinciden que los desafíos para las personas con TEA estarían en el desarrollo de habilidades sociales.

Esta característica teoría se desarrolla en los niños y niñas TEA, pero con los apoyos necesarios, es decir, será importante el entrenamiento de ciertas estrategias para lograr su desarrollo. Lo que significa que, como lo describe Cornago et al. (2012) “ponerse en el lugar de otra persona y comprender que cada uno de nosotros percibimos, pensamos, sentimos, deseamos o creemos cosas distintas” (p.19), es una tarea difícil de realizar por los niños y niñas TEA. Al no tener la capacidad de colocarse en el lugar del otro, los comportamientos de los demás les resultan inesperados y pueden parecer incomprensibles. El niño y niña con TEA no logra entender que cada persona tiene un pensamiento o razonamiento distinto.

Cornago *et al.* (2012), menciona algunas de las complicaciones que se pueden dar por una dificultad en la Teoría de la Mente, como: para comprender las emociones de los demás, por lo que se dan escasas reacciones empáticas; para entender las

³ Durante los primeros años escolares es común observar a los niños con TEA en permanente aislamiento social por tener dificultades para relacionarse con sus compañeros o aprender un comportamiento social acorde con su desarrollo.

normas sociales como la espera de turnos, compartir los juegos y/o juguetes; y, para comprender el interés del interlocutor por el tema de la conversación.

De la misma forma, la función ejecutiva se define por Talero-Gutiérrez (2015) como: “la capacidad de planeación, inhibición, control de impulsos, memoria de trabajo, flexibilidad y cambio de foco de la atención” (p.247); en el TEA, estos procesos se ven afectados, pero al igual que la teoría de la mente, también se desarrollarán, con las ayudas necesarias. La afectación de la función ejecutiva dificulta a los niños y niñas con TEA, el desarrollo de las actividades cotidianas y la adaptación a su entorno, porque al presentarse dificultades en las interacciones y conductas comunicativas, le costará desenvolverse con sus pares.

Por otro lado, en relación a la alteración de la comunicación verbal y no verbal se manifiesta con un lenguaje desprovisto de significado, haciendo uso de algunas frases hechas. A veces, no responde al llamado de su nombre, no utiliza gestos o mímicas; March, *et al.* (2018), señalan que: “les resulta compleja la interpretación de las expresiones faciales, los gestos o el tono de voz” (p. 140), y se les dificulta mantener una conversación o habla sólo sobre sus temas de interés y tiene dificultades para comprender la información. En los casos de niños y niñas con TEA, Sandoval *et al.* (2021), consideran que la sonrisa social, la cual ayuda al niño a establecer vínculos de comunicación con su cuidador, no se evidencia en ellos, no dando respuesta alguna al cuidador cuando éste le da un mensaje.

También se presenta, dificultad para compartir sus experiencias, pensamientos e intereses. Por ejemplo, en un aula multigrado de niños de 4 y 5 años, luego de una semana de vacaciones le preguntamos al niño TEA, que ya tiene lenguaje verbal con frases completas, ¿Qué hiciste en tus vacaciones? Y le es difícil narrar las experiencias de esos días. Se produce esto porque como lo describen Sandoval y Quispe (2021), se les dificulta expresar sus ideas y pensamientos.

Tener alterada la comunicación verbal y no verbal, supone deficiencias en el lenguaje expresivo, pero también en la comprensión del lenguaje. Siendo el lenguaje expresivo, como lo definen Chiquillo *et al.* (2015) y Paredes y Quiñones (2014), un proceso complejo que comprende la pronunciación y una actividad motora, mediante los cuales las personas son capaces de emitir palabras con significado. Desde el

nacimiento el primer llanto, es la forma que los niños y niñas utilizan para comunicarse. Asimismo, Chiquillo et al. (2015), definen al lenguaje comprensivo como la capacidad para recibir, reconocer las palabras y frases, y entender órdenes, pensamientos u otros; y cuyo desarrollo se da con las primeras palabras que las personas más cercanas les proporcionan.

Los niños y niñas con TEA experimentan los procesos para aprender alguna tarea o actividad específica como un reto muchas veces inalcanzable, esto se puede evidenciar cuando intentan seguir los pasos para sujetar la tijera correctamente o para atarse los pasadores, llegando a niveles de ansiedad elevados por no lograr concretarlo. En ambos casos, se observan que las frases orales y gestos de los guías (padres, profesores, adulto referente o pares) no son suficientes para ayudarlos.

Por otra parte, la baja flexibilidad se relaciona con tres comportamientos: presenta intereses restrictivos, adherencias a las rutinas y resistencia al cambio. Los intereses restrictivos, siendo un tipo de comportamiento que se caracteriza por ser intenso y duradero en temas específicos o por la gran intensidad que demuestran hacia ciertos objetos como los animales, las letras, los números, entre otros. También se observa, como lo menciona Sandoval et al. (2021) “una vinculación obsesiva con los objetos que posee, de manera que desarrolla una especie de apego con objetos particulares, negándose a cambiarlos o dejarlos” (p.40). Como los niños que llevan consigo un papelito de textura rugosa, y constantemente mueven los dedos para sentir su textura.

Otro de los comportamientos son las adherencias a las rutinas, definidas como una secuencia de acciones de tipo verbal o no verbal, las cuales realiza para sentirse seguro y no permite cambios como el apego inflexible a rutinas específicas que los niños y niñas TEA necesitan en su día a día. Como, por ejemplo: cuando un niño con TEA necesita cerrar bien su lonchera antes de salir al recreo, si no lo logra, no sale y sigue intentando. Así también, se presentan algunas adherencias a las rutinas que son momentáneas como para adaptarse a ingresar a la nueva aula en la escuela, por ejemplo: cuando un niño con TEA pasa por el ambiente de los bebés antes de ingresar a su aula, así los amigos lo inviten a ingresar con sus juegos favoritos, hasta que ya no lo necesita, e ingresa directamente al aula.

La resistencia al cambio, siendo una dificultad para adaptarse a lo nuevo, como al insistir en mantener los ambientes sin innovarlos. Cuando a los niños y niñas con TEA no se les anticipa sobre un cambio les genera inseguridad e intranquilidad, porque no logran entender lo que ha sucedido y desconocen lo que vaya a suceder.

Adicionalmente, a las tres características principales, González (2015), comenta que se presenta en los niños y niñas con TEA algunas características secundarias, como la hiper o hiposensibilidad a estímulos sensoriales, mientras que para algunos niños ciertos sonidos son tolerables, para otros pueden llegar a ser desagradables y hasta dolorosos.

En palabras de Sandoval *et al.* (2021), “la hiperreactividad está relacionada con la hipersensibilidad o reacción sensorial alta a los estímulos” (p.39), lo cual puede generar el aislamiento o una conducta agresiva y de oposición. Mientras que la hiporreactividad, reacción baja a los estímulos, puede anular involuntariamente las vivencias sensitivas, lo cual puede motivar la búsqueda de estímulos intensos que lo ayuden a comprender su entorno.

Otra de las características secundarias son las alteraciones alimenticias, presentándose intolerancia a ciertos alimentos como cereales con gluten, productos lácteos, alimentos con colorantes y preservantes, entre otros; alteraciones del sueño, con problemas para dormir; y, alteraciones motoras con presencia de hiper o hipo actividad.

En las aulas inclusivas observamos que la mayor parte de los niños y las niñas con TEA se relacionan con los objetos de acuerdo a sus intereses, como lo describe Sandoval *et al.* (2021), al decir: “un aspecto notable es el interés que desarrollan por girar, ordenar, alinear y mover los juguetes u objetos de forma específica” (p.39). Por ejemplo: organizar los colores uno al lado del otro siguiendo un orden establecido por ellos mismos o ubicar a los animales de plástico en hilera y de pie. Dicha estructura responde a la posibilidad de observar al detalle las características de los objetos, de ahí que podamos ver a los niños recostados en el suelo mirando cómo se ven los animales desde abajo.

1.3 Niveles de apoyo en el Trastorno del Espectro Autista

En el Trastorno del Espectro Autista existen niveles de gravedad de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada caso. Reconocer las dificultades de cada niño o niña con TEA en sus procesos de socialización, conllevará a escoger los apoyos adecuados que requieran, como lo comenta De Francisco (2016), “Cuanto más oportunos y mejores son los apoyos, hay mayores posibilidades de conquistar el mundo” (p.138); son estos recursos los que favorecerán los diferentes aspectos del desarrollo de cada niño o niña con TEA.

En la tabla 1 se presentan cada uno de los niveles, describiendo la afectación en la dimensión comunicación social y su ejemplificación con una situación del día a día en las aulas inclusivas.

Tabla 1

Niveles de apoyo del trastorno del espectro autista

NIVEL DE APOYO	COMUNICACIÓN SOCIAL
<p>GRADO 1</p> <p>“Necesita ayuda”</p>	<p>Las dificultades en la comunicación social producen serios inconvenientes.</p> <p>Ejemplo: Un niño que utiliza frases completas, tiene interés en comunicar, pero no tiene éxito para jugar con los amigos.</p>
<p>GRADO 2</p> <p>“Necesita ayuda notable”</p>	<p>Deficiencias en la comunicación verbal y no verbal, dificultades en las relaciones sociales, incluso con ayuda.</p> <p>Ejemplo: Un niño con frases sencillas que busca a los amigos cuando tienen un juguete que le interesa, pero la forma de acercarse a ellos, no es la más adecuada.</p>
<p>GRADO 3</p> <p>“Necesita ayuda muy notable”</p>	<p>Dificultades graves en la comunicación verbal y no verbal. Inicio incipiente de interacciones sociales y poca respuesta al acercamiento social de otras personas.</p>

Ejemplo: Un niño con vocabulario limitado e ininteligible y que pocas veces inicia alguna interacción social.

Fuente: Adaptado de DSM-5, 2013

Otros ejemplos de situaciones en la que los niños y niñas con TEA requieren cierto grado de ayuda podrían ser: al observar a un niño con TEA que utiliza frases completas, se acerca al grupo de niños y menciona los animales con los que juegan, pero no logra ingresar totalmente al juego propuesto (Grado 1), o cuando una niña con TEA con pocas frases sencillas, desea los colores de otra niña y, para tenerlos, se acerca y le quita raudamente los colores para satisfacer su interés. En este ejemplo, la niña no tiene en su repertorio palabras de cortesía y, por lo tanto, logra su objetivo causando una incomodidad en su compañera (Grado 2), o en los momentos que, un niño con TEA sin lenguaje oral, quiere abrir, en el momento del refrigerio, su lonchera que tiene cierre y como no puede hacerlo, no come. En este ejemplo, el niño no pide ayuda de alguna manera, por lo tanto, no inicia ninguna interacción, ni llama la atención del otro sobre el objeto (Grado 3).

En las aulas, diariamente se presentan diversas situaciones en las que los niños y niñas con TEA, requieren de las ayudas necesarias de acuerdo a las dificultades que presentan. Por ello, Valdez (2019) afirma que “es necesario que les brindemos herramientas para que en las situaciones en las que necesitan pedir ayuda, puedan hacerlo” (p.134). Pedir apoyo significa tener en cuenta al otro, utilizando alguna forma de comunicación para lograrlo, ya sea verbal o no verbal, desde un gesto o palabra hasta el uso de un pictograma.

1.4 Desarrollo social de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista

El desarrollo socio afectivo es un proceso a través del cual todas las personas adquieren habilidades sociales y emocionales para desarrollarlas durante su vida. Para Brito *et al.* (2024), este proceso “incluye la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones propias y de los demás, establecer relaciones saludables y adaptativas, y resolver conflictos de manera constructiva” (p.20). Este desarrollo es

de gran importancia para lograr adultos emocionalmente sanos y capaces de convivir en sociedad.

Las teorías que sustentan el desarrollo social refieren que éste surge de las influencias sociales, de la maduración de cada niño y de las representaciones que tiene sobre el mundo social y del yo. Una de las teorías es la Teoría Psicosocial de Erick Erikson, quien creía que, a lo largo de la vida, resolvemos a partir de decisiones para complacer diferentes necesidades como las sociales. Presentó 8 estadios o crisis, cada uno consiste en tareas psicosociales para realizar. Según Erikson, el logro de un desarrollo social exitoso se basa en intentar y solucionar cada desafío que se presenta en las diferentes crisis como se menciona en Erikson (2000). Es decir, de no resolver alguna de ellas, puede significar poca probabilidad de superar las siguientes crisis que le tocaría vivir.

El estadio que se relaciona con esta investigación, es el referido a la Iniciativa vs. culpa que se da entre los 3 y 5 años, conocido como la edad del juego. Es el momento donde los niños y las niñas que están en edad pre escolar, consolidan la autonomía del estadio anterior de forma más extendida y hacia otras personas u objetos. Podemos observar en el aula a los niños poniéndose de acuerdo para construir juntos una pista de carreras para sus carros, una torre que llegue al techo del salón o un zoológico para los diferentes animales de plástico. En estos nuevos proyectos los niños y niñas ven desarrollada su iniciativa, pero a la vez si actúa por impulso, se dará cuenta que puede afectar de alguna manera a sus compañeros.

Otra de las teorías, es la del Aprendizaje Social de Bandura quien señala según Rosenthal *et al.* (2011) que los niños y niñas aprenden de distintas maneras como la experiencia propia y también, al mirar e imitar a otras personas, lo cual les da la experiencia para conocer cómo son las conductas nuevas y posteriormente, esa información les puede servir de guía. En este sentido, es necesario que los niños y niñas logren ciertos gestos sociales que les permitan integrarse a los grupos, entender la dinámica y ciertas normas de convención social como expresiones faciales, frases aprendidas, tonos de voz, entre otros.

John Bowlby, psiquiatra y psicoanalista, desarrolló la teoría del apego, en la que considera que el ser humano tiene la necesidad de establecer conexiones seguras y

llenas de afecto, los que lo llevarán a realizar vínculos estrechos con la madre o con sus cuidadores, especialmente a los bebés y niños. Describió las siguientes etapas (La universidad en internet [UNIR], 2022):

1. Pre apego (6 primeras semanas)
2. Desarrollo del apego (de 6 semanas hasta 6 meses)
3. Apego (de 6 meses a 1 año)
4. Desarrollo de relaciones recíprocas (de los 2 años hacia adelante)

La etapa que se relaciona con esta investigación es la de Formación de relaciones recíprocas, en la cual los niños comienzan a desplegar su desarrollo social y afectivo desde una dimensión de correspondencia con la madre y el resto de adultos, para lo cual es importante el uso del lenguaje y la representación mental que los niños realicen sobre el adulto o los adultos de su entorno cercano.

En la primera infancia, el desarrollo social y afectivo cobra gran relevancia por estar vinculado a etapas claves de su desarrollo. Siendo la guardería, nido o colegio de nivel inicial donde, luego del hogar, se generan los primeros espacios de socialización y se vivencia el aprendizaje de las habilidades socio emocionales; son estos espacios, en los que los niños y niñas pasan más tiempo e interactúan con diferentes personas a través de diversas actividades educativas y “sus experiencias de socialización le permiten vivir diferentes situaciones con niños, niñas y adultos distintos a los de su familia, y conocer otras creencias y costumbres” (MINEDU, 2017. p.70).

Los procesos de socialización dotarán de variadas estrategias para que niños y niñas puedan comunicar sus intereses, deseos y pensamientos, manejar sus emociones, y, al mismo tiempo aprender a reconocer las emociones de los demás. De esta manera, lograrán desenvolverse con naturalidad en el contexto de la escuela y adaptarse a los nuevos entornos que le toque explorar. El niño desarrolla la autoconciencia, el entendimiento del otro, la comprensión de los límites y normas, a través de las interrelaciones con los otros.

En la etapa de Educación Inicial, según MINEDU (2017), el niño de 4 años, dentro de su desarrollo social debe ser capaz de: generar contacto con los otros con mayor

fluidez y considerar los pareceres de sus compañeros. Por ejemplo: menciona sus cualidades con entusiasmo, nombra sus emociones, realiza rutinas establecidas en la escuela, propone juegos y sus reglas, selecciona opciones de juego y elige con quién jugar, se aleja de los que lo agreden o busca ayuda, comparte con sus amigos y se interesa por conocer sus costumbres, cumple las normas del aula y atiende las sugerencias para la solución de un conflicto.

Por su parte, el niño de 5 años, debe ser capaz de adaptarse a los diferentes grupos e intervenir en los juegos de imitación. Por ejemplo: señala los progresos en el logro de sus habilidades, menciona los motivos de sus emociones, identifica las de los demás, y muestra su agrado, desacuerdo o preocupación, propone a la docente las actividades que le interesan, expresa con seguridad sus opiniones sobre diferentes actividades, pide no ser molestado, se comunica y juega naturalmente, defiende a sus amigos más pequeños, propone acuerdos para el aula, promueve el cumplimiento de los acuerdos, pide ayuda cuando observa un conflicto entre sus compañeros (MINEDU, 2017).

Los niños y niñas neurotípicos trascurren por cada etapa del desarrollo social de forma natural, desarrollando sus habilidades sociales, entendidas como “social skills are socially acceptable, learned behaviors that enable individuals to function competently on various social tasks”⁴ (Moody and Laugeson, 2020, p.359). Dicha definición se complementa con la de Vega y Beltrán (2024), al considerar que las habilidades sociales les dan a los niños y niñas la capacidad para realizar las conductas aprendidas que responden a las necesidades, exigencias y demandas de las diversas situaciones que se den en el día a día. Tener un adecuado repertorio de habilidades sociales les permitirá a los niños y niñas, relacionarse de forma eficaz con sus pares y con las personas significativas de sus entornos cercanos. Si se logran relaciones positivas, se fortalecerá la autoestima de los niños y niñas, permitiendo un mejor conocimiento sobre sí mismo y los demás.

Mientras que los niños neurotípicos desarrollan sus habilidades sociales con las exigencias de acuerdo a su edad, los niños y niñas con TEA presentan dificultades

⁴ las habilidades sociales son comportamientos socialmente aceptables y aprendidos que permiten a los individuos funcionar de manera competente en diversas tareas sociales.

que se evidencian desde que son pequeños: “Young children with ASD may show limited shared and imaginative play, a lower frequency of social initiation with peers, and reduced emotional responsiveness toward playmates”⁵ (Tripathi *et al*, 2021, p.1). En las aulas de inicial, se observan a estos niños en permanente aislamiento social por presentar dificultades para relacionarse con sus pares TEA y neurotípicos. En ocasiones, presentan comportamientos desafiantes, estereotipos motores, intereses especializados y fijos que interfieren en la interacción con sus compañeros.

Los niños y niñas con TEA presentan características como: inconvenientes para mantener el contacto ocular; fijación de la mirada en un punto u objeto; inconvenientes para interactuar y entretenerse con las demás personas; falta de respuesta frente a estímulos verbales o gestuales e interés específico por algún objeto. Todas estas características conllevan a un desarrollo social y emocional distinto en los niños y niñas con TEA, por las dificultades para entender las reglas de la interacción social y para desarrollar habilidades de atención conjunta, entre otras. Asimismo, presentan movimientos repetitivos y poco frecuentes, falta de motivación para explorar el entorno, preocupación excesiva por un cambio de rutinas, dificultades para comunicarse, reiteración de palabras, excesivamente sensible a texturas, olores y sonidos (Asociación de padres y amigos de personas con trastorno del espectro autista [ASPAU], 2024).

Por su parte, Medina et al. (2015) añaden a estas características: ausencia de empatía, ingenuidad, poca experiencia para relacionarse con los amigos, deficiente comunicación no verbal y también suelen evadir la mirada, o se acercan demasiado para tocar, besar u oler inapropiadamente. Otro de los grandes desafíos en el niño y niña TEA es la identificación de emociones, lo que hace distinto el desarrollo socio afectivo de estos niños. Se dan situaciones en las que los niños pueden decir que sienten enfado, pero están demostrando estar tristes, o cuando observan a un compañero neurotípico que está llorando y les provoca reírse.

⁵ Los niños pequeños con TEA pueden mostrar un juego compartido e imaginativo limitado, una frecuencia más baja de iniciación social con sus compañeros y una menor capacidad de respuesta emocional hacia los compañeros de juego

El desarrollo social de los niños y niñas con TEA está afectado porque hay algunas barreras para la comunicación y la interacción social; y, hay signos de alerta que, los docentes y adultos cercanos a los niños, debemos estar atentos durante la primera infancia para poder ayudarlos en la interacción con los demás, y están vinculadas a cómo se da ese desarrollo social en el autismo, relacionado al aislamiento social, a la ausencia de mirada, la ausencia de desarrollo del juego. El juego es parte importante de la vida de los niños y niñas y es vital para su desarrollo. El juego con objetos, como lo describe Raquel Ayuda, tiende a ser individual, invariable, reiterativo, centrado en los detalles y no en las funciones del mismo. También, se vuelve complejo incorporar actividades de imaginación, y cuando lo realizan, suelen ser sencillas y poco frecuentes, lo que los lleva a un aislamiento (Valdez, 2016).

Son los signos de alerta que, detectados a tiempo, pueden ser abordados y recibir el acompañamiento necesario para que los niños y niñas continúen su desarrollo de forma integral. La tabla 2 nos muestra las coincidencias entre los signos de alerta que son considerados por instituciones y organismos nacionales e internacionales y a su vez, algunos signos de alerta que no son considerados por todos.

Tabla 2

Signos de alerta para la detección del TEA

EDAD	SIGNOS DE ALERTA	INSTITUCIONES Y ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES			
		ASPAU PERÚ	MINEDU PERÚ	MINISTERIO DE SALUD- Argentina	CDC - Estados Unidos
Hacia los 12 meses	No participa en juegos interactivos simples	✓	✓	✓	✓
	No hace gestos como saludar con la mano	✓	✓	✓	✓
	No responde cuando se le llama	✓	✓	✓	✓
	No muestra expresiones faciales	✓	✓	✓	✓

	No muestra anticipación cuando va a ser levantado			✓	
	No muestra ansiedad ante los extraños			✓	
Entre los 12 y 18 meses	No señala o muestra objetos	✓	✓	✓	✓
	No señala para "pedir algo"	✓	✓	✓	✓
	No mira hacia donde otros señalan	✓	✓		
	Ausencia de imitación espontánea	✓	✓		✓
	Ausencia de balbuceo social/comunicativo	✓	✓	✓	
	No dice palabras sencillas	✓	✓	✓	✓
	Uso limitado del contacto ocular	✓	✓	✓	
	Respuesta inusual a estímulos auditivos.	✓	✓	✓	
Desde los 18 a los 36 meses	No nota cuando las personas están lastimadas o molestas				✓
	Dificultad para seguir la mirada del adulto	✓		✓	
	Retraso en lenguaje expresivo y/o comprensivo		✓	✓	
	Ausencia de juego funcional. El juego es repetitivo con objetos.		✓	✓	
	Ausencia de juego simbólico		✓	✓	✓
	No notar a los niños, ni jugar con ellos	✓	✓	✓	✓
	No dice frases de dos o más palabras	✓	✓	✓	✓
A los 3 años	Presencia de ecolalias			✓	
	No utiliza el "mío" o el "yo"			✓	

	Sonrisa social ausente			✓	
	No realiza juegos de representación		✓		✓
A los 4 años	No juega a ser otra persona, como un maestro o un superhéroe		✓		✓
	Contenido dominado por excesiva información o tópicos de su interés.		✓	✓	
	Capacidad de respuesta reducida a los sentimientos de otras personas			✓	
	Se acerca de manera inapropiada a los otros			✓	
	Ausencia de imitación de las acciones ajenas				✓
A los 5 años	No canta, ni baila para su entorno cercano		✓		✓
	Respuesta negativa a las solicitudes de los otros		✓	✓	✓
	Conciencia reducida o ausente del espacio personal			✓	
	Juega solo		✓	✓	

Fuente: Adaptado de la información de ASPAU (Asociación de padres y amigos de personas con trastorno del espectro autista), MINEDU (Ministerio de Educación- Perú), Ministerio de Salud y Desarrollo Social – Argentina) y CDC (Center for Disease Control and Prevention -Estados Unidos)

Estos signos de alerta nos ayudan a detectar con detalle los síntomas de cada niño y niña TEA, pero, sobre todo, nos da la orientación para poder desarrollar las habilidades sociales necesarias para cada edad, las cuales serán potenciadas con las estrategias adecuadas y adaptadas a cada caso y entorno respectivo. El desarrollo de estas habilidades también dependerá del compromiso, apoyo y constancia de cada uno de los agentes educativos: familia, profesores, compañeros y escuela. La familia será la primera que fomente estas habilidades por ser el primer

espacio donde se viven a diario diversas emociones que serán valiosas e influirán en su desenvolvimiento social.

Finalmente, es necesario concluir que, los niños y niñas con TEA tienen retos que superar en los diferentes momentos de sus vidas, pero el entorno, también debe estar preparado para reaccionar a cada una de sus demandas, acompañar sus logros y motivar los nuevos retos.

Capítulo 2: El entorno escolar como facilitador del desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con TEA

2.1 Políticas de protección a personas con Trastorno del Espectro Autista

El desarrollo integral de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en el Perú está amparado por leyes y planes que se han diseñado teniendo en cuenta todos los aspectos de su desarrollo. En tal sentido, la Ley general de la persona con discapacidad, Ley N°29973 del 2012 (p.482 000), “tiene la finalidad de establecer el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica”. Dentro de los principios rectores, de las políticas y programas del Estado, detallados en el artículo n°4 (482000), es importante destacar: “el principio de igualdad de oportunidades, la accesibilidad y el respeto a la evolución de las facultades del niño y la niña con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad dentro de su escolaridad”.

Toda persona con alguna discapacidad tiene derecho a una educación inclusiva con altos estándares en derechos humanos, respeto y oportunidades de aprendizaje en igualdad de condiciones que sus compañeros neurotípicos. Para ello, el Ministerio de Educación impulsa y asegura que todos los niños y niñas con discapacidad sean inscritos en cualquier institución educativa, ya sea pública o privada, del sistema educativo nacional; así como la capacitación constante en temas de discapacidad para todos los agentes educativos. Sin embargo, muchas veces la realidad que tienen que afrontar los niños y niñas con TEA es muy distinta, es frecuente tener casos de estudiantes que, antes de terminar la etapa de educación inicial ya son rechazados de los colegios donde desean matricularse por diversos motivos como que el colegio

no está preparado para recibirlos, no hay personal para atenderlos o que las exigencias del colegio sobrepasan sus capacidades.

En el año 2014 se aprobó la Ley sobre Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Ley N° 30150:

La presente Ley tiene por objeto establecer un régimen legal que fomente la detección y diagnóstico precoz, la intervención temprana, la protección de la salud, la educación integral, la capacitación profesional y la inserción laboral y social de las personas con trastorno del espectro autista (TEA). (p.513 838)

Esta ley establece la elaboración del Plan Nacional para las personas con Trastorno del Espectro Autista, formulado en el año 2019, en coordinación con diversos ministerios, municipalidades y, el Consejo Nacional para la Integración de la persona con discapacidad (CONADIS).

El Plan de Inclusión para la persona con TEA, del año 2019, fue un precedente de una ruta estratégica para ejecutar acciones que podían contribuir a un cambio, con miras hacia el año 2021. El Estado debía garantizar cuatro elementos esenciales e interrelacionados entre sí: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La disponibilidad vinculada a un deber del Gobierno por asegurar la cantidad de instituciones educativas, personal docente y recursos pedagógicos para atender a dicha población; la accesibilidad relacionada a que todos puedan ser parte del sistema educativo sin diferencias; la aceptabilidad implica que los programas de estudio estén aptos para todos y cada uno de los estudiantes; y la adaptabilidad, involucra el gran compromiso del Estado para brindar un servicio educativo adaptado a las diferentes necesidades, y, entornos sociales y culturales de los estudiantes, garantizando su continuidad en los diferentes niveles educativos.

Este Plan de Inclusión considera proporcionar los servicios de detección y diagnóstico temprano, cuidado y tratamiento a las personas con TEA, especialmente, en los lugares alejados de la ciudad; ofrecer información pertinente a los familiares de las personas con TEA; conseguir que los niños y niñas con esta condición reciban

el tratamiento adecuado, sean abordados adecuadamente en la escuela y reciban los apoyos conductuales y terapéuticos necesarios de acuerdo al diagnóstico médico; conseguir que las personas con trastorno del espectro autista sean incluidas en todos los aspectos de la vida en comunidad como el deporte, la cultura y la recreación; entre otros lineamientos relacionados con las exigencias de la vida adulta.

En dicho plan se tuvo en cuenta, la aprobación de disposiciones que favorecían la defensa de las personas con TEA en los diferentes medios de transporte y controlaban los límites de ruido en las jurisdicciones. Las capacitaciones dirigidas a las personas a cargo del transporte público tendrían la finalidad de respetar a las personas con TEA y a sus familiares. Este arduo trabajo sería un buen referente para plantear los siguientes planes y seguir apostando por el trabajo en conjunto de los ministerios y organismos que colaboran para reglamentar y hacer de la vida de los niños y niñas con TEA más llevadero en todos sus aspectos.

Por otro lado, la Ley con Decreto Supremo N°007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N°011-2012-ED, que impulsa la Educación Inclusiva en el 2021, señala lo importante que es desarrollar planes educativos adaptados para cada uno de los estudiantes, según sus necesidades. Así mismo, hace referencia a la evaluación de los estudiantes, determinando que esta debe ser comprensible y con las adecuaciones curriculares para poder atender a la diversidad de los estudiantes en las escuelas, teniendo en cuenta lenguajes aumentativos y alternativos de comunicación, espacios y tiempos adaptados a todos y, con la finalidad de asegurar el ingreso, permanencia, desarrollo de competencias y término de cada etapa del Sistema Educativo Peruano.

Si bien el Gobierno propone estas acciones al amparo de personas con TEA; será importante, sumar esfuerzos para que sean cada vez menos los niños y niñas con TEA que, estando en el sistema educativo, se retiran porque reciben intolerancia e incompreensión. Promovamos desde las aulas de inicial, una visión más empática en la relación diaria entre los niños y niñas neurotípicos con niños y niñas con TEA con el apoyo constante de los agentes educativos que ayudarán a crear estos tan anhelados contextos amigables.

Cabe resaltar, que el Ministerio de Educación desde el 2018, a través de la Resolución Ministerial 665-2018-MINEDU, tiene previstas 2 vacantes para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Además, en la Ley 31189 la Ley de Educación Inclusiva del 2021 del MINEDU, el Servicio de Apoyo al Estudiante (SAE) es un servicio flexible que permite articular los apoyos a los estudiantes que requieran una atención oportuna y pertinente, con la finalidad de eliminar barreras que ellos enfrentan en el acceso, permanencia, participación y logros de aprendizaje.

2.2 La promoción de culturas inclusivas en la escuela

La escuela es el entorno que los niños y niñas, luego de sus hogares, disponen para desarrollar sus habilidades sociales, en tal sentido, es relevante que sea la responsable de promocionar una cultura de inclusión a través de sus agentes educativos para que los niños y niñas con TEA y neurotípicos convivan en contextos respetuosos de las diferencias. Una cultura inclusiva como lo describe Booth y Ainscow (2011) se define como una comunidad donde todos sus integrantes se sientan valorados, exista el respeto recíproco entre todos los miembros, se valora a todos por igual y, en la que se hacen los esfuerzos para disminuir las prácticas discriminatorias.

Como propone Ainscow (2001) se pueden dar mejoras en las escuelas para lograr que sean contextos que promuevan la participación de todos los estudiantes en las actividades de la escuela y en su aprendizaje.

2.2.1 Características del entorno escolar que favorecen el desarrollo de las habilidades sociales en el contexto de una Educación Inclusiva

La escuela inclusiva según Booth y Ainscow (2011) debe garantizar la integridad física y emocional, debe ser acogedora, colaborativa y alentadora, en la que cada niño o niña sea valorado, se sienta acogido y esto repercuta en su aprendizaje, con mayores niveles de logro. A su vez, implica que todo el personal de la escuela desarrolle valores inclusivos, por ejemplo: colaborando entre ellos en diferentes

situaciones, fomentando el apoyo entre compañeros y propiciando espacios de diálogo con los familiares de los niños y niñas.

Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) son los impedimentos que se les presentan a los estudiantes para acceder y participar en el sistema educativo. Un tipo de barrera es la social, vinculada con las relaciones interpersonales, las actitudes y prejuicios, por ejemplo, la falta de inclusión social, la discriminación y el bullying. Es importante identificar y eliminar este tipo de barreras para garantizar que los estudiantes accedan a la escuela y participen con total libertad de cada una de las actividades propuestas.

Las escuelas inclusivas comparten desafíos y retos en lo que concierne la inclusión de los estudiantes, debido a múltiples factores socio culturales que son característicos de cada contexto educativo y las particularidades propias de las personas. Se parte del principio de una educación en igualdad de derechos sin importar sus diferencias; que se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias y un esfuerzo para eliminar todas las barreras existentes, para que los niños y niñas con TEA logren una participación dinámica en las diversas actividades que se desarrollan en la escuela y, de esta forma, alcancen el desarrollo de todas sus capacidades.

Es indispensable que se propicien los espacios para plasmar en concreto las adaptaciones curriculares, tan necesarias para los avances de los niños y niñas con TEA, las cuales deben darse con el asesoramiento adecuado para tal fin. Valdez (2019), lo reafirma diciendo: “En una escuela para todos, debería ser posible que a cada alumno se le ofrezca los itinerarios que necesite para lograr sus aprendizajes” (p.211). En las escuelas puede existir la motivación para realizar las adaptaciones que se necesiten, pero hace falta la orientación profesional para que verdaderamente los niños y niñas con TEA, se vean beneficiados.

Las barreras surgen de la interrelación entre los estudiantes y los contextos, los individuos que integran la escuela, las políticas con las que se orienta el proceder diario, las diversas culturas, las variadas instituciones y las características sociales y económicas que influyen en sus vidas.

Los sistemas de apoyo que los niños y niñas con TEA requieren, generan adecuados procesos de inclusión y muy bajos niveles de frustración en los mismos. Para Valdez (2017), las maestras que ayudan a integrarlos deben ser parte de estos sistemas de apoyo, siendo las mediadoras en el logro de su participación en las diferentes actividades. La intervención de la mediadora deberá ser retirado de forma gradual en la medida que los estudiantes desarrollen herramientas para desenvolverse con sus pares, con sus maestras y con sus deberes escolares.

Todas las escuelas deben tener como finalidad ser escuelas inclusivas porque, si bien el marco legal en nuestro país lo reglamenta, de esta manera estarían cumpliendo el derecho universal de todos los niños y niñas a recibir educación. Al ser inclusivas, el desarrollo de las habilidades sociales en los niños y niñas con TEA está en igualdad de oportunidades que los niños y niñas neurotípicos, porque se respeta y valora las diferencias. En tal sentido, las relaciones que propicia la escuela inclusiva son armoniosas y cálidas para mejorar la tolerancia y el respeto mutuo, importantes para el desarrollo de una comunicación asertiva, donde todos puedan socializar desde sus formas sin temor a que los juzguen o ridiculicen (Díaz, 2018).

2.2.2 Agentes educativos que promueven la Educación Inclusiva

Los agentes educativos son condiciones que también favorecen el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista.

El logro de la Educación Inclusiva se dará con la sensibilización y participación activa de cada uno de los agentes educativos de la comunidad educativa. Entre ellos tenemos a los directores, psicólogos, docentes, auxiliares, estudiantes, las familias y los maestros de apoyo.

En la escuela, Alhers *et al.* (2023) mencionan que “Importantly, principals’ and teachers’ attitudes also facilitate inclusion when they are accepting, favorable toward autism, and understanding of students’ individual differences”⁶ (p.3). En ese sentido, los directores al igual que los maestros, tienen la gran responsabilidad de ser los

⁶ Es importante destacar que las actitudes de los directores y maestros también facilitan la inclusión cuando son tolerantes, favorables hacia el autismo y comprenden las diferencias individuales de los estudiantes.

modelos adecuados para cada una de las personas que son parte de la escuela, como el portero, el personal de mantenimiento, la secretaria, entre otros. Teniendo en cuenta, la forma de saludar, el trato en las diferentes interacciones y el cómo debe ser el contexto ideal para cada niño y niña, porque los niños y niñas TEA pertenecen a toda la escuela.

Las funciones de los psicólogos en las escuelas son ayudar a profundizar en el conocimiento de las características de los niños y niñas con TEA que son parte de las aulas; dar el soporte necesario para abordar los diferentes momentos desde el plano psicopedagógico; y brindar pautas claras para el trabajo en conjunto con las familias. Además, de acompañar a cada familia en los diferentes procesos que estén viviendo con sus niños y niñas TEA y con ellos mismos.

Los docentes deben ser flexibles, empáticos, capaces de reconocer todo aquello que dificulte el aprendizaje y la intervención de los niños y niñas con TEA, para proponer las soluciones acordes con la realidad. Es indispensable que la mirada de los docentes y auxiliares, sea de respeto a la individualidad de cada niño o niña con TEA, seleccionando las estrategias adecuadas a sus necesidades particulares; para que, como lo menciona Gutiérrez et al. (2019), puedan construir un vínculo con sus compañeros neurotípicos y desarrollar sus capacidades sociales.

En este sentido, son los docentes, los llamados a generar contextos de aprendizaje afectivo que incentiven experiencias lúdicas y originales a los niños, los cuales fomenten la autonomía y el desarrollo de la socialización. Sin embargo, no son los únicos responsables de las acciones para el logro de la inclusión. Existen otros actores como los políticos y la sociedad en general, los cuales son importantes para lograr cambios en el sistema educativo, el curriculum, los libros de texto, entre otros.

Los docentes deben estar en constante capacitación promovida por las autoridades de la escuela o por propia vocación y compromiso con sus alumnos, para comprender mejor el desarrollo y funcionamiento psicológico de los niños y niñas con TEA, y conocer sobre sus necesidades para atenderlas con los apoyos adecuados que cada uno requiera. La labor de un docente conlleva, en palabras de Valdez (2009), la paciencia para aceptar aquello que no se puede cambiar; valor para

modificar lo que está en condiciones de cambio y sabiduría para reconocer la diferencia. En concordancia con Chipana (2016), es el docente quien debe identificar las fortalezas de los estudiantes, estimular su participación y valorar el esfuerzo.

El rol del docente debe ser de facilitador antes que solucionador, frente a una situación compleja por resolver por el niño o niña con TEA, el docente puede acompañarlo y ofrecerle la ayuda necesaria para que él o ella la pueda solucionar. Así mismo, es un modelo de interacción, por lo que es importante ser consciente que en las interacciones verbales o no verbales que realiza dentro y fuera del aula, está sirviendo como modelo a los niños y niñas del aula. Sus actitudes y la de los auxiliares, deben centrarse en el respeto y en mostrar las posibilidades antes que las dificultades que tienen los niños y niñas con TEA; dejando de lado la sobreprotección, porque no ayudará a que los demás estudiantes los vean como igual, y tampoco facilitará el desarrollo de la autonomía necesaria para resolver situaciones similares en oportunidades posteriores.

Para Bamonde (2023), el docente que promueve la educación inclusiva debe ser “innovador, actuando como protagonista de cambios, debe de poseer competencias profesionales, éticas, sociales y debe tener la capacidad de renovar sus prácticas para ejercer un liderazgo adecuado” (p.12).

Si bien los docentes son los llamados a reflexionar sobre la práctica diaria, no son los únicos sino también la sociedad en general, para lograr cambios en las percepciones. Una educación inclusiva de calidad se logrará asumiendo con responsabilidad, profesionalismo y empatía con cada niño o niña con TEA.

Son los compañeros o los niños y niñas neurotípicos los que, de forma natural, luego de conocer a sus pares con TEA, los animarán a probar cosas nuevas como: comidas, juegos, cuentos, personajes, entre otros. En las aulas inclusivas de 4 y 5 años, se ha observado como los gustos de los niños con TEA se van ampliando a partir de lo que se comparte en los cumpleaños que se han celebrado en el aula, como cuando no conocen los chifles o la canchita y luego se vuelven, en los infaltables en un día de loncheras divertidas.

Kasari (2017), señala que las intervenciones para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA centradas en sus compañeros neurotípicos, han tenido mejores resultados porque son estos últimos los que llegan a conocer mejor sus preferencias, son ellos los que llegan a donde los docentes no lo logran.

Las familias, también son las grandes aliadas en los entornos escolares para el logro de una escuela inclusiva. Además, son los primeros agentes de socialización que tienen los niños y niñas con TEA, dando inicio al desarrollo de las habilidades sociales que impactarán en la adaptación social a largo plazo. Es importante, que estén en constante comunicación con la escuela para conocer mejor sobre el entorno familiar de los niños y niñas con TEA, sus características, expectativas, soportes que reciben y los comentarios de otros profesionales. De esta manera, los docentes podrán acompañar mejor el proceso y señalar las metas a corto y mediano plazo, y las familias, desde casa, contribuirán a conseguirlas.

Son las familias las que deben actuar como facilitadores y no como solucionadores, es decir, si la familia sobreprotege para evitar que se expongan a situaciones, los niños y niñas con TEA dejarán de probar las posibles soluciones. Con lo cual, no se puede comprobar lo que menciona De Francisco (2016) si realmente poseen esa habilidad, si la han interiorizado a través de la práctica o en el caso que sea una nueva experiencia para ellos, no sabremos la solución que escogerían.

En casa, los integrantes de la familia de un niño o niña con TEA, deben ser conscientes de la importancia de observar, esperar, dejarlos actuar y poder identificar las conductas que requieren la intervención de los adultos para mostrarles una conducta de comportamiento más adaptada. De aquí, que sea relevante, favorecer situaciones en las que los ayudemos a pensar en las posibles soluciones, planificar los pasos a realizar y comprobarlos. Por ejemplo: si el niño o niña con TEA está en casa jugando con agua y se mojó el polo, aprovechar esa situación para moldear una conducta, buscar las alternativas, organizar los pasos y ponerlos en práctica. Pueden recorrer los lugares de casa donde hay polos para cambiarse, darle la opción de

escoger el color del polo que desea ponerse; y, luego, dejar el polo mojado en el lugar adecuado.

De la misma forma, las familias también pueden ayudar en el inicio del desarrollo de estrategias para fomentar sus habilidades sociales. Empezando con juegos sencillos de acuerdo a los intereses de los niños y niñas con TEA, los cuales tengan pocas reglas y sean de fácil comprensión para, luego cambiarlos por juegos más complejos o variar las situaciones en las que se dan los juegos, como: no se puede terminar el juego porque hubo un imprevisto. De esta manera, las familias moldean las conductas de los niños y niñas con el ejemplo, lo cual les servirá de mucha ayuda en el entorno escolar.

Por otro lado, las familias de los niños neurotípicos también están llamadas a ser agentes activos en la promoción de habilidades sociales de los niños y niñas con TEA, teniendo en consideración las formas adecuadas y respetuosas para intercambiar un saludo con ellos en los momentos de encuentro como la entrada y salida del colegio; conocer sus gustos y preferencias para contemplarlos en la preparación de los cumpleaños dentro y fuera del aula. Así también, propiciar actividades para unir a todos los padres de familia y fomentar las reuniones para todos los niños y niñas, sin excluir a nadie del aula.

2.3 Buenas prácticas en programas que desarrollan las habilidades sociales en niños y niñas con TEA

Las buenas prácticas incluyen diversas formas que se han diseñado en distintos países del mundo con el propósito de colaborar con el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA.

2.3.1 Proyecto Patios Divertidos

Este proyecto ha sido creado por Luixana D'Angelo Montero en España, en el año 2017. El proyecto piloto se implementó en el Centro de Educación Infantil y Primaria Juan García Pérez situado en Granadilla de Abona, en la Isla Tenerife-España. Fue

llevado a cabo por un equipo formado por un psicólogo, dos terapeutas de juego, un psicólogo y la supervisión de la iniciadora del proyecto.

El objetivo es ofrecer estrategias variadas para que los niños y niñas con TEA y neurotípicos, jueguen juntos respetando sus diferencias. Patios Divertidos consiste en intervenir durante el tiempo de recreo para que los niños y niñas con TEA, sean parte del mismo momento, junto con sus compañeros neurotípicos que voluntariamente deseen participar de los juegos propuestos. D'Angelo (2017) menciona que el propósito es "favorecer la participación de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo en los juegos de los patios de recreo" (p.194). La socialización y las interacciones de los niños y niñas con TEA en los espacios de recreación son fundamentales para su desarrollo integral, porque fomentan la participación con sus compañeros neurotípicos y es esta un principio importante de la educación inclusiva. Estos espacios como el patio de recreo son generadores de aprendizajes para la vida, misión importante que todas las escuelas tienen, además del logro de aprendizajes escolares.

Para los niños y niñas con TEA que presentan hipersensibilidad, el recreo es un momento de bullicio, por lo que es importante acercarlos a los patios de forma paulatina. También, si alguno lo necesitara, darles la estructura que requieren a través de imágenes e ir retirando los apoyos cuando ya no los necesite. Así se les puede anticipar los juegos, aprender las reglas y en poco tiempo, se darán cuenta que el recreo es un momento de diversión.

Las intervenciones se dividen en dos fases. En la primera, se muestra a los niños y niñas con TEA y otros con alguna necesidad especial, las variadas formas de divertirse en los patios de recreo, ayudándolos a comprender las reglas de cada juego nuevo, haciendo uso de los juegos que se pintan en el suelo del patio u otros que se propongan; y, en la segunda, la finalidad es, con la ayuda de las terapeutas de juego, lograr la asimilación de los aprendizajes sociales adquiridos.

Es una herramienta flexible que puede adaptarse a los requerimientos y preferencias de cada escuela donde se vaya a implementar, teniendo en cuenta la edad y las necesidades de apoyo del alumnado que participe. Además, es valioso y

enriquecedor el trabajo interdisciplinario que desarrollan los terapeutas, docentes y psicólogos en la atención educativa de los niños y niñas con TEA.

Algunas de las metodologías empleadas fueron crear rituales de enseñanza, para anticipar visualmente a todos y en especial a los que lo requieren sobre los juegos seleccionados para el día y las pautas a seguir; contexto natural, lugar seleccionado para la realización de los juegos; apoyos visuales, para ofrecer la estructura necesaria para los que lo requieran; moldeamiento, los adultos deben hacer el juego antes; tener presente los intereses de los diferentes participantes, tener en cuenta los temas de interés de los niños y los gustos del momento; tipos de juego, iniciar con juegos conocidos y cooperativos donde lo principal es lograr el objetivo común; cambiar de juego, si fuera necesario, juego comodín, conocer el juego favorito del grupo para usarlo cuando se requiera; cuando un niño no se interesa por algún juego, observar e indagar las causas y respetar su decisión; soporte de conducta positiva al presentarse estereotipias y/o conductas disruptivas, es importante cambiar la consigna, como lo propone D'Angelo (2017) "no hagas tal cosa por el vamos a hacer tal cosa" (p.203).

Dicho proyecto, ha sido replicado en varios centros educativos de España, en los cuales los docentes de educación física, han tenido una participación clave al encargarse de animar los juegos en los patios, orientar a los niños a respetar las normas y, en especial, a motivar a más niños para participar en los juegos propuestos en los patios de recreo.

Se observó que la propuesta requiere que los adultos que acompañen sean empáticos para adecuar los diferentes juegos a los diferentes niños y niñas y, también, a las necesidades de tiempo.

Los logros adquiridos fueron:

- ❖ Alto nivel de participación del alumnado.
- ❖ Los juegos propuestos durante la ejecución fueron del agrado e interés de todos.
- ❖ Los niños y niñas con TEA estuvieron alegres al ver que sus compañeros y compañeras jugaban con ellos, lo que produjo un gran impacto en su autoestima.

- ❖ Las terapeutas reforzaron valores de tolerancia en los momentos que surgieron conflictos.

El Proyecto Patios Divertidos, se eligió por ser una estrategia lúdica que en el caso peruano se puede trabajar a través de la sensibilización y revaloración del juego en los momentos de recreo. Es un proyecto con muchas posibilidades de llevarse a cabo, al trasladarse a cualquier espacio de recreo de niños y niñas de 4 y 5 años con Trastorno del Espectro Autista.

Consideramos que para ser aplicado requiere una planificación de juegos de acuerdo a la edad y a las preferencias del grupo, y la selección adecuada del espacio a utilizar. Solo es necesario, flexibilidad en la ejecución y organización con los adultos que acompañarán los procesos de juego de cada niño y niña. No encuentro limitaciones para su aplicación en nuestra realidad.

2.3.2 Guía Aprendo Jugando

Esta guía ha sido elaborada por Natalia de Francisco Nielfa en Sevilla, España, en el año 2016. Consiste en una intervención durante el tiempo del recreo cuyo propósito es reforzar las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA, sumado a la realización de diversas acciones en diferentes niveles de la escuela, como el grupo de docentes de la escuela, los compañeros del aula, y los mismos alumnos y alumnas con TEA. Dichos esfuerzos tienen un hilo conductor que se resume en la siguiente frase: “La sensibilización de los diferentes agentes del contexto escolar favorecerá una mayor comprensión de los alumnos con TEA. Esto favorecerá que se le ofrezcan los apoyos que necesite en cada momento” (De Francisco, 2016, p.26).

La finalidad de la guía, según De Francisco (2016), es orientar a los agentes educativos en los momentos de recreo para que puedan brindar los apoyos ideales que ayuden en:

- ❖ El desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA.

- ❖ La imitación de modelos de interacción que dan los adultos para que sean replicados por los niños neurotípicos al momento de vincularse con los compañeros o compañeras con TEA.
- ❖ El desarrollo de niños y niñas de la escuela como soportes naturales, con campañas de sensibilización, tolerancia y reconocimiento de las características de los compañeros y compañeras con TEA.

Los docentes deben de promover el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA según su edad y el comportamiento propio de la misma para favorecer más interacciones con sus pares. Es necesario tener en cuenta la diversidad de características de los niños y niñas con TEA para adaptar a cada uno el nivel de dificultad de los contenidos, las estrategias a utilizar y el grado de apoyo requerido.

La guía, según De Francisco (2016), propone la intervención en dos enfoques: el primero enfocado en el niño y niña con TEA, y el segundo focalizado en el contexto donde se desenvuelve. Las acciones para el enfoque centrado en el niño será conocer con detalle las características de cada niño o niña con TEA para que los apoyos que se les brinden sean los que requieran para mejorar su participación en los momentos de recreo. Dicho soporte, ya sea visual, verbal, físico o cualquier otro, será importante retirarlo paulatinamente para incrementar sus competencias y lograr su total inclusión en el entorno escolar.

Por otro lado, las acciones que principalmente consideran el contexto, estarán orientadas hacia el trabajo con los compañeros y con los docentes. Con los compañeros, se planificará el desarrollo de acciones tutoriales de sensibilización y, además, que fomenten el respeto a las diferencias. Con los docentes, en coordinación con la dirección y el departamento psicopedagógico, se contará con la información y formación adecuada para abordar las manifestaciones psicológicas y conductuales de cada niño o niña con TEA. Asimismo, es importante que el enfoque centrado en los docentes, incida en lo importante de su rol con cada uno de los niños y niñas con TEA, acompañando sus procesos como adultos facilitadores, ofreciendo

y proponiendo oportunidades naturales que surgen en el día a día para aprovechar los aprendizajes significativos.

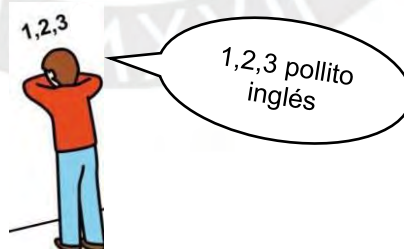
Para los niños y niñas con TEA será importante que los juegos propuestos los ejecute con un mismo grupo de pares para darle un poco de estructura y su participación sea casi estable, convirtiéndose en un miembro más del grupo y no como un invitado; de esta manera, sus compañeros los conocerán más y podrán darles los apoyos que necesiten de forma natural. Los juegos tradicionales como el pollito inglés, inmóvil, las escondidas, entre otros, permitirán poner en práctica las habilidades sociales que se desean desarrollar en los niños y niñas con TEA. Por ejemplo: en el juego del pollito inglés, al inicio usaremos apoyos visuales para explicar las normas de los juegos, se necesitará al inicio la ayuda de los docentes durante las prácticas, se pedirá la colaboración de la familia también para trabajar las imágenes en casa, para luego aplicarlo en un momento real de recreo. Luego, será necesario observar para retirar los apoyos visuales cuando sea conveniente.

La figura 3 muestra una variación cuando el niño o niña con TEA le toca ser el pollito inglés.

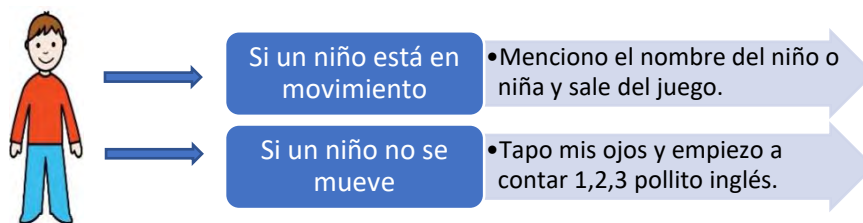
Figura 3

Juego pollito inglés en imágenes-Primera variación

Si la llevo yo: Comunico a los compañeros del juego que empezaré a contar. Me volteo mirando a la pared, me tapo los ojos y digo: “1,2,3 pollito inglés”



Me volteo y observo si algún compañero está moviéndose.



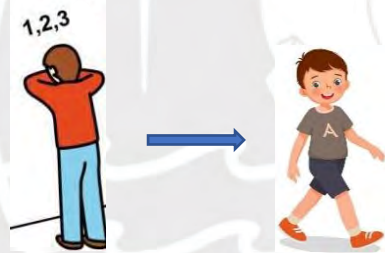
Fuente: Adaptado de De Francisco, 2016, *1,2,3 Pollito Inglés*. Aprendo en el Recreo. Sin copyright indicado.

Otra variación sería cuando el niño o niña TEA le toca jugar y seguir las indicaciones de uno de sus compañeros. Como se observa en la Figura 4.

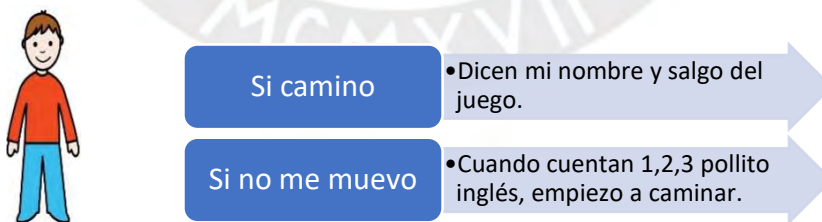
Figura 4

Juego pollito inglés en imágenes-Segunda variación

Yo juego y la lleva otro niño: Si cuentan “1,2,3 pollito inglés” yo camino despacio.



Si mi compañero me mira, no me muevo.



Fuente: Adaptado De Francisco, 2016, *1,2,3 Pollito Inglés*. Aprendo en el Recreo. Sin copyright indicado.

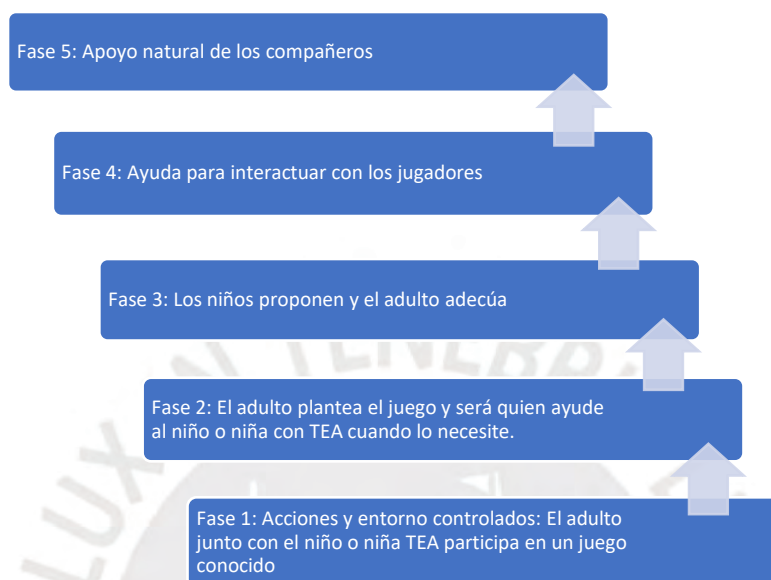
Siendo el recreo el momento más importante para que los niños y niñas con TEA puedan desarrollar sus habilidades sociales, es probable que sus primeras interacciones sean dirigidas hacia los adultos cercanos, como los docentes, por ser sus referentes más cercanos y porque pueden ayudarlos a adaptar el lenguaje y mensajes según sus necesidades concretas. Poco a poco, se puede intentar trasladar esas capacidades a los compañeros para que brinden los apoyos necesarios a sus compañeros con TEA. Por ejemplo: acciones como reconducir al niño o niña con TEA cuando está caminando en el juego cuando debe estar parado. De esta manera, se evita la sobreprotección y se resalta entre ellos que todos tenemos ritmos diferentes de aprendizaje.

Es importante que las prácticas que fomentan el desarrollo social de los niños y niñas con TEA, sean planteadas a partir de los recursos disponibles de cada escuela y orientadas según las edades a las que van dirigidas. En la etapa infantil, los recreos estructurados pueden incluir actividades como: circuitos de motricidad, juegos tradicionales, columpios y juegos de arenero. En esta última, los docentes pueden proponer actividades conjuntas como llenar un táper grande con baldes pequeños para que todos participen. Cada centro también deberá evaluar aspectos como los responsables para organizar los juegos y/o rincones; la frecuencia en la que se darán; el número máximo de niños por actividad; evaluar la participación de los niños y niñas con TEA en términos de tiempo de participación teniendo en cuenta sus periodos de atención y sus propios intereses; y la selección de los espacios adecuados.

Los apoyos que se les ofrece a los niños y niñas con TEA durante los recreos o rincones de actividades, se espera que sean retirados de forma progresiva y de acuerdo a las características propias de cada uno de ellos. De Francisco (2016), propone las siguientes fases detalladas en la Figura 5.

Figura 5

Retirada progresiva de apoyos



Fuente: Adaptado De Francisco, 2016, 1,2,3 *Pollito Inglés*. Aprendo en el Recreo. Sin copyright indicado.

En el desarrollo de habilidades sociales se pueden utilizar ciertas estrategias que ayudarán a la comprensión de normas sociales para una mejor convivencia y relación entre compañeros y con los adultos. Estas podrían ser: normas visuales, que utilizan dibujos sencillos para mostrar los comportamientos correctos e incorrectos; o las historias sociales, las cuales ayudan a comprender diversas situaciones a través de pequeñas narraciones, apoyadas en imágenes en las que se detalla la conducta esperable en una situación específica que los docentes conocen que el niño o niña con TEA ha mostrado dificultad de comprensión.

Por ejemplo: en las aulas inclusivas de 4 y 5 años se observa que en el proceso de aprender a ser autónomos con el control de esfínteres los niños con TEA, se bajan los pantalones en el aula. En estos momentos se hacen necesarias las historias visuales para ayudarlos a comprender que todo el proceso para hacer sus

necesidades se realiza en el baño, como se muestra en la Figura 6. Las estrategias que se implementen siempre deben resaltar los comportamientos adecuados de forma clara, simple y en expresiones afirmativas; es decir, incidiendo en lo que el niño o niña con TEA debe hacer.

Figura 6

Rutinas para ir al baño



Fuente: Reproducido de "Rutinas para ir al baño, con pictogramas de ARASAAC", por José Manuel Marcos, 2015 (<http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com/2015/11/rutinas-para-ir-al-bano-con-pictogramas.html>). CC-BY-NC-SA.

Esta guía podría ser de gran ayuda para orientar la planificación de los proyectos que las escuelas inclusivas deseen desarrollar, desde los cuales se trazarían los objetivos institucionales teniendo en cuenta valores inclusivos y serviría como insumo importante para el desarrollo de los planes anuales de tutoría que cada edad tiene durante el año. El trabajo en conjunto entre directivos, psicólogos y docentes es importante para trasladar la guía a la realidad de cada escuela y sea de gran ayuda en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA que también son parte de las escuelas.

La estrategia Aprendo Jugando se eligió por ser lúdica, estar basada en apoyos visuales que son de gran ayuda para la comprensión de los niños y niñas con TEA, además de ser de bajo costo, por lo que tiene muchas posibilidades de ser trasladada al caso peruano, por ejemplo: en las aulas inclusivas de 4 y 5 años, se podría implementar la guía Aprendo en el Recreo siguiendo las pautas que se sugieren para desarrollar las habilidades sociales y adaptando los juegos sugeridos al contexto donde se realicen. Siempre será importante que toda la comunidad educativa esté en la misma sintonía, manejando un mismo mensaje para ejecutar con mayores aciertos esta propuesta. No encontramos limitaciones para su aplicación en la realidad peruana.

2.3.3 Sistemas de Ayudas entre iguales

Los sistemas de ayudas son una herramienta pedagógica que ha surgido como resultado de las políticas educativas orientadas a una educación inclusiva. Han sido recopiladas de forma sistemática en Zaragoza, España en el año 2018 por Marta Liesa Orús, Cecilia Latorre Cosculluela y Sandra Vásquez Toledo.

Este sistema de ayudas entre iguales implica que los compañeros neurotípicos adquieran las pautas necesarias para hacer más fluida la interacción social de los niños y niñas con TEA. Liesa et al. (2017), lo describen “como una actuación de carácter estructurado que parte de la idea de que los pares pueden ser un importante recurso para potenciar las relaciones interpersonales de la población de niños con ciertas dificultades” (p.100).

Los dos modos que más se utilizan en la preparación a los iguales, son el juego de roles y el modelado. En algunos casos, el entrenamiento a los iguales y el desarrollo de las actividades con los niños y niñas con TEA se han realizado en las aulas de los mismos niños. Mientras que, en otros se han realizado en aula y en los momentos de recreo, haciendo uso de las diferentes situaciones que se dan.

Los “niños que ayudan” o llamados también “alumnos ayudantes”, son escogidos cuidadosamente para desempeñar las funciones de reforzar los lazos de amistad y ser el apoyo para los niños y niñas con TEA. En un principio, los “alumnos ayudantes”

pueden ser preparados para apoyar a los niños y niñas con TEA a iniciar sus interacciones y, luego, pueden ser los encargados de dirigir los juegos durante algunos recreos, promoviendo la participación activa de todos sus compañeros y compañeras.

Esta herramienta pedagógica, según Liesa *et al.* (2017), ha sido utilizada en diferentes países además de España, como Países Bajos, Polonia, Estados Unidos entre otros. Y, los resultados obtenidos en cada caso fueron ordenados en tres niveles: beneficio de la intervención, cuando los efectos han sido favorables luego de la intervención; efecto mixto de la intervención, cuando los beneficios se dan solo en algunos; y, finalmente, resultado desfavorable de la intervención, cuando no se ha obtenido consecuencias positivas en ninguno de los participantes. Los resultados positivos obtenidos son: incremento en la comunicación y destrezas para el juego en los niños y niñas con TEA; de esta manera, se potencia la participación y se reduce el aislamiento social.

Se ha tomado en cuenta, la variable edad, tanto para la preparación de los alumnos ayudantes como para las estrategias utilizadas en los momentos de recreo. Para los pre escolares, la enseñanza incidental es clave, es decir, aprovechar las situaciones cotidianas para enseñar a los niños conductas básicas, teniendo en cuenta su motivación natural. De esta forma, se permite las interacciones sociales y se pueden iniciar los juegos con los compañeros y compañeras con TEA.

Un aspecto relevante es el efecto beneficioso que los compañeros neurotípicos tienen sobre sus compañeros y compañeras con TEA, el cual debe ser tomado en cuenta y valorado para seleccionar con cuidado a los niños que serán mediadores o llamados “alumnos ayudantes”, que serán los que fomenten las interacciones sociales en los momentos de recreo.

El desarrollo de habilidades sociales por medio del Sistema de Ayudas, en las aulas de 4 y 5 años, es posible porque a estas edades los niños están en la etapa de iniciativa, según el desarrollo social de Erikson; a esta edad los niños tienen la capacidad para participar de forma espontánea y aceptan con agrado las

responsabilidades que se les otorga. En este caso, sería el encargo de ser el “alumno ayudante” de alguno de sus compañeros o compañeras con TEA.

El motivo de la selección de esta estrategia fue darles un papel importante a los compañeros de aula de los niños y niñas con TEA, lo cual trasladado a las aulas peruanas, tiene muchas posibilidades de lograrse por ser una edad que disfruta de ayudar a los amigos. Consideramos que la limitación sería no contar con el soporte del psicólogo de la escuela para presentar esta estrategia a las familias del aula y ser parte del proceso de cada niño o niña con el que se inicie el trabajo para mantenerse en constante comunicación con el equipo del aula (docente y auxiliar).

2.3.4 Programa para la Educación y Enriquecimiento de Habilidades Relacionales

El programa PEERS (Program for the Education and Enrichment of Relational Skills) es un programa de habilidades sociales basado en evidencia que ayuda a pre escolares, adolescentes y adultos jóvenes con TEA, a mejorar sus relaciones interpersonales. Fue creado en la Universidad de California, Los Angeles (UCLA) en el año 2004 por la Dra. Elizabeth Laugeson.

Es una intervención eficaz, enfocada en el desarrollo de habilidades sociales de los pre escolares, adolescentes o adultos jóvenes a través de clases organizadas y acompañamiento según las diferentes edades.

Este programa ha sido traducido a muchos idiomas, usado en diferentes países y, aplicado y aprobado en diferentes contextos comprobando lo beneficioso que llega a ser en los pre escolares. La duración del programa es variable de acuerdo a la edad con la que se trabaje. Existen programas de clases grupales y/o individuales e intensivas de 5 semanas hasta otros programas que pueden durar entre 14 y 20 semanas.

Los objetivos según Factor, Rea, Dahiya, Laugeson y Scarpa (2022), son: mejorar las interacciones y comunicaciones entre pares; formar habilidades sociales como: saludar a los amigos, compartir y dar turnos, importantes consolidar las relaciones interpersonales en los grupos de niños y niñas con TEA; y aumentar la capacidad de resolver conflictos interpersonales. El modelo PEERS emplea actividades

pedagógicas, demostraciones de juego de roles, ensayos de comportamientos y entrenamiento de las formas más adecuadas para interrelacionarse con los compañeros y compañeras. Factor, Rea, Laugeson y Scarpa (2022) describen que “taught through play activities such as a live puppet show and games for rehearsing and reinforcing newly learned skills”⁷ (p.1825).

Para los niños del nivel inicial, es importante hacer uso de estrategias que inviten a la interacción a través del juego. El Programa PEERS hace uso de los juegos como las sillas musicales, juegos con pelota y legos. Asimismo, “may benefit from modeling and prompting, direct instruction, skills-focused storytelling, practice and rehearsal of social skills”⁸ (Park et al, 2022, p. 2).

Uno de los formatos utilizados son las sesiones en los ambientes de la educación inicial, en los cuales además de trabajar con los niños, se ofrecen herramientas, y acompañamiento a sus padres y cuidadores. Factor, Rea, Dahiya, Albright *et al.* (2022) señalan que las relaciones entre el niño y la persona que lo cuida, son un buen referente para favorecer el inicio del aprendizaje social. Antezana et al (2022) lo confirman diciendo: “caregiver- mediated social skills group interventions may be particularly helpful for young autistic children”⁹ (p.4680).

El motivo de la selección de este programa fue el abordaje que le da al desarrollo de habilidades sociales específicas desde programas grupales y/o individuales, lo cual sería importante también tenerlo en cuenta en las aulas peruanas. La limitación de este programa es que no incluye a los docentes en sus intervenciones; por ende, su aplicación es exclusiva de los profesionales de la salud formados en el programa.

Los formatos que utilizan los entornos escolares son monitoreados por profesionales externos y la finalidad es replicar lo que se desarrolla en las sesiones de consultorio. En el Perú, existen algunos centros de salud que promocionan el Programa PEERS dirigido a adolescentes con trastorno del espectro autista,

⁷ se enseñan a través de actividades lúdicas como un espectáculo de títeres en vivo y juegos para ensayar y reforzar las habilidades recién aprendidas.

⁸ pueden beneficiarse del modelado y la incitación, la instrucción directa, la narración de historias centradas en las habilidades, la práctica y el ensayo de habilidades sociales.

⁹ Las intervenciones grupales de habilidades sociales mediadas por el cuidador pueden ser particularmente útiles para los niños autistas pequeños.

incorporando a los padres y orientadores sociales de los adolescentes para fomentar las habilidades sociales.

Es importante precisar que las buenas prácticas que se han seleccionado son las estrategias más adecuadas para la edad de 4 y 5 años, mezcla de actividades lúdicas, desarrollo de habilidades sociales de acuerdo a la edad, acompañamiento con apoyos y que requieren de la organización de los diferentes agentes educativos de la escuela.

Para finalizar, cabe resaltar que como hemos visto en esta tesina, en el Perú la Educación Inclusiva está amparada por leyes y planes que dan el marco para que las escuelas sean los entornos adecuados para el íntegro avance de los niños y niñas con TEA. La promoción de culturas inclusivas en las escuelas es tarea de todos los agentes educativos desde los directores, psicólogos, docentes, auxiliares, estudiantes y las familias; quienes construyen junto a la escuela, las condiciones adecuadas para desarrollar las habilidades sociales de los niños y niñas con TEA. Dichas condiciones van desde hacer todos los esfuerzos para lograr una participación activa de los niños y niñas, respetando y valorando las diferencias, hasta adaptando las buenas prácticas de programas que desarrollan las habilidades sociales a lo que cada niño o niña con TEA necesite.

Conclusiones

1. Las habilidades sociales de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista de 4 y 5 años pueden potenciarse en el contexto escolar teniendo en cuenta una adecuada identificación de las características del desarrollo social en el que se encuentran los niños y niñas, ello sirve como punto de partida para seleccionar y poner en práctica las estrategias de socialización en entornos como la escuela.
2. Las buenas prácticas que se promueven para el desarrollo de las habilidades sociales se centran en los momentos de recreación, en el apoyo de los compañeros de los niños y niñas con TEA y en actividades lúdicas que inviten a la interacción social; cada una de ellas con el acompañamiento de los diferentes agentes educativos del entorno escolar.
3. El desarrollo social de los niños y niñas con TEA se da de diferentes formas, según las características y fortalezas de cada niño o niña, pero siempre la finalidad será interactuar con todos por igual, acceder a los diferentes espacios de interacción social con comodidad, divertirse y hacer las cosas que les hagan sentirse bien.
4. Todos los aspectos del entorno escolar (nido o colegio) deben estar dispuestos para que la inclusión sea de manera natural. El desarrollo social de los niños y niñas se verá favorecido en contextos amigables. De ahí que, la escuela tiene la responsabilidad de ser el modelo adecuado para cada uno de los agentes educativos.
5. En las aulas se requieren implementar estrategias que permitan que los niños y niñas con TEA desarrollen sus habilidades sociales de forma natural, es decir, reconociendo y valorando sus características e intereses. Así, se propone la participación activa de los compañeros de aula, tanto dentro del salón como en los recreos; y el apoyo constante de los profesores y de todos los miembros del entorno escolar.

6. Los niños y niñas con TEA interactúan con sus pares TEA y neurotípicos de una forma distinta, a su ritmo, en su tiempo, de acuerdo a su maduración y con el nivel de apoyo que requieran. Ellos, como todos los niños y niñas, necesitan del respeto hacia su forma de ser y de hacer, así fortalecerán su autoestima y confiarán en ellos mismos y en todas sus posibilidades.



Recomendaciones

1. Comprender que los niños y niñas con TEA desarrollarán sus propias maneras de interactuar y de convivir en y con el mundo, por lo que es importante enriquecer su mundo social con diversas experiencias desde edades tempranas, las cuales impliquen situaciones nuevas, retos en autonomía de acuerdo a la edad, seguimiento de instrucciones, desarrollo de límites, entre otras.
2. Los docentes pueden adaptar los programas que desarrollan habilidades sociales en los niños y niñas con TEA de acuerdo a las características, fortalezas y barreras que enfrentan los niños y niñas que desean acompañar, la disposición y compromiso de la escuela y el apoyo que pueden brindar las familias.
3. En las aulas de niños y niñas de 4 y 5 años, los docentes pueden desarrollar en el Área de Personal Social y Comunicación Integral, las competencias construye su identidad y se comunica oralmente en su lengua materna, respectivamente, incidiendo con mayor énfasis en la expresión de las diversas emociones con todo el cuerpo, en el uso de palabras frecuentes, gestos, diferentes volúmenes de voz, a través de las actividades de dramatización de títeres, representación de roles, juegos de imitaciones, entre otros. De esta forma, todos los niños y niñas con TEA y sus pares neurotípicos se verían favorecidos con mayores recursos para adaptarse a nuevas situaciones que les toque vivir.
4. La presente tesina está basada en un estudio bibliográfico, pero merecería poder ser un estudio empírico o aplicado, en el que se trabaje con los niños y niñas, y los docentes en las escuelas.

Referencias

Alhers, K., Hugh, M., Tagavi, D., Eayrs, C., Hernandez, A., Ho, Theodore. y Locke, J. (2023). On an island by myself: implications for the inclusion of autistic students in self-contained classrooms in public elementary schools. *Frontiers in Psychiatry*. Volumen (14), 1-15.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1241892>

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea.

Antezana, Ligia., Albright, Jordan., Scarpa, Angela., Richey, John A., Laugeson, Elizabeth A. y Factor, Reina S. (2022). PEERS for preschoolers preliminary outcomes and predictors of treatment response. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Volumen (53), 4671-4684.

<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05724-7>

Artigas-Pallarés, J., y 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 Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* DSM-5. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Asociación de padres y amigos de personas con autismo del Perú. (2024). *Detección del TEA*.

<https://www.autismoaspauperu.com/qu%C3%A9-es-el-tea#DETECCIONDELTEA>

Ayuda, R. (2016). Desarrollo del juego e interacción social en contextos naturales en D. Valdez (Ed), *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. (1ed.). Paidós.

Bamonde Segura, R. M. (2023). *Rol del docente en la inclusión de niños con autismo en el nivel inicial [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]*. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/27803>

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (3.ª ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Brito Taboada, E. A., Alban Defilippi, M. T., Salazar Chica, C. K., y García Buendía, C. A. (2024). ¡Estimula el potencial socioafectivo! las actividades expresivas y

corporales para niños en etapa inicial. *Ciencia y educación*, 5(4), 16-30.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10933915>

Center for Disease Control and Prevention. (15 de mayo de 2024). *Signos y síntomas de los trastornos del espectro autista*. <https://www.cdc.gov/autism/es/signs-symptoms/signos-y-sintomas-de-los-trastornos-del-espectro-autista.html>

Cornago, A., Navarro, M. y Collado, F. (2012). *Manual de teoría de la mente para niños con autismo. Ejercicios, material y estrategias*. Psylicom Distribuciones Editoriales.

Chipana Salazar, M.G. (2016) *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro instituciones del distrito de Cercado de Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Chiquillo Reyes, K., Gazabón Castilla, L. y Pereira Lentino, Y. (2015). Estimulación del lenguaje expresivo y comprensivo en la etapa inicial de los niños y niñas de 2 a 3 años del grado párvulo. *Hexágono Pedagógico*. 6 (1), 111-141.
<https://doi.org/10.22519/2145888X.663>

Decreto Supremo 001-2019 de 2019 [Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables]. Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). 10 de enero de 2019.

Decreto Supremo 007-2021 de 2021 [Ministerio de Educación]. Por medio del cual se modifica el Reglamento de la Ley General de Educación N°28044. 11 de junio de 2021.

D'Angelo Montero, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de Inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*. 3(II), 181-210.

De Francisco, N. (2016). *Aprendo en el recreo. Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*.
<https://www.autismosevilla.org/descargas/Aprendo-en-el-Recreo.pdf>

Díaz Olaya, D.N. (2018). *Desarrollo de actividades didácticas en función a la diversidad para la mejora de la inclusión educativa y la convivencia en el aula de niños de 5 años del nivel inicial de una Institución Educativa privada de San Isidro* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/12294>

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.

Factor, Reina S., Rea, Hanna M., Dahiya, Angela V., Albright, Jordan., Ollendick, Thomas H., Laugeson, Elizabeth A., y Scarpa, Angela. (2022). An initial pilot study examining child social skills, caregiver styles, and functioning in the PEERS for

preschoolers program for young autistic children and their caregivers. *Research and developmental disabilities. Volumen* (121), 1-15.

Factor, Reina S., Rea, Hanna M., Dahiya, Angela V., Laugeson, Elizabeth A. y Scarpa, Angela. (2022). Pilot study examining caregiver – child and family functioning in PEERS for preschoolers. *Journal of Child and Family Studies. Volumen* (32), 1694 – 1707.

Factor, Reina S., Rea, Hanna M., Laugeson, Elizabeth A. y Scarpa, Angela. (2022). Examining Feasibility and Outcomes of the PEERS for Preschoolers Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders. Volumen* 53, 1821- 1833.

Gómez-Tabares, A. y Landinez-Martínez, D. (2023). Teoría de la mente y funcionamiento ejecutivo en niños: Mapeo científico y revisión de la literatura mediante el análisis de redes de citas. *Psicología Desde El Caribe*, 40(3), 37–84.

<https://research-ebsco-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/c/qx532z/viewer/pdf/tp2jm2glur>

González, M. (2015). *Trastorno del espectro autista: una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado. [Tesis de Maestría]. Universidad de Cantabria.*
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7777/GonzalezOrtizMarinaJosefa.pdf>

Gutiérrez Beltrán, Y., Patarroyo Sánchez, L., Rincón Infante, S. y Blanco Vega, M. (2019). El rol del pedagogo infantil en procesos de inclusión. *Horizontes Pedagógicos. Volumen* (21), 1-10.

Kasari, C. (2017). *Claves en la atención infantil temprana: evidencia para la práctica.* [Diapositiva Power Point]. <https://www.autismosevilla.org/doc/congreso/connie-kasari.pdf>

La universidad en internet. (5 de abril del 2022). *Desarrollo afectivo y social en niños: clave en el neurodesarrollo de adultos sanos.*
<https://www.unir.net/revista/salud/desarrollo-afectivo-y-social-en-ninos/>

Ley N°29973 del 2012. Ley general de la persona con discapacidad. 24 de diciembre de 2012. D.O. N°. 12304.

Ley N° 30150 del 2014. Ley de protección de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). 8 de enero de 2014.

Liesa, M., Latorre, C., Vázquez, S. (2017). Sistemas de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 97–111.

- Locke, J., Hernandez, A., Joshi., M., Hugh, M., Bravo, A., Osuna, A. y Pullman, M. (2022). Supporting the inclusion and retention of autistic students: exploring teachers “and paraeducators” use of evidence-based practices in public elementary schools. *Frontiers in Psychiatry. Volumen* (13), 1-14.
- Marcos, J. (2015). *Rutinas para ir al baño, con pictogramas de ARASAAC*. <http://informaticaparaeducacionespecial.blogspot.com/2015/11/rutinas-para-ir-al-bano-con-pictogramas.html>
- March Miguez, I., Montagut Asunción, M., Pastor Cerezuela, G. y Fernández Andrés, M. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno de espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del psicólogo*. 39 (2), 140-149. <https://www.redalyc.org/journal/778/77855949009/html/>
- Medina Alva, M., Caro-Kahn, I., Muñoz Huerta P., Leyva Sánchez J., Moreno Calixto J. y Vega Sánchez S. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. 32(3), 565-573. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000300022
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). Programa Curricular de Educación Inicial. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). Señales de alerta en el desarrollo infantil. Guía de orientaciones para la atención educativa de niñas y niños de 0 a 5 años. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/2022/i-senales-alerta-desarrollo-infantil.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Resolución Ministerial N.º 668-2018-MINEDU: Lineamientos de Política de Integridad y Lucha contra la Corrupción en el Sector Educación*. Diario Oficial El Peruano.
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Argentina. (2019). Consenso sobre diagnóstico y tratamiento de personas con trastorno del espectro autista. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consenso-tea.pdf>
- Moody, Christine T. y Laugeson, Elizabeth A. (2020). Social skills training in autism spectrum disorder across the lifespan. *Child and adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 29 (2), 359-371. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.11.001>
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Alianza.
- OMS. (2021). *Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Padilla Quero, F. J., y Infante Cañete, L. (2022). Funciones ejecutivas en TEA: Análisis de variables contextuales en el desarrollo. *Revista De Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.14198/DCN.20290>
- Paredes Torrejón, K.M. y Quiñones Dueñas, S.M. (2014). *El vocabulario expresivo y comprensivo en niños varones y mujeres de seis a nueve años de edad de instituciones educativas estatales y privadas de Lima Metropolitana*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5847/PAREDES_KARIN_DELROSARIO_SOLEDAD_INSTITUCIONES_EDUCATIVAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Park, Mi N., Moulton, Emily E. y Laugeson, Elizabeth A. (2022). Parent - Assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 38 (2), 1-10.
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En Sánchez, A. (coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en Educación* (pp. 722). Maestría Educación-Escuela de Posgrado PUCP. <https://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2021/10/libros-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>
- Reynoso, C., Rangel, M. y Melgar, V. (2015). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*. Volumen 55 (2), 214-222. <https://www.redalyc.org/journal/4577/457750722015/html/>
- Riviére, A. (1997). *Desarrollo normal y autismo*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rosenthal, T. L., Zimmerman, B.J., Bandura, A., Lunzer, E.A., Anthony, E.J. (2011). *Teorías del aprendizaje social*. (1ed., Vol.1). Laboratorio Educativo.
- Sandoval Figueroa, C. y Quispe Román, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Revista Pluriversidad*. Volumen (8), 127-143. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Sandoval, C., Quispe, F. y Guillén, Rosa. (2021) Comprensión de los cambios en la conceptualización del trastorno del espectro autista para la inclusión educativa. *Persona*, Volumen 024(2), 27-47. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)
- Talero-Gutiérrez, C., Echevarría Palacio, C., Sanchez Quiñones, P., Morales Rubio, G., Vélez- van-Meerbeke. (2015) Trastorno del espectro autista y función ejecutiva. *Acta Neurológica Colombiana*. Volumen 3 (3), 246-252. <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v31n3/v31n3a04.pdf>

- Taylor, P. (2015). *Trastorno del espectro autista: Guía básica para educadores y padres*. Narcea.
- Tripathi, I., Estabillo, Jasper A., Moody, Christine T. y Laugeson, Elizabeth A. (2021). Long-Term treatment outcomes of PEERS for Preschoolers: A parent-mediated social skills training program for children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Volumen (52), 2610- 2626.
- Tripathi, I., Moody, Christine T. y Laugeson, Elizabeth A. (2023). Parent perspectives on treatment: A mixed methods analysis of PEERS for preschoolers. *National Autistic Society*. 28 (2), 1-13.
<https://doi.org/10.1177/13623613231172314>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Valdez, Daniel (2017). *Educación inclusiva de estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con cea, sus familias y maestros*. <https://www.academica.org/000-067/544>
- Valdez, D. (2019). *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. Paidós.
- Vega, M., Beltrán, M. (2024). Propuestas de actividades grupales para mejorar las competencias sociales a los niños con Transtorno de Espectro Autista (TEA). *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(1), 346 – 366.
- Villanueva-Bonilla, C. Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, A. y Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*. Volumen (19), 43-59.