



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Facultad de Ciencias de la Educación

Escuela Profesional de Educación Especial

NIVEL DE DESARROLLO DEL COMPONENTE FONÉTICO-
FONOLÓGICO EN ESTUDIANTES CON TEA DE UN CEBE
PRIVADO Y PÚBLICO

Tesis presentada por:

MARÍA LUISA ALVAREZ CHÁVEZ

NADIR MAHATTMA VELASQUEZ MARTINEZ

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

Línea de investigación: Diversidad, interculturalidad e
inclusión educativa

Asesora:

Mariella Victoria Mendoza Carrasco
Cód. ORCID: 0000-0003-0919-0296

Lima – Perú
2025

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

MARÍA LUISA ALVAREZ CHÁVEZ

NADIR MAHATTMA VELASQUEZ MARTINEZ

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Asesora: Nombre(s) y Apellidos

Rosa Sonia Carrasco Ligarda

Presidente del jurado: Nombre(s) y Apellidos

María Alexandra Portilla Candiotti

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Rosaelvira Aliaga Cruz

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

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

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Facultad o Escuela de Posgrado:	Facultad de Ciencias de la Educación		
Escuela Profesional o Programa Académico:	Escuela Profesional de Educación Especial		
Dependencia a la que pertenece el docente asesor:	Departamento de Educación		
Docente asesor que verifica la originalidad:	Mariella Victoria Mendoza Carrasco		
ORCID:	Código Orcid: 0000-0003-0919-0296		
Título del documento:	NIVEL DE DESARROLLO DEL COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO EN ESTUDIANTES CON TEA DE UN CEBE PRIVADO Y PÚBLICO		
Autora(s) del documento:	MARÍA LUISA ALVAREZ CHÁVEZ NADIR MAHATTMA VELASQUEZ MARTINEZ		
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin		
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2605727610		
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	11 %		
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet =	11 %	
	Publicaciones =	4 %	
	Trabajos del estudiante =	6 %	
<p>NIVEL DE DESARROLLO DEL COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO EN ESTUDIANTES CON TEA DE UN CEBE PRIVADO Y PÚBLICO</p> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">11</p> <p>%</p> <p style="font-size: small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">11</p> <p>%</p> <p style="font-size: small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">4</p> <p>%</p> <p style="font-size: small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red;">6</p> <p>%</p> <p style="font-size: small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/> <p style="color: red; font-size: small;">FUENTES PRIMARIAS</p> <hr/>			
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.			
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	04-mar-2025 11:44p.m. (UTC-0500)		

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo determinar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista-TEA en un CEBE privado y en un CEBE público. El estudio es de nivel básico, tipo aplicado y diseño mixto - estudio de caso. La muestra estuvo conformada por 3 niños de un CEBE Privado y 3 niños en un CEBE Público de 9 años en Lima Metropolitana, quienes fueron seleccionados a partir de criterios de inclusión y exclusión, teniendo en cuenta su nivel de condición, edad y grado. Para la recolección de datos se utilizó como instrumento la Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica (PEFF) autorizado por el autor. Dicha prueba consta de 5 dimensiones: repetición aplicada con repetición de palabras, denominación de imágenes, discriminación y reconocimiento fonológicos. Fue aplicada con la finalidad de comparar los resultados de ambas instituciones. Los resultados que se obtuvieron demuestran que el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con TEA se ve influenciado por factores como la intervención pedagógica, el tratamiento terapéutico y apoyo familiar. Concluyendo que la mayoría de los niños con TEA presenta un nivel adecuado de desarrollo del componente fonético-fonológico en sus diversas dimensiones, independientemente de la institución educativa a la que asisten; pero un entorno de apoyo constante y especializado para favorecer el desarrollo integral del lenguaje expresivo.

Palabras clave: Componente fonético-fonológico, Trastorno del Espectro Autista, Centro de Educación Básica Especial, lenguaje expresivo.

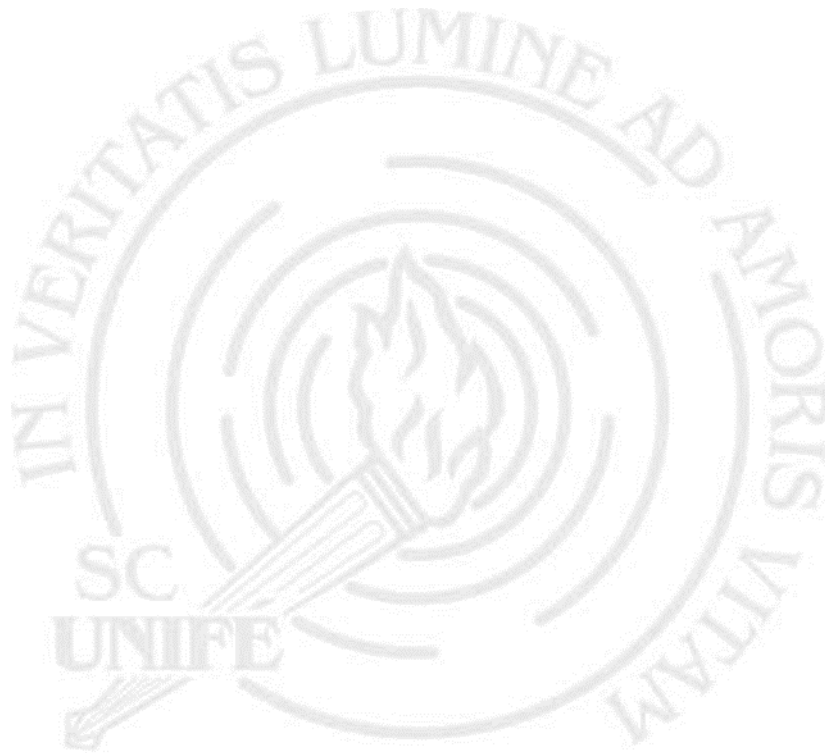
ABSTRACT

The objective of this research is to determine the level of development of the phonetic-phonological component in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a basic special private education school (CEBE, for its Spanish acronym) and in a public basic special education school. This is a basic-level and applied-type study, with mixed-methods design: a case study. The sample consisted of three nine-year old children from a private basic special education school and three nine-year old children from a public basic special education school, located in Lima Metropolitan Area. They were selected based on inclusion and exclusion criteria, considering their condition, age, and grade. For data collection, the Phonetic-Phonological Assessment Test (PEFF, for its Spanish acronym) was used as the instrument. This test was applied for comparing the results from both schools and consisted of five dimensions: Syllable repetition, word repetition, picture naming, phonological discrimination, and phonological recognition. The results show that the level of development of the phonetic-phonological component in children with ASD is influenced by factors such as pedagogical intervention, therapeutic treatment, and family support. It is then concluded that most of children with ASD present an adequate level of development in the phonetic-phonological component across different dimensions, regardless of the school they attend. However, the importance of a continuous and specialized support environment to promote comprehensive development of expressive language is highlighted.

Keywords: Phonetic-phonological component, Autism Spectrum Disorder, Basic Special Education School, expressive language.

RECONOCIMIENTOS / DEDICATORIA

Con profunda gratitud, dedicamos este trabajo a Dios, por ser nuestra guía y fortaleza en cada paso, bendiciéndonos en la alegría y los desafíos; a nuestros padres, Ana María, Juan Carlos y Doris, por su amor incondicional, confianza y los valores que nos han transmitido; y a nuestros docentes de la Escuela de Educación Especial de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, por compartir su conocimiento y experiencias. Agradecemos especialmente a nuestra asesora de tesis Mariela Mendoza por su dedicación y apoyo en este proyecto. Este logro refleja el esfuerzo conjunto y el apoyo invaluable de todos los que han creído en nosotras.

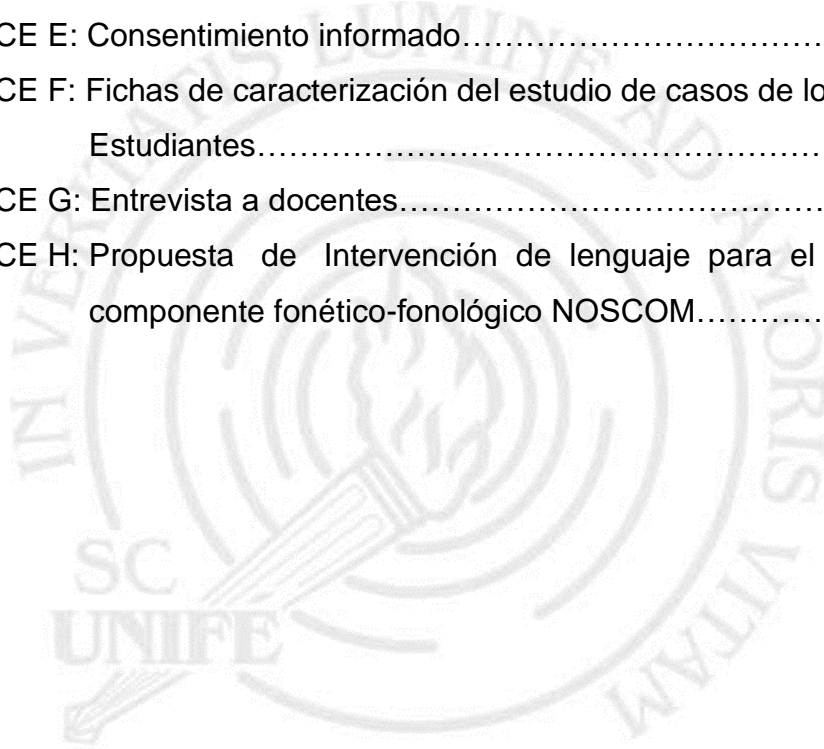


ÍNDICE

	Página
RESUMEN / ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTO / DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
LISTA DE TABLAS	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Justificación de la investigación.....	17
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	19
1.4 Objetivos de la investigación.....	20
1.4.1 Objetivo general.....	20
1.4.2 Objetivos específicos.....	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	22
2.1 Antecedentes de la investigación.....	22
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	22
2.1.2 Antecedentes Nacionales	23
2.2 Bases teóricas.....	25
2.2.1 Desarrollo del lenguaje.....	25
2.2.1.1 Concepto de desarrollo del lenguaje según autores.....	26
2.2.1.2 Tipos de lenguaje.....	31
2.2.1.3 Componente fonético- fonológico.....	33
2.2.2 Trastorno del espectro Autista	37
2.2.2.1 Origen del término del Trastorno del espectro Autista (Línea de Tiempo)	38
2.2.2.2 Grados y niveles de TEA.....	40
2.2.2.3 Características de una persona con TEA.....	41
2.2.2.4 Dimensiones del lenguaje afectadas en una persona con TEA.....	44
2.2.2.5 Programa de intervención para el desarrollo del lenguaje.....	45
2.2.2.6 Métodos y estrategias del programa de intervención.....	52

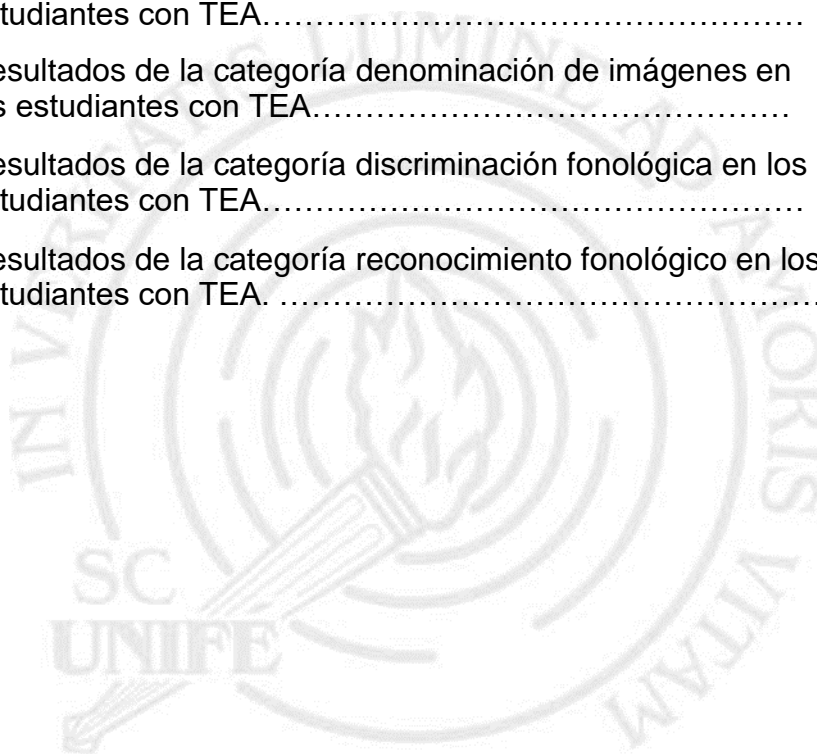
	Página
2.3 Definición de términos.....	52
2.3.1 Programa de intervención.....	52
2.3.2 Desarrollo del lenguaje.....	53
2.3.3 Componente fonético – fonológico.....	53
2.3.4 Trastorno del Espectro Autista.....	53
2.4 Hipótesis.....	54
2.4.1 Hipótesis general.....	54
2.4.2 Hipótesis específicas.....	54
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	56
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	56
3.2 Participantes.....	59
3.2.1 Población.....	59
3.2.2 Muestra.....	59
3.2.2.1 Inclusión de la muestra.....	60
3.2.2.2 Exclusión de la muestra.....	60
3.3 Variables de la investigación.....	60
3.3.1 Definición de las variables.....	60
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	63
3.4.1 Ficha Técnica del instrumento de recolección de datos.....	63
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	65
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	67
4.1 Resultados cuantitativos por objetivos.....	67
4.2 Resultados cualitativos.....	77
4.2.1 Diseño de la entrevista.....	77
4.2.2 Aplicación de la entrevista.....	78
4.2.3 Organización de la información.....	78
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	83
5.1 Análisis del objetivo general.....	83
5.1.1 Análisis del Objetivo específico 1.....	84
5.1.2 Análisis del Objetivo específico 2.....	85
5.1.3 Análisis del Objetivo específico 3.....	86
5.1.4 Análisis del Objetivo específico 4.....	88

	Página
5.1.5 Análisis del Objetivo específico 5.....	89
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	92
6.1 Conclusiones.....	92
6.2 Recomendaciones.....	94
REFERENCIAS.....	96
APÉNDICES.....	108
APÉNDICE A: Matriz de Consistencia.....	109
APÉNDICE B: Matriz de Triangulo.....	113
APÉNDICE C: Declaración jurada de documentos de tesis.....	119
APÉNDICE D: Autorización para el uso del instrumento.....	121
APÉNDICE E: Consentimiento informado.....	122
APÉNDICE F: Fichas de caracterización del estudio de casos de los Estudiantes.....	124
APÉNDICE G: Entrevista a docentes.....	140
APÉNDICE H: Propuesta de Intervención de lenguaje para el componente fonético-fonológico NOSCOM.....	147



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Matriz de operacionalización de la variable fonética-fonológica.....	61
2. Ficha técnica del instrumento.....	64
3. Resultados de la categoría repetición de silabas en los estudiantes con TEA.....	68
4. Resultados de la categoría repetición de palabras en los estudiantes con TEA.....	70
5. Resultados de la categoría denominación de imágenes en los estudiantes con TEA.....	72
6. Resultados de la categoría discriminación fonológica en los estudiantes con TEA.....	74
7. Resultados de la categoría reconocimiento fonológico en los estudiantes con TEA.	76



INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista (TEA) suele ser diferente al de los niños típicos, presentando dificultades tanto en la comprensión como en la producción verbal. Según Tager-Flusberg (2016), muchos niños con TEA muestran retrasos significativos en el lenguaje, con dificultades para iniciar y mantener una conversación, así como para comprender las normas sociales del lenguaje. Por otro lado, el componente fonético-fonológico del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista (TEA) se caracteriza por dificultades en la percepción y producción de sonidos, lo que afecta la claridad y la precisión de los sonidos del habla, lo que experimentar un habla monótona o repetitiva, lo que dificulta la comunicación efectiva. Habla. Según Paul (2008), los niños con TEA a menudo presentan alteraciones en la discriminación auditiva y en la producción de puede resultar en dificultades para articular palabras correctamente. Esta indagación contribuye a determinar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con Tea de un Cebe privado y otro público en sus diversas categorías. El informe de investigación se organiza en seis capítulos constituidos del siguiente modo:

El primer capítulo aborda el problema principal de la investigación:

¿Cuál es el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en los estudiantes con TEA en un CEBE privado y público? Además, se incluyen los marcos teóricos que fundamentan el estudio, la metodología que se aplicará y las limitaciones de este.

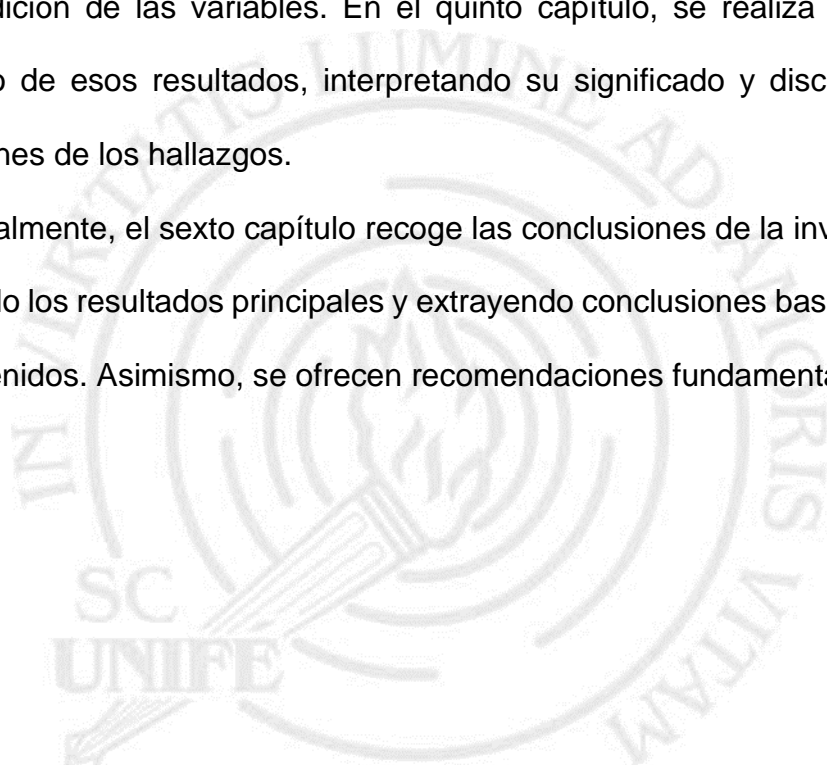
El segundo capítulo profundiza en los principios teóricos que sustentan la investigación, revisando antecedentes relevantes y presentando las bases

conceptuales de diversos autores y expertos sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo del lenguaje en niños con TEA.

En el tercer capítulo se describe la metodología empleada en la investigación, detallando el enfoque y el diseño del estudio, así como el proceso de recolección de datos en relación con las variables de interés. Además, se explica la validación del instrumento utilizado y la aplicación a la muestra.

El cuarto capítulo presenta los resultados estadísticos obtenidos a partir de la medición de las variables. En el quinto capítulo, se realiza un análisis exhaustivo de esos resultados, interpretando su significado y discutiendo las implicaciones de los hallazgos.

Finalmente, el sexto capítulo recoge las conclusiones de la investigación, resumiendo los resultados principales y extrayendo conclusiones basadas en los datos obtenidos. Asimismo, se ofrecen recomendaciones fundamentadas en los hallazgos.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El primer capítulo exhibe la problemática de la investigación que justifica la indagación y el desarrollo científico, como también un análisis dentro del sistema educativo peruano en la modalidad de Básica Especial haciendo una comparativa de los estudiantes con TEA de un CEBE público y un CEBE privado.

1.1 Planteamiento del problema

En el caso de los estudiantes con el diagnóstico de Trastorno de Espectro Autismo (TEA), sus dificultades son complejas y específicas, por lo que, en los primeros años de vida, este trastorno suele manifestarse con ciertas características distintivas. Entre ellas pueden mostrar dificultades para interactuar socialmente, respuestas emocionales poco comunes y maneras de jugar que se apartan de lo habitual. A menudo, también se observa un desarrollo poco común, repercutiendo en el retrasado del lenguaje y la comunicación junto con intereses muy restringidos, movimientos repetitivos y problemas en las habilidades motoras. Este conjunto específico de indicadores es conocido como la "triada autista" o "triada de Wing" (Canal et al., 2006).

A nivel de Latinoamérica, las tasas de prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) varían, aunque en muchos casos se alinean con la estimación global de aproximadamente 1 de cada 100 niños afectados por el autismo.

Según López & García (2023) el Ministerio de Salud Pública de Ecuador (MSP) (2016), hay 1258 personas que padecen algún tipo de autismo en el país. Así mismo, en el estudio neurológico realizado indica que de 160 niños entre 2 y 12 diagnosticados. Por otro lado, en un estudio realizado en Chile (2022) se

estima que 1,96% de la población de niños de 18 meses a 30 meses poseen el diagnóstico de TEA. En Colombia, se calcula que alrededor del 16% de los menores de 15 años tiene algún tipo de trastorno del desarrollo, incluyendo los trastornos del espectro autista basándose en Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MSPS) (2015).

Estas cifras reflejan la necesidad de mejorar los sistemas de diagnóstico y apoyo para las personas con TEA en toda Latinoamérica, asegurando una detección temprana y un tratamiento adecuado para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

En el Perú, según el último censo realizado por Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2017), el 10.6% de la población tiene alguna discapacidad y es considerada como población vulnerable, lo que equivale a aproximadamente 3 209 261 personas. De este grupo, el 3,3% presentan dificultad para relacionarse con los demás, hablar o comunicarse encontrándose dentro del Espectro de Autismo, lo que representa 3,3% aproximadamente equivalente a 104 943 personas. Sin embargo, la Defensoría del Pueblo (2023) basándose de un informe en el año (2020) del MINSA certificó a 5.328 personas con TEA, mencionando que solo 2,6% tiene un diagnóstico establecido, mientras que el resto solo sería una presunción.

Según el Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, la formación académica de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo peruano se atiende desde distintas modalidades desde el marco de inclusión cuando el grado de discapacidad es leve. Por otro lado, si el grado de discapacidad fuera de grave a moderado se contempla una formación dentro los

Centros de Educación Básica Especial, las cuales atienden a distintos niveles como también condiciones de estudiantes con discapacidad bajo un enfoque integral transversal buscando brindar diversos o herramientas que ayuden a desarrollar o mejorar su funcionalidad y auto valimiento como personas.

El último censo realizado por el INEI (2017) resalta que en relación con la asistencia hacia algún centro educativo es de solo 586 482, dejando al resto de la población sin una matrícula activa, en el caso de los CEBES solo 49 538. Así mismo, los niveles de formación académica alcanzados por las personas con discapacidad en su mayoría su nivel de logro es solo hasta el nivel primario.

Según el Plan Nacional para personas con TEA (2019-2021), en el censo escolar se menciona que, los Centros de Educación Básica Especial tienen matriculados a 16,028 estudiantes con diversas discapacidades, de los cuales, más de la mitad se encuentra en una institución pública. En relación con los estudiantes con la condición de TEA se registra un total de 3,536 estudiantes de los cuales el 61% asiste a la modalidad de Educación Básica Regular (EBR) y el 39% asiste a la modalidad de Educación Básica Especial (EBE). Cabe precisar que, dentro de la modalidad EBE, se encuentran 1238 estudiantes con TEA que asisten a un CEBE público y solo 118 estudiantes con TEA asisten a un CEBE Privado.

Por otro lado, en relación con el número de CEBES y cantidad docente dentro de la modalidad de EBE que atiende tanto a la población con TEA como otras discapacidades, se muestra que existen 374 CEBES Nacionales que cuentan con 3,361 docentes y solo 37 CEBES Privados que cuentan con 525 docentes observándose una brecha ante la necesidad de más personal docente para abordar de forma adecuada a estos estudiantes. Sin embargo, según el

MINEDU dentro del Plan Nacional para las personas con TEA (2019) se brindó capacitaciones a docentes sobre la atención del estudiante con Trastorno del Espectro Autista a través de cursos en modalidad virtual y presencial solo a 3100 docentes de un total a nivel nacional de 172,814, se destaca que no se tiene la certeza que los docentes que fueron capacitados se encuentren trabajando con algún estudiante con TEA.

En relación con lo mencionado, se puede destacar que uno de los mayores retos encontrados en los estudiantes con TEA es el proceso a la inclusión educativa, si bien cuando hablamos de dicho término no solo es caer en el término de integración dentro de un grupo diverso a un estudiante con discapacidad. Sino que su participación sea efectiva, contribuya y se sienta valorado como persona, obteniendo herramientas necesarias para un adecuado desenvolvimiento, pero en la realidad actual, la inclusión en el sistema educativo peruano no se concreta con eficacia.

Dentro de las aulas regulares, se ha observado que no se está ejerciendo correctamente la inclusión educativa. Las instituciones educativas de Básica Regular deben buscar responder ante la diversidad y promover espacios inclusivos que permitan la integración de todos los estudiantes. Además, se evidencia que no todos los docentes han recibido capacitación para enseñar a estudiantes con discapacidad. Solo el 31% de los docentes de escuelas públicas ha recibido esta formación, mientras que, en las escuelas privadas, la cifra alcanza el 50%. (Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano, 2019)

Esto está relacionado con las visitas del SAANE a las escuelas privadas y públicas, donde también se ha evidenciado un incumplimiento en la frecuencia

de las visitas correspondientes. Solo el 40% de las escuelas privadas y el 14% de las escuelas públicas están recibiendo las visitas programadas en tiempos prolongados. (MLEQO, 2019)

Teniendo en cuenta ello, el MINSA (2020) manifiesta un aumento de más de 6,846 casos de retraso del lenguaje en todo el país, teniendo un efecto negativo sobre EL desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños. Estos retrasos pueden ser causados por una variedad de factores como neurológicos, genéticos, congénitos y socioeconómicos afectando a las distintas poblaciones de niños y niñas, sobre todo a las consideradas vulnerables.

Por otro lado, uno de los retos presentados a los estudiantes con TEA durante la época de confinamiento fue la interrupción repentina de los tratamientos como lo son las terapias de lenguaje, ocupacionales, físicas, etc. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2020)

Dichas terapias las brindaba un grupo multidisciplinario que busca responder a las necesidades específicas para visualizar mejoras progresivas. Pero, cuando estas se paralizaron los resultados o mejoras se prolongaron durante un periodo de tiempo muy extenso, creando así mayores dificultades, sobre todo en la propia socialización o interacción ya que estas acciones terapéuticas eran fundamentales para seguir desarrollando capacidades sobre todo en la población con TEA.

Cabe resaltar que, durante el confinamiento se buscaron alternativas de solución como adaptar los tratamientos terapéuticos a la modalidad virtualidad, pero se presentaron otras dificultades a la par como: la falta de conexión, el no contar con un dispositivo electrónico u otras. Asimismo, dentro de la población de los estudiantes con TEA no todos fueron candidatos a la nueva modalidad.

Esto se debió a qué, en función a las propias características y grado de afectación según niveles, requieren un tratamiento de manera presencial. (Defensoría del pueblo, 2020).

Ante la problemática reflejada en las estadísticas mencionadas, se plantean alternativas para superar las dificultades a nivel de lenguaje de los estudiantes con TEA. Se ha observado en dicha población un incremento en las alteraciones en la interacción entre pares, así como dificultades en las habilidades de comunicación y lenguaje al implementar frases repetitivas y rígidas; comprensión literal de las palabras o expresiones, dificultades para la comprensión de inferencias y descripciones como al plantear preguntas y comprender absurdos, etc., Condiciones que pueden ser mejoradas teniendo en cuenta las características y necesidades de los propios estudiantes.

Por ello, es necesario que la intervención y las actividades sean continuas en tiempos estimados para desarrollar el lenguaje y forjar algunas habilidades comunicativas. En este estudio, se propone un análisis para determinar el nivel del desarrollo de lenguaje comprensivo y expresivo en estudiantes TEA buscando contrastar el nivel de desarrollo de lenguaje del componente fonético-fonológico en dicha población. Los resultados proporcionarán información para la implementación de nuevas propuestas de intervención.

Por lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuál es el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en los estudiantes con TEA en un CEBE privado y público?

1.2 Justificación de la investigación

La investigación se centra en entender cómo se desarrolla el lenguaje en el componente fonético-fonológico en estudiantes con TEA y en realizar una

comparativa entre dos instituciones educativas teniendo en cuenta los contextos de cada una de ellas en sus distintas realidades. Se tiene en cuenta que el lenguaje es una herramienta fundamental para el ser humano para la comunicación con su entorno.

Se da un aporte teórico práctico a la comunidad científica, en el cual permite identificar las habilidades funcionales comunicativas de los niños con TEA, así como los apoyos que reciben en cada institución educativa. Destacando la importancia de brindar un abordaje a edad temprana el desarrollo del lenguaje, ya que es de suma importancia para mejorar las habilidades comunicativas en el estudiante con TEA. Sin embargo, para que el apoyo durante el abordaje sea efectivo debe incluir el uso de estrategias adecuadas y un apoyo continuo durante su implementación, lo cual es esencial para obtener resultados positivos duraderos.

A su vez presenta contribución a la práctica docente donde dicho abordaje no solo mejora la comunicación, sino que es un aspecto importante en el desarrollo social y académico de los estudiantes. A su vez busca sumar significativamente a la mejora de la calidad de la educación en CEBEs, ya que estos centros tienen como objetivo ofrecer una atención educativa especializada a estudiantes con discapacidad y, es importante que cuenten con herramientas efectivas para abordar las dificultades que presentan en el desarrollo del lenguaje los estudiantes con diagnóstico TEA. Asimismo, es importante mencionar que el rol del docente contribuye significativamente al momento de implementar nuevos aprendizajes, por lo que deberá tener en cuenta cuál es el proceso de intervención que estarán llevando los estudiantes con TEA, así como también, los aspectos que deberá reforzar durante las sesiones de lenguaje -

aprendizaje, con la finalidad de proponer diversas sesiones de intervención individualizadas que favorezcan el desarrollo del lenguaje de los estudiantes con TEA a través de una propuesta de programa de intervención.

A nivel metodológico, se utilizó un instrumento de evaluación para medir las variables y recopilar información; se utilizó como instrumento la prueba de Evaluación Fonética – Fonológica - PEF de Susanibar, Dioses & Huamaní (2022) correspondiente a la edad de la muestra de estudiantes.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

Este estudio está enmarcado en la línea de investigación “Diversidad, interculturalidad e inclusión educativa”. La variable para investigar es el desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes del nivel primario con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de dos Centros de Educación Básica Especial (CEBE) del departamento de Lima, uno privado y otro público.

EL trabajo se realizó como estudio de caso en 6 estudiantes de 5 años de edad con diagnóstico TEA; 3 estudiantes de un CEBE privado y 3 estudiantes de un CEBE público en el departamento de Lima.

Dentro de las dimensiones del lenguaje analizadas, Incluye la fonética y la fonología, que se ocupan de los sonidos del habla y su adecuada articulación; está se divide en distintas subcategorías como: valoración consonántica, grupos consonánticos como también vocálicos, reconocimiento y discriminación fonológica.

Una variedad de factores que afectaron el desarrollo de esta investigación dentro del entorno escolar son los siguientes:

- La poca disposición del docente para facilitar la evaluación o acceder a información relevante del evaluado.

- La falta de motivación de los participantes durante la prueba.
- Dificultad en la interacción entre los participantes y el evaluador.
- Las diversas conductas no adaptativas de los estudiantes que se presentaron durante la evaluación.
- Padres de familia o tutores que no permitieron que sus menores hijos sean evaluados.
- La poca población con TEA grado 2 dentro de un CEBE privado.
- La complejidad del horario propuesto para la evaluación (solo puede ser turno tarde), debido a los roles laborales en el turno mañana de las evaluadoras.
- La extensión de las fechas de evaluación por motivos de inasistencia del alumnado por enfermedad u otros como condiciones climáticas u eventos y actividades escolares de las instituciones educativas.
- No disponer de un ambiente óptimo para las evaluaciones.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

OG. Determinar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

1.4.2 Objetivos específicos

OE1. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

OE2. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

OE3. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

OE4. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la discriminación fonológica en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

OE5. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

El presente capítulo presenta, los antecedentes nacionales e internacionales, luego el desarrollo de las teorías y definiciones conceptuales que dan consistencia teórica a la investigación. A su vez, se presentan las hipótesis de estudio. La cuál se plantea la presente investigación.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Ávila (2023) realizó un estudio sobre el desarrollo de los componentes fonológicos del lenguaje hablado en niños de 4 a 5 años del Centro de Educación Primaria Luisa Cordero. El objetivo del estudio cualitativo fue desarrollar un programa de actividades educativas que favorezcan el desarrollo de los componentes fonológicos del habla hablada en infantes del colegio paralelo 4D 2º de secundaria de la educación inicial del CEI Luis Cordero. Los resultados mostraron una estimulación del lenguaje insuficiente, una expresión oral insuficiente, un vocabulario limitado, habilidades de comunicación limitadas y una comprensión deficiente del habla.

Medranda (2023), llevó a cabo una investigación sobre el desarrollo del lenguaje en niños y niñas con autismo. El estudio, de carácter descriptivo y explicativo, utilizó técnicas cualitativas para la recopilación de datos. Los hallazgos mostraron que el lenguaje en personas con autismo es bastante complejo y varía individualmente, dependiendo del contexto en el que se desenvuelven.

Buetas (2021), realizó un estudio de caso en un niño con autismo para trabajar el componente fonético-fonológico con el objetivo de profundizar en el

lenguaje y la comunicación de las personas con autismo. Los resultados incluyeron la evaluación del nivel del lenguaje pragmático y la identificación de los fonemas donde el niño presentaba dificultades, lo que permitió proporcionar una atención adecuada a sus características y necesidades.

Vásquez (2020), realizó una investigación sobre la validez y fiabilidad del test de repetición fonético-fonológico (TREFF) como herramienta para evaluar el desempeño fonético-fonológico en niños chilenos. El estudio, de tipo descriptivo y cuantitativo no experimental, reveló que la prueba TREFF es un instrumento que cumple con los criterios de fiabilidad para evaluar el componente fonético-fonológico mediante un análisis que demuestra estabilidad y un alto grado de concordancia.

Yuri (2019) realizó un estudio sobre el espectro autista y su rehabilitación de habilidades lingüísticas mediante la técnica PROMPT. El objetivo del estudio cualitativo - experimental es mejorar la producción del habla mediante la utilización de la técnica PROMPT. Los resultados mostraron que se logró la integración de todos los estímulos para la comunicación funcional.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Valdivia & Verde (2023) analizaron e investigaron la relación de conciencia fonológica y la lecto-escritura en los infantes de la ciudad de Arequipa. El estudio correlacional de tipo cuantitativo. Los resultados revelaron que un nivel moderado de conciencia fonológica predominaba en el 65% de los niños, y el 52% mostró una capacidad para aprender a leer en un año. También se encontró una correlación significativa, de baja a moderada, entre la conciencia fonológica y diversas dimensiones de la lectoescritura, como la memoria inmediata y la coordinación motora.

André et al. (2022), investigaron la relación entre el autismo y la integración social de los niños en el CEBE de la ciudad de Arequipa. El estudio, de tipo descriptivo y diseño correlacional de enfoque cuantitativo y cualitativo. Los resultados revelaron que los niños con autismo moderado y severo enfrentan mayores desafíos para la integración social en comparación con aquellos con autismo leve. Esto destaca la necesidad de desarrollar nuevas técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad de vida e integración social de los niños con TEA.

Susanibar et al. (2022) investigaron la adquisición, desarrollo y aprendizaje de los sonidos del español en niños Un estudio transversal normativo realizaron un estudio transversal normativo. El objetivo fue describir la cronología del aprendizaje fonético-fonológico en una muestra de 926 niños en Perú y España. Utilizando la "Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica", se evaluaron los porcentajes de aprendizaje de los sonidos consonánticos, los grupos consonánticos centrales y laterales, y las vocales. Los resultados proporcionaron datos normativos esenciales para identificar patrones típicos y atípicos en el desarrollo fonético-fonológico de los niños hispanohablantes.

Llantoy (2021), presenta su proyecto sobre la efectividad de un programa de intervención en el lenguaje y comunicación en un niño de 4 años con TEA, en donde tiene como finalidad optimizar el desempeño del lenguaje a través de su aplicación. Su diseño experimental, cuantitativa de tipo básica, y se concluyó que Los resultados de la evaluación de los componentes del lenguaje evidencian un desempeño por debajo para su edad cronológica en los componentes pragmático, semántico, mientras que en los componentes léxico-semántico y fonético-fonológico evidencian un nivel promedio, además de hacer una

descripción de los resultados por las áreas evaluadas.

Bringas et al. (2020) investigaron estudio fue analizar las características de la producción del habla en 14 niños con pérdida auditiva neurosensorial bilateral profunda e implante coclear tardío dentro de un CEBE. El estudio cualitativo descriptivo con diseño de casos múltiples. Los resultados indicaron que la producción del habla en estos niños era imprecisa e ininteligible, presentando omisiones, sustituciones y distorsiones en la producción de diversos fonos. Se concluyó que la edad de implantación es un factor crucial para el desarrollo adecuado del habla y su inteligibilidad.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Desarrollo del lenguaje

El desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que comienza al nacer y continúa a lo largo de la vida. Este proceso implica la adquisición y uso de habilidades lingüísticas que permiten a las personas comunicarse de manera efectiva. Durante la infancia, el desarrollo del lenguaje incluye la comprensión de sonidos, la formación de palabras y la construcción de frases y oraciones. Los niños aprenden a asociar palabras con objetos, acciones y conceptos, utilizando el lenguaje para expresar sus necesidades, deseos y sentimientos. Este desarrollo está influenciado por factores biológicos, cognitivos y sociales. Un entorno rico en lenguaje, con una amplia variedad de vocabulario y estructuras gramaticales, facilita un desarrollo lingüístico saludable. Además, la interacción frecuente con compañeros y familiares fomenta el crecimiento del vocabulario.

Las personas con discapacidades pueden requerir apoyos específicos para optimizar su desarrollo lingüístico y habilidades comunicativas. Sin embargo, la capacidad de comunicarse es una característica universal e innata,

subrayando la importancia del lenguaje para la interacción humana y la cohesión social. Por esta razón, es importante destacar los siguientes conceptos sobre lo que se considera como lenguaje:

2.2.1.1 Concepto de desarrollo del lenguaje según autores

El lenguaje es una herramienta esencial para la comunicación humana, que se manifiesta en diversas formas y permite a las personas interactuar, compartir información y expresar pensamientos y emociones. Esta es la forma que tienen los humanos de interactuar. Los signos orales y escritos son un conjunto que facilitan la expresión y comunicación humana a través de su relación y significado.

La formación del lenguaje implica la incorporación de sonidos y letras que transmiten conceptos como objetos e ideas. (Ríos, 2010)

El papel del lenguaje como herramienta para influir en los demás y en nosotros mismos se enfatiza a través de las acciones recíprocas de los demás, incluidas sus acciones. La capacidad de comprender el significado de las propias acciones a través de las palabras transforma el lenguaje en una herramienta de interpretación. (Austin, 1962)

Es importante señalar que el lenguaje no es una habilidad que se aprende, sino un complejo proceso neurológico y físico que involucra al aparato fonoarticulador, que realiza acciones como tragar, masticar y respirar. Es importante recordar que la salida de aire, así como los procesos cognitivos de captar, interpretar y responder, son necesarios para la producción de sonidos.

La naturaleza única y fundamental del lenguaje es una característica que ha sido fuente de fascinación para filósofos, lingüistas, psicólogos y científicos a lo largo de la historia. El desarrollo, la adquisición y la utilización del lenguaje se

han estudiado y utilizado ampliamente a través de diversas teorías e investigaciones, cada una de las cuales ofrece conocimientos distintos y beneficiosos. N. Chomsky (1980), L. Vygotsky (1995), J. Piaget (1980) y B.F. Skinner (1980) se encuentran entre los escritores más influyentes en este ámbito. Estos académicos han creado teorías que exploran varios aspectos del lenguaje, incluida su naturaleza innata, estructura mental y desarrollo social y conductual.

Sus trabajos han contribuido al desarrollo del conocimiento sobre los mecanismos y procesos que permiten a los humanos comunicarse. La introducción profundizará en las teorías del lenguaje de estos reconocidos autores, enfatizando sus importantes contribuciones y el papel que han jugado en la lingüística moderna y el estudio del lenguaje.

a. Teoría cognitiva de Jean Piaget

Piaget (1980), en su enfoque sobre el desarrollo cognitivo, se centra en los esquemas sensoriomotores y su relación con la función simbólica y el lenguaje. Piaget argumenta que el pensamiento abstracto, basado en la representación simbólica, comienza a desarrollarse en la etapa de la función simbólica, la cual constituye una base fundamental para el aprendizaje del lenguaje (Piaget & Inhelder, 2016). Durante este período, el proceso de asimilación se manifiesta como la integración de nuevos conocimientos basados en experiencias previas. Por ejemplo, cuando un niño intenta tocar un pájaro que luego vuela, y al ver otro pájaro, anticipa que también volará, está estableciendo conexiones entre animales con características similares y el acto de volar. Sin embargo, estos conceptos son generales y el niño puede no asociar la acción de volar con otros animales que también tienen la capacidad de volar si no

comparten las características de un pájaro (Piaget, 1980).

Según Piaget & Inhelder (2016), durante el período preoperacional, los niños desarrollan habilidades para representar objetos y eventos. En esta etapa, los niños practican la imitación diferida, el juego simbólico, las imágenes mentales, el dibujo y, como habilidad más compleja, el lenguaje oral. Piaget destaca que la función simbólica permite la integración de asimilación e incorporación de conocimientos, lo que conduce al desarrollo de un pensamiento que puede separarse de la acción directa, permitiendo la representación de objetos no presentes. Esto implica que el pensamiento representacional puede ocurrir sin una experiencia directa.

En resumen, Piaget (1980) observa que el desarrollo del lenguaje ocurre de manera gradual a lo largo de los estadios cognitivos del período preoperatorio, apoyado por la lógica sensoriomotora y la función simbólica. En cuanto al desarrollo del lenguaje en los niños, Piaget identifica dos momentos clave: el período de egocentrismo, caracterizado por la presencia de ecolalias, monólogos y monólogos colectivos hasta los 7 años, y la etapa posterior, en la que el lenguaje se socializa y se adapta. A partir de esta edad, el niño empieza a ajustar su lenguaje comprensivo y expresivo para incluir información adaptada, críticas, órdenes, respuestas y preguntas.

b. Teoría social de Vygotsky

Según Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001) refieren que Vygotsky (1978) señala que el lenguaje es esencial para la integración de las funciones comunicativas y representativas en nuestro entorno. Argumenta que el lenguaje no solo se origina en la capacidad comunicativa inherente desde una etapa temprana, sino que su desarrollo depende en gran medida de cómo una persona

interactúa con su entorno. En este sentido, el lenguaje se considera una función que se desarrolla y se adquiere a través de la participación social. Los seres humanos, por su naturaleza, necesitan comunicar sus necesidades, deseos y sentimientos, y este proceso se manifiesta a través de la socialización. Durante esta interacción, las personas utilizan diversas herramientas, ya sean concretas o abstractas (como símbolos y figuras), y adaptan su comunicación a las demandas del entorno.

Vygotsky (1995) también destaca que el desarrollo del lenguaje en los niños se ve facilitado por su exposición a una participación social activa, ya sea en actividades cotidianas, culturales u otras. Este entorno proporciona al niño los instrumentos necesarios para pensar, interpretar y expresarse. La interacción con su círculo cercano, como la familia, los maestros y los amigos, juega un papel crucial en este proceso de socialización lingüística. Además, la comunicación efectiva y la participación en actividades compartidas requieren sub-habilidades que amplían el conocimiento del niño y le permiten aplicarlo en su vida diaria.

Desde el nacimiento, el lenguaje se considera una función social, influenciada por el entorno cercano del niño. Este proceso incluye etapas como el egocentrismo y la comunicación social, que reflejan la naturaleza intrínsecamente social del ser humano. Ambos momentos del desarrollo lingüístico se relacionan con la capacidad de abstraer símbolos que permiten codificar e interpretar mensajes sobre eventos y acciones. En última instancia, Vygotsky (1995) sostiene que el lenguaje es fundamentalmente social, ya que su desarrollo y uso están intrínsecamente vinculados a la interacción con el entorno social.

c. Teoría innatista de Chomsky

Según Agudelo y Ramírez (2020) citan a Chomsky 1980 mencionando que los niños están biológicamente predispuestos para el habla, afirmando que los infantes nacen con una capacidad innata para la expresión verbal. Esta capacidad les permite aprender y asimilar estructuras comunicativas diversas. Asimismo, la adquisición del lenguaje ocurre en la infancia y es posible debido a que los seres humanos tienen una predisposición innata para reconocer y asimilar los símbolos básicos del lenguaje, que son esenciales para cualquier sistema lingüístico (idioma).

En este contexto, mencionando por Agudelo y Ramírez (2020) citando a Chomsky (1980) menciona que introduce el concepto de "gramática universal", que fundamenta la idea de que el lenguaje humano resulta de descifrar un programa genéticamente determinado. La habilidad innata para el lenguaje se desarrolla y se potencia a través de las experiencias y aprendizajes del individuo, siendo menos relevante el medio ambiente en el que se interactúa, dado que la capacidad lingüística es inherente al ser humano. Este concepto, denominado "gramática universal", es común en todos los sistemas lingüísticos.

Otro aspecto importante de la teoría de Chomsky (1980) es la plasticidad en la adquisición del lenguaje. Durante los primeros años de vida, existe una gran flexibilidad para el aprendizaje, permitiendo a los niños absorber conocimiento y códigos lingüísticos con notable facilidad, desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Arcos, W. y Cuscuchagua, M. (2019) citan a Chomsky (1981) afirmando que: "Todos pasamos por un período madurativo específico en el que, gracias a los estímulos externos adecuados, nuestra capacidad para hablar un idioma se

desarrollará rápidamente” (p.30). Además, menciona que los seres humanos tienen la capacidad de desarrollar y aprender lenguaje durante la niñez mediante un mecanismo que denomina “input lingüístico”, ubicado en el cerebro y que facilita el aprendizaje de los componentes del lenguaje.

El lenguaje humano permite expresar ideas, sentimientos, emociones e información significativa, y está regulado por la sociedad que establece normas y usos comunes tanto en la expresión escrita como oral. Todo esto es interpretado a través de nuestro dispositivo innato y capacidad lingüística inherente.

2.2.1.2 Tipos de lenguaje

Los principales tipos de lenguaje incluyen el lenguaje verbal, no verbal, escrito y visual. Cada uno de estos tipos desempeña un papel crucial en la manera en cómo nos comunicamos y comprendemos el mundo. Para ello, es importante describir cómo se compone el lenguaje:

a. Lenguaje Expresivo

Según Alberts y de La Peña (2016), afirman que el lenguaje expresivo es un proceso neuropsicológico que permite a los niños comunicarse, adquirir conocimientos, organizar su pensamiento y controlar su conducta. Asimismo, muestra la relación entre la motricidad y lo que se puede comunicar de forma intencionada. Por ello, es importante mencionar sus tres aspectos que se deben tener en cuenta: lo representativo, que es aquello de lo que se habla; motor que es aquella motivación que mantiene el interés en comunicarse y apelativo, aquello que depende del interlocutor. Esto, conlleva a reflexionar sobre la importancia del movimiento y creatividad para mantener una intención comunicativa firme en la persona.

En el contexto educativo, el rol del docente es esencial para la identificación y el apoyo a los niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje expresivo.

Una de las principales responsabilidades del docente es fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y motivador, donde todos los estudiantes se sientan seguros y alentados a expresarse. Para ello, es necesario implementar estrategias didácticas que faciliten la adecuada combinación de los elementos del lenguaje, promoviendo así el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas.

El docente debe trabajar en estrecha colaboración con especialistas en lenguaje y otros profesionales para diseñar planes de intervención personalizados que respondan a las necesidades particulares de cada niño. Asimismo, es fundamental mantener una comunicación continua con las familias, informándoles sobre el progreso de sus hijos y proporcionándoles estrategias para apoyar el desarrollo del lenguaje en el hogar.

El docente debe mantenerse al día con las investigaciones y prácticas educativas más recientes en el ámbito del desarrollo del lenguaje, lo que le permitirá aplicar enfoques basados en evidencia para mejorar las habilidades expresivas de sus estudiantes.

b. Lenguaje Comprensivo

Según Vygotsky (1995), el desarrollo del lenguaje comprensivo ocurre a través de la interacción social y el contexto cultural en el que se encuentra el individuo. Su teoría sociocultural sostiene que los niños adquieren y comprenden el lenguaje mediante la mediación de adultos y compañeros más experimentados, un proceso que él denomina "zona de desarrollo próximo". En

este contexto, los educadores juegan un papel crucial al facilitar el aprendizaje y la comprensión del lenguaje. A través de estrategias de andamiaje, donde se proporciona apoyo temporal para ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles de competencia más altos, los maestros pueden crear un ambiente de aprendizaje óptimo. Este enfoque también implica el uso de herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y las normas sociales, para guiar el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

2.2.1.3 Componente fonético- fonológico

Uno de los aspectos básicos dentro del proceso de comunicación, es la oralidad también llamado sonido constituido por signos que de manera organizada y estructurada forman una expresión sea una simple onomatopeya como: como cuando se demuestra dolor, entro de ficha selección y organización de este se va configurando de acuerdo con el intercambio comunicativo entre personas mediante la expresión hablada. Así define Schrager (1986), como; “el habla es la expresión oral de la lengua. Sin embargo, a esta definición se podría recriminar que el habla es algo más que voz articulada y, en consecuencia, parece más correcto definirla como la expresión a través de la voz” (pp. 1-2).

Identificamos en este componente se divide en dos lo fonético y lo fonológico, que trabajan de manera complementaria, pero en algunos aspectos propios de manera aislada, entendiendo que la fonética estudia, analiza a las características físicas del sonido desde lo articulado y acústico. Por otro lado, la fonología se centra en el sonido, pero el aspecto funcional como la producción de estos sea en fonemas hasta la construcción de unidades con significado. Aquí se destaca que los fonemas de manera aislada no significan nada, pero de manera integrada forman un significado (palabra).

Un ejemplo claro es cuando ya interiorizamos con nuestra lengua materna conocemos los sonidos y podemos diferenciarlos partiendo de aquellos sonidos de nuestro entorno como también los sonidos en las palabras para conocer su carácter distintivo funcional de este como en las palabras: perro y pelo al escucharlo ponemos entender que son cosas diferentes entendiendo su funcionalidad , pero si desglosamos en fonema por fonema no tiene sentido alguno, pero si reconocemos su sonido característico de este.

Así mismo, gracias a la identificación de estas unidades y su reconocimiento metalingüístico es un componente esencial del proceso de competencia en lectura y escritura. Entendiendo que las cadenas de sonidos son interpretables gracias a nuestra fonología, que nos permite reconocer las unidades de sonido sus secuencias y poder reproducirlas gráficamente y reconocer como unidades gráficas en los procesos lectores.

a. Articulación

Conde. (2023) sostiene que el habla es un fenómeno psicofísico, ya que requiere de una codificación cerebral que transforma las ideas en la articulación de palabras, en la cual intervienen los órganos del habla. Este proceso no solo involucra mecanismos psíquicos como la codificación, sino también procesos físicos que permiten la articulación de diferentes sonidos. Por lo tanto, el habla se considera un proceso complejo. Además, cuando existen malformaciones en los órganos del habla, se generan trastornos relacionados con el habla y la articulación.

Es por ello por lo que, St. Jude Children's Research Hospital (2024) define a la articulación como el movimiento coordinado de la lengua, los labios, la mandíbula y el paladar blando para generar sonidos. Los niños desarrollan sus

habilidades lingüísticas al imitar los sonidos que perciben en su entorno. Este proceso se ve favorecido por la interacción constante con los adultos y cuidadores a través de la conversación sobre las actividades cotidianas, el canto de canciones y la lectura de libros.

b. Discriminación auditiva.

Según Sailema, E., & Villacis, E. (2021) mencionan que la discriminación auditiva es fundamental para distinguir si dos palabras pronunciadas son iguales o distintas, o si dos sonidos específicos son diferentes. Por otro lado, la conciencia fonológica se centra en reconocer los fonemas o sonidos individuales dentro del lenguaje. Esta habilidad permite a los individuos modificar o generar nuevas palabras mediante la manipulación de estos sonidos, lo que es crucial para el desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas en el ámbito educativo.

Como bien menciona Tantalean (2019) La discriminación auditiva y el lenguaje están profundamente interconectados, dado que la primera es fundamental para el desarrollo y la adquisición del lenguaje. Esta habilidad permite a las personas identificar y diferenciar palabras que suenan similares, lo cual es esencial para ampliar su vocabulario. Reconocer palabras nuevas y diferenciarlas de aquellas ya conocidas, además, ayuda a enriquecer las habilidades lingüísticas y a mejorar la capacidad de comunicarse.

Por otro lado, la discriminación auditiva es vital para la comprensión y producción del lenguaje. Poder distinguir entre distintos sonidos y palabras facilitando una comunicación más precisa, lo que a su vez mejora la comprensión de los mensajes recibidos y la formulación de respuestas adecuadas.

En el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, la discriminación auditiva también juega un papel determinante. En las primeras etapas de este

proceso, ayuda a los estudiantes a identificar fonemas y reconocer palabras escritas. Esta competencia es clave para alcanzar el éxito en la alfabetización y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

A su vez, la discriminación auditiva forma parte de la conciencia fonológica, que engloba capacidades como la segmentación, combinación y manipulación de sonidos dentro del lenguaje. Esta capacidad es crucial para el desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas y para entender la estructura del lenguaje, incluyendo patrones sonoros como el ritmo y la entonación.

Es por ello por lo que, la discriminación auditiva tiene un rol significativo en la detección y tratamiento de trastornos del habla y del lenguaje. Las dificultades en esta área pueden influir negativamente en el desarrollo lingüístico normal, lo que puede requerir intervenciones especializadas para facilitar el progreso en el aprendizaje del idioma.

c. Reconocimiento fonológico.

Según Gutiérrez y Diez (2018), la conciencia fonológica se refiere al conocimiento consciente de que las palabras están formadas por diversas unidades de sonido, así como la capacidad de manipular estas unidades en el lenguaje hablado. Este concepto incluye un conjunto de habilidades fonológicas que abarcan diferentes segmentos del lenguaje oral.

La conciencia fonológica está compuesta por diversos componentes que presentan distintos niveles de complejidad, determinados tanto por el tipo de unidad lingüística sobre la cual se realiza la acción, como por los procesos aplicados a dicha unidad.

En esencia, la conciencia fonológica no solo implica la identificación de sonidos dentro de las palabras, sino también la habilidad para segmentar,

combinar y modificar estos sonidos. Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo de la lectura y la escritura, ya que permiten a los individuos reconocer y manipular los fonemas de manera efectiva.

Por lo tanto, entender y desarrollar la conciencia fonológica es crucial en la educación temprana, pues facilita el aprendizaje de las habilidades de lectoescritura y contribuye al éxito académico a largo plazo.

2.2.2 Trastorno del espectro Autista

Alcalá & Madrigal (2022) consideran que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición que afecta nivel del neurodesarrollo que se señala por presentar ciertas afectaciones o patrones distintos a nivel de la comunicación, la interacción social entre pares y a nivel conductual con comportamientos específicos que son reiterativos y limitados en cuestión de la selección de intereses presentándose por temporadas o de forma permanente. La presente condición es extensa y compleja, dado porque los patrones sintomatológicos no son evidentes a simple vista, sino internos por lo que los síntomas que presente un individuo u otro siempre serán distintos, a lo que se refiere que el nivel de afectación puede ser más complejo o profundo, presentándose desde casos leves, moderados o profundos donde las manifestaciones repercuten severamente en la persona requiriendo de un apoyo y supervisión permanente.

La causa del TEA es compleja como también, afecciones de causas por factores contribuyentes, siendo participen factores como: genéticos, congénitos y ambientales. Publicaciones científicas recientes han identificado que el TEA está relacionado con alteraciones en las conexiones neuronales, también llamada sinapsis por lo que dentro de las áreas dentro del cerebro con relación a la cognición a nivel social y el sentir empático se ven principalmente afectados

o de pobres respuestas. Así mismo Alcalá & Madrigal (2022) considera que algunos factores ambientales e inmunológicos durante el desarrollo prenatal también podrían influir en la aparición de este trastorno.

Para Wing & Gould, (1979) dentro del marco conceptual del TEA, destacaron la importancia de la “Tríada de Impairments”, dimensiones que abarcan las dificultades en tres áreas clave: la interacción social, la comunicación, y los comportamientos repetitivos y restringidos. Este enfoque ha sido crucial para entender la variabilidad en la presentación clínica del autismo, permitiendo una mejor clasificación y diagnóstico de los diferentes subtipos de TEA.

Estas características no solo reflejan la diversidad del espectro autista, sino que también subrayan la importancia de un enfoque personalizado en la intervención y tratamiento, considerando la singularidad de cada individuo.

2.2.2.1 Origen del término del Trastorno del espectro Autista (Línea de Tiempo)

El término “Trastorno del Espectro Autista” (TEA) se ha desarrollado a lo largo de varias décadas a través de la labor de diversos investigadores que han contribuido significativamente a la comprensión del autismo, considerando que es el autismo.

Para iniciar, el término de trastorno del espectro autista nació unido a, o como una derivación de los trastornos de la rama psiquiátrica y paulatinamente pasó por varios términos y denominaciones.

Lazzarini & Elias, (2022) hacen mención que un psiquiatra estadounidense de origen austríaco, fue el primero en describir el autismo infantil como un síndrome distinto en 1943. Kanner (1943) observó en un grupo de niños

características como la incapacidad para relacionarse socialmente, alteraciones en la comunicación y comportamientos repetitivos, lo que sentó las bases para la identificación del autismo como un trastorno diferenciado.

Belgica & Mariano (2017), citan a Hans Asperger en 1944 describió un grupo de niños que compartían algunas características con los niños observados por Kanner (1943), pero con habilidades lingüísticas más avanzadas. Asperger llamó a esta condición “psicopatía autista”, término que más tarde se incorporaría al espectro autista como “síndrome de Asperger” (Artigas, 2012, p.23).

Wing y Gould (1979) Autoras e investigadoras introdujeron el concepto de la “Tríada de Impairments”, identificando tres áreas clave de dificultad: la interacción social, la comunicación, y los comportamientos repetitivos. Este enfoque fue fundamental para reformular el autismo como un espectro de condiciones, en lugar de una categoría clínica singular, permitiendo una mejor comprensión y diagnóstico de las diversas presentaciones del TEA.

Los clasificadores de los trastornos, patologías o enfermedades tienen como objetivo habilitar un registro procesos sistematizados, crítico, interpretación, y comparación de los datos de mortalidad y morbilidad recolectados en diferentes países o áreas, y en diferentes épocas para llegar a un conjunto de códigos ordenados para cada condición según la persona.

La Asociación Psiquiátrica Americana con la publicación del Manual – DSM – V (2013), el término “Trastorno del Espectro Autista” se consolidó, unificando diagnósticos previamente separados, como el síndrome de Asperger, bajo un solo término. Este cambio reflejó una comprensión más amplia y continua del autismo, alineándose con la propuesta de Wing y Gould (1979) sobre la naturaleza diversa y continua del espectro autista.

Por otro lado, La Organización Mundial de la Salud (2022) a través de la CIE-11, maneja una serie de códigos clasificadores que organizan de manera articulada las enfermedades de acuerdo con sus temas, pero se tiene en cuenta que, dentro de la categoría de trastornos mentales, del comportamiento y del desarrollo neurológico como también trastornos específicos y generalizados del desarrollo. Dentro de último apartado, define al autismo dentro de un grupo de trastornos caracterizados por afectaciones a nivel cualitativo en lo social en pares, comunicación efectiva, fijaciones rutinarias, inflexibilidad situacional, movimientos estereotipados como también repetitivos que repercuten en el individuo a nivel funcional en su desenvolvimiento diario en lo social.

Esta evolución del término TEA refleja cómo ha cambiado la comprensión del autismo, desde una condición única hasta un espectro de trastornos, destacando la complejidad y diversidad de las experiencias de las personas dentro del autismo.

2.2.2.2 Grados y niveles de TEA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se manifiesta con una amplia gama de síntomas y grados de severidad, lo que ha llevado a la clasificación del TEA en diferentes niveles según la cantidad de apoyo que una persona necesita. Estos niveles están definidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5 (2013)

Niveles de Severidad del TEA según el DSM-5 (2013) clasifica el TEA en tres niveles de severidad, cada uno de los cuales describe la necesidad de apoyo que una persona con TEA podría requerir en su vida diaria acorde a sus características específicas como también criterios a tomar según su demanda de necesidad para desarrollarse con autonomía en un contexto social real. (pag. 30

- 32)

a. Nivel 1: Requiere apoyo:

Las personas que se ubican en este nivel les resulta complicado iniciar interacciones con otras personas y, en ocasiones, pueden dar la sensación de no estar interesados en mantener relaciones sociales. Esto puede hacer que parezcan distantes o indiferentes, aunque no necesariamente sea así. Su capacidad para organizar y planificar de manera independiente es limitada, afectando su funcionalidad diaria. Estas personas pueden beneficiarse de intervenciones menos intensivas, pero aún necesitan apoyo para mejorar sus habilidades sociales y de organización.

b. Nivel 2: Requiere apoyo sustancial:

Las personas en este nivel presentan dificultades más marcadas en la comunicación verbal y no verbal. Su comportamiento repetitivo es más evidente y puede interferir significativamente en su vida diaria. Estas personas suelen necesitar un mayor nivel de apoyo para participar en actividades cotidianas y para manejar comportamientos repetitivos que pueden ser disruptivos.

c. Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial:

Este es el nivel más severo. Según la American Psychiatric Association, (2014) considera que las personas con autismo en este nivel tienen una gran dificultad para interactuar socialmente y presentan comportamientos repetitivos muy intensos que afectan todas las áreas de su vida. Estas personas necesitan un apoyo constante y especializado para poder funcionar en su entorno, y suelen requerir intervenciones intensivas y personalizadas.

2.2.2.3 Características de una persona con TEA

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan una

variedad de características que varían en severidad y manifestación, impactando principalmente en la interacción social, la comunicación y los comportamientos repetitivos, así como en los patrones de interés restringidos.

Así mismo, se tienen en cuentas las diversas manifestaciones clínicas que se pueden presentar o variar en relación con la edad, algunas de ellas no suelen ser visibles hasta que el mismo ambiente empieza a presentar mayores exigencias a nivel social, cognitivo o emocional. Se tiene en cuenta que en el caso de los infantes, los motivos de los diversos signos son variados por lo que se puede prescindir de una presunción diagnóstica con motivos de afectaciones a nivel motor, lenguaje y conducta. Al alcanzar los 3 años a más la presunción diagnóstica puede ser más certera acorde a la sintomatología y su claridad mostrado afectaciones en las tres dimensiones principales: social, afectivo y comunicativo.

Por ello, se priorizan como principales características los siguientes rasgos a presentarse durante el desarrollo evolutivo del individuo.

a. Interacción Social

Según Quintana et al., (2022) y Fernández & Onandia, (2022) coinciden que las personas con TEA a menudo muestran dificultades significativas en la interacción social. Dentro de estas dificultades se hallan problemas para interpretar y responder adecuadamente a señales sociales, como el lenguaje corporal, las expresiones faciales y el contacto visual; como también, pueden parecer socialmente distantes o mostrar un interés limitado en las relaciones interpersonales

b. Comunicación

El desarrollo del lenguaje en personas con TEA es altamente variable.

Para Quintana et al., (2022) algunas pueden ser no verbales, mientras que otras desarrollan un lenguaje fluido, pero enfrentan desafíos en el uso pragmático del mismo. Dificultades para iniciar o mantener conversaciones, uso de un tono de voz inusual, y problemas para comprender matices del lenguaje, como el sarcasmo, son comunes en estas personas.

c. Comportamientos Repetitivos e Intereses Restringidos

Las personas con TEA suelen exhibir comportamientos repetitivos, tales como el balanceo del cuerpo, el aleteo de manos, o la repetición de palabras (ecolalia). Estos comportamientos pueden actuar como mecanismos de autorregulación o respuesta a sobrecargas sensoriales. Además, suelen desarrollar intereses intensos y restringidos en temas específicos, llegando a acumular un conocimiento profundo en estos ámbitos

d. Procesamiento Sensorial

Las respuestas atípicas a los estímulos sensoriales son comunes en personas con TEA. Como también, muestran reacciones inusuales a los estímulos sensoriales. Quintana et al., (2022). Considera que esto puede manifestarse como una sensibilidad excesiva o una falta de sensibilidad ante ciertos estímulos, como las luces, los sonidos o las texturas. Estas variaciones en el procesamiento sensorial pueden afectar su comportamiento y la manera en que se relacionan con su entorno.

e. Comorbilidades

Según Fernández & Onandia (2022) es común que las personas con TEA presentan comorbilidades como trastornos de ansiedad, depresión, trastornos del sueño y epilepsia. Estas condiciones pueden complicar el diagnóstico y manejo del TEA, y requieren un enfoque multidisciplinario en su tratamiento

2.2.2.4 Dimensiones del lenguaje afectadas en una persona con TEA

Tanto el lenguaje y la comunicación, sumándose otras áreas de desarrollo son diversas en los niños con TEA, por lo que las limitaciones como fortalezas pueden variar tanto a nivel de complejidad en su afectación, dependiendo del tipo y nivel donde se clasifiquen. A continuación, se verán dichas afectaciones tanto a nivel comprensivo como expresivo del lenguaje.

Dentro de las dimensiones afectadas dentro del TEA, una de ellas es la comunicación siendo un indicador importante. Presentándose mayor dificultad en componentes como el pragmático y léxico- semántico.

Según Artigas (1999) menciona la clasificación de Rappin y Ellen (1977), este es uno de los trastornos del lenguaje más fascinantes y estudiados en niños con autismo. Su relevancia radica en que no solo está relacionado con deficiencias en el lenguaje, sino que también refleja una expresión lingüística del autismo en su dimensión social, lo que justifica un análisis más profundo y extenso.

En relación con el lenguaje de comprensión la capacidad de comprender un mensaje y decodificarlo suele presentarse como un proceso complejo por las propias características de relacionar la palabra con un contexto social y la imagen representativa mental sobre todo a nivel funcional. Los niños con autismo en cuestión a preguntas inferenciales y críticas realizadas por parte de otro individuo, las suelen responder con respuestas descontextualizadas o incoherentes.

Los apoyos visuales son ideales para complementar dicho proceso pues facilita el proceso de comprensión. Por lo que en algunos casos de niños con tea no verbales suele utilizarse un sistema alternativo de comunicación como

herramienta de estructuración y significados. A diferencia de otros casos, un sistema aumentativo puede ser beneficioso para ampliar el repertorio de vocabulario y como medio de anclaje para llegar a verbalizar cada vez más como también comunicar necesidades básicas y deseos, siendo una parte fundamental para su desenvolvimiento.

Ante la falta de comprensión de los mensajes, las situaciones o sucesos inesperados pueden ser un problema para los niños con tea sumando la rigidez en la flexibilidad, una situación de dicho tipo puede desencadenar en llanto, cuadros de ansiedad u otros, requiriendo ser anticipado u organizado visualmente para una efectiva interiorización de la situación. (UNICEF, 2022).

Por otro lado, a nivel social o expresivo también presentan dificultades para comprender el lenguaje a nivel corporal como gestos, expresiones, respondiendo a ellos de forma tardía o nula. A su vez, el comprender y participar de situaciones no literales como bromas, suposiciones o inferencias no se muestra interés, respondiendo solo de forma más mecanizada o bajo una dinámica de pregunta y respuesta con otro individuo que maneje la conversación, existe poca espontaneidad por lo que requieren de modelos a seguir para poder participar de las situaciones presentadas de forma adecuada y efectiva.

Estas dificultades previas mencionadas van a ser un problema a la hora de adquirir el lenguaje en sus dos grandes tipos como expresivo y comprensivo presentándose en distintos rangos como también severidad acorde a su grado y tipo de afectación, recurriendo a las herramientas de abordaje necesarias para propiciar la comunicación.

2.2.2.5 Programa de intervención para el desarrollo del lenguaje

Para mejorar la pronunciación y percepción de los sonidos del habla es necesario

un plan de intervención que se centre en el aspecto fonético - fonológico. Este enfoque fomenta un enfoque estructurado de los problemas, promueve el progreso del lenguaje y estimula las habilidades de interacción social.

a. Concepto de un programa de intervención

En el ámbito de la orientación educativa, se aborda la configuración de un programa de intervención. Un programa de intervención se define como un instrumento teórico-práctico que dirige, guía y proporciona contexto al proceso de orientación. En este contexto, Molina (2007) manifiesta que la orientación educativa implica la participación activa de la escuela, la familia y la sociedad en la definición de actividades integradas en los ejes de enseñanza, desarrollo personal, convivencia, comportamiento y toma de decisiones. La planificación y sistematización de acciones para el desarrollo, prevención y atención a la diversidad, así como el uso de estrategias grupales y el aprovechamiento de los recursos disponibles, se consideran aspectos fundamentales en la implementación de un programa de intervención.

La forma de constitución de un programa de intervención se basa en varios elementos orientadores. Estos elementos incluyen la identificación de los beneficiarios del programa, la delimitación de los objetivos y contenidos, la determinación de las estrategias a utilizar, la consideración de los recursos humanos e institucionales disponibles, el establecimiento de la secuencia de ejecución y la delimitación del campo donde se llevará a cabo la intervención. Para Molina (2007) estos elementos son fundamentales para el diseño y la implementación efectiva para realizar un programa basado en ámbito educativo.

Es importante mencionar que, más allá del ámbito de la orientación educativa, los programas de intervención también se utilizan en diversos campos

profesionales para abordar y solucionar problemas prácticos o situaciones problemáticas. Estos proyectos de intervención tienen como objetivo diagnosticar y caracterizar problemas específicos con el fin de proponer estrategias y acciones que permitan superarlos. En disciplinas como la sociología, la sociología, las políticas sociales, el trabajo social, la economía y la salud, entre otras ciencias como áreas se emplean programas de intervención para transformar la realidad mediante la planificación y ejecución de acciones concretas. Según Stagnaro y Da Representação, (2012) estos proyectos también pueden formar parte de un plan estratégico más amplio, como un programa nacional o un plan de a nivel de desarrollo distrital

La efectividad de un proyecto de intervención se evalúa en su capacidad para abordar y satisfacer las necesidades identificadas en el diagnóstico de la situación problemática. Para lograrlo, es fundamental que el proyecto sea factible y se ajuste a las circunstancias espaciales y temporales en las que se implementará. Asimismo, para Stagnaro y Da Representação (2012) consideran que debe ser viable en términos de presupuesto, asegurando que las acciones propuestas sean económicamente posibles de llevar a cabo. Además, el proyecto debe contemplar las demandas, las culturas en organizaciones y las ideologías políticas presentes en las instituciones, sectores o territorios involucrados

Cabe destacar que el concepto de programa de intervención con orientación en el área educativa se refiere a una herramienta teórico-práctica que asesora y dirige el acto de orientación, involucrando la participación de la escuela, la familia y la sociedad. La configuración de un programa de intervención implica la identificación de beneficiarios, la delimitación de objetivos

y contenidos, la determinación de estrategias, la consideración de recursos disponibles, la constitución de la secuencia de ejecución y la delimitación del ámbito de intervención. Además, Molina (2007) manifiesta que los programas de intervención se utilizan en diversos campos profesionales para abordar problemas prácticos o situaciones problemáticas, buscando transformar la realidad mediante acciones planificadas y ejecutadas de manera efectiva.

b. Características de un programa de intervención

Un programa de intervención se caracteriza por buscar responder a las demandas y necesidades de los pacientes. En un primer momento, se debe tener en cuenta el contexto, los objetivos y el periodo de tiempo que tomará llevar a cabo el programa, así como también colocar hacia quiénes va dirigido y que tenga la capacidad de ser flexible ante cualquier situación inesperada.

b. Diseño del programa de intervención

Se ha propuesto realizar un diseño de programa de intervención que responda a las necesidades lingüísticas en lo que corresponde al componente fonético-fonológico del lenguaje en estudiantes del nivel primario con la condición de TEA. Por ello, el diseño del programa de intervención debe estar enfocado en cubrir con lo necesario para su aplicación de forma objetiva y efectiva.

La planificación para la intervención terapéutica es muy importante, ya que sin ella no se podría ejecutar adecuadamente un programa de intervención que responda al perfil de los pacientes. Es importante considerar cada aspecto dentro del diseño, partiendo desde sus fases, teniendo en cuenta la fase inicial, la fase de ejecución y la fase de valoración. La planificación implica la creación de un plan, proyecto o programa de ejecución, y se refiere al proceso de organizar y preparar decisiones para alcanzar una serie de objetivos propuestos. En el

contexto de la intervención educativa, se destacan principios generales que guían la planificación.

Cómo bien menciona Jordán, et. al. (2011) con respecto a las fases:

Principios esenciales de la planificación en la intervención educativa:

a. Principio de racionalidad

Es fundamental que el planificador cuente con un saber previo sólido y basado en fundamentos científicos sobre los contextos reales situacionales y las personas a las que se dirigirá la intervención educativa.

b. Principio de continuidad

Considerando que todos los elementos que conforman el programa de intervención deben aplicarse de manera continua y sistemática, estableciendo una relación coherente entre ellos.

c. Principio de univocidad

La redacción del programa debe ser clara y precisa, asegurando que

Los conceptos puedan ser implementados como comprendidos desde un mismo sentir por todos los participantes.

d. Principio de comprensibilidad semántica

Los términos utilizados en la redacción del programa deben ser comprensibles de forma fácil y accesible para todas las personas involucradas.

e. Principio de flexibilidad

La planificación debe ser adaptable, permitiendo ajustes en cualquier etapa del proceso para responder a cambios en las circunstancias y mejorar su efectividad.

f. Principio de variedad

El equipo encargado de la planificación debe ser llamativo, original y creativo en la elaboración del programa, fomentando la generación de ideas innovadoras que enriquezcan la intervención educativa.

g. Principio de realismo

El constituir y elaborar un programa debe partir de una investigación exhaustiva y sólidamente fundamentado en la realidad del ámbito en el que se implementará, considerando sus características y necesidades específicas.

h. Principio de participación

Es importante que el equipo planificador esté abierto a la participación de otras personas o entidades relevantes, permitiendo la colaboración y la incorporación de distintas perspectivas en la planificación de la intervención educativa.

Para lograr una planificación eficaz, es necesario considerar distintos aspectos. Primero, es fundamental reflexionar sobre la filosofía del programa, definiendo los criterios generales de intervención, las estrategias a seguir y los tipos de procesos a implementar. Luego, se debe planificar la recolección de datos esenciales para entender el contexto de la intervención, como la composición demográfica, la estructura socioeconómica y las actitudes de los involucrados.

Por último, es crucial establecer metas u objetivos realistas y alineados con las necesidades de quienes se beneficiarán de la intervención educativa. Estos objetivos deben guiar y dar sentido al programa. Por último, se debe planificar los recursos disponibles, tanto humanos como materiales, así como su distribución espacial.

Al planificar un programa de intervención educativa, es crucial considerar aspectos como la naturaleza del programa, su origen y fundamentos, los objetivos y metas cuantitativas, la ubicación física, la metodología, los recursos humanos, materiales y financieros necesarios, y los criterios de evaluación. Estos elementos son clave para garantizar una planificación completa y efectiva.

Asimismo, Jordán, et. al. (2011) manifiesta que para constituir y formar adecuadamente un programa de intervención es importante considerar las siguientes fases mencionadas por

- **Fase inicial: Identificación y selección del caso.**

- Análisis de las necesidades específicas a abordar.
- Recopilación y evaluación de datos pertinentes para el caso.
- Definición precisa de los objetivos a alcanzar.
- Establecimiento de un marco claro para el desarrollo del proyecto.

- **Fase de desarrollo:**

- Identificación del punto de partida para el caso seleccionado.
- Creación del programa: detallando los objetivos, los contenidos, los recursos necesarios, y los métodos a utilizar.
- Implementación del programa en el contexto determinado, asegurando que todos los aspectos estén alineados con los objetivos establecidos.

- **Fase de evaluación:**

- Revisión y análisis exhaustivo del programa ejecutado.
- Formulación de conclusiones basadas en la evaluación de los resultados obtenidos.
- Elaboración de un informe detallado que incluya todas las observaciones y recomendaciones para futuras acciones o mejoras.

2.2.2.6 Métodos y estrategias del programa de intervención

Para garantizar que la intervención terapéutica sea la adecuada para las características de los pacientes, es necesario implementar un método que sirva para motivar y crear aprendizajes significativos.

El método que se utilizará se basa en la metodología lúdica que consiste en realizar las actividades de las sesiones a través del juego y la gamificación, donde a través de diferentes actividades lúdicas se pueda ir reforzando el componente fonético - fonológico del lenguaje, buscando abordar las necesidades de los individuos evaluados como propuesta aplicativa.

2.3 Definición de términos

Dentro del presente apartado se exponen los términos principales relacionados con la variable de estudio, buscando definir de manera más objetiva y detallada su concepto a través de autores y entidades.

2.3.1 Programa de intervención

Un programa de intervención es un conjunto organizado de actividades diseñadas para mejorar o aumentar una práctica o técnica particular. Estas actividades implican la participación de los participantes en el diseño y desarrollo del programa, y se enfocan en generar situaciones de resolución de problemas y/o prácticas académicas para alcanzar los objetivos propuestos.

Esta intervención se aplica en el ámbito educativo para promover el pensamiento creativo como herramienta cognitiva.

“El proceso de diseño y aplicación está compuesto por tres momentos: Planificación, Intervención y Evaluación”. (Freiria y Feld, 2005, p.244).

2.3.2 Desarrollo del lenguaje

Según Peralta (2000), La adquisición y el desarrollo del lenguaje es un paso importante en el progreso humano, lo cual ha sido objeto de muchos estudios y explicaciones teóricas psicológicas. (p. 54). Esta habilidad es propia de los seres humanos, siendo una herramienta para la comunicación, la estructuración del razonamiento y la difusión de información. El proceso para adquirir y desarrollar el lenguaje es largo, complejo y requiere que el niño asimile la lengua utilizada en su entorno familiar y social para poder interactuar con él. Esto ocurre en un periodo corto de tiempo y a una temprana edad.

2.3.3 Componente fonético - fonológico

Basso (2010) señala que el estudio del habla, enfocado en los fonemas, implica la creación de palabras y estructuras lingüísticas a partir de la combinación de componentes del lenguaje y sílabas. Este enfoque fonológico es influenciado por diversos factores, tales como el desarrollo personal, la educación, el estatus socioeconómico y el género. Así, la conciencia fonológica juega un rol esencial en la alfabetización, ya que abarca las habilidades necesarias para identificar y manipular los sonidos del lenguaje. Esta habilidad permite trabajar de manera independiente con fonemas, sonidos, sílabas, palabras, estructuras gramaticales e incluso rimas, lo que es crucial para el desarrollo lingüístico.

2.3.4 Trastorno del Espectro Autista

Según la OMS (2023) considera a los trastornos del espectro autista (TEA) engloban una variedad de condiciones que comparten desafíos en la comunicación y en las relaciones sociales. Estas afecciones también se manifiestan a través de comportamientos y actividades que pueden parecer fuera

de lo común, como una fijación en los detalles, dificultades para cambiar entre diferentes tareas y respuestas inusuales a estímulos sensoriales.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

HG: El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico se encuentra en un nivel de desempeño adecuado en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

2.4.2 Hipótesis específicas

HE1. El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas se encuentra en un nivel de desempeño adecuado en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

HE2. El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras se encuentra en un nivel de desempeño adecuado en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

HE3. El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes se encuentra en un nivel de desempeño adecuado en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

HE4. El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológicos en la discriminación fonológica se encuentra en un nivel de desempeño adecuado en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

HE5. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico se encuentra en un nivel de desempeño adecuado en

niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.



CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo se describe detalladamente el enfoque metodológico del presente estudio, proporcionando una guía clara de los procedimientos utilizados para la recolección y análisis de datos. Se explican el nivel, tipo y diseño de la investigación, los participantes, las variables de estudio, así como las técnicas e instrumentos empleados en la investigación. Todo ello con el fin de asegurar que el proceso de investigación sea replicable y transparente, contribuyendo a la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

A continuación se detalla la forma en que se abordado la investigación desde un plano metodológico con la muestra anteriormente mencionada.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca en una metodología cuantitativa, que se caracteriza por la utilización de información cuantificable y medible, permitiendo un análisis objetivo y sistemático de los datos recogidos que a su vez se interpretaran para ser graficados de forma estadística y abordar los objetivos planteados (Cauas, 2015).

Asimismo, según Rodríguez (2010, citado en Rivadeneira 2017), dicho método se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo; sin embargo, no limita que sea aplicado en las distintas ciencias como: educación, psicología, sociología u otras.

Siguiendo la lógica metodológica, a investigación descriptiva se guía por las preguntas de investigación que se formula el investigador. En este sentido, la interpretación de los hallazgos permite determinar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista –

TEA en un CEBE privado y en un CEBE público con el fin de abordar, posteriormente, las dificultades a través de un programa de propuesta.

Para Sampieri et al. (2014), esta es una investigación fundamentada en los saberes de tipo básica, ya que tiene como propósito incrementar el conocimiento científico puro a través de la búsqueda de nuevos saberes, la innovación y recolección actualizada de datos. Se resalta que no está orientada hacia la aplicación inmediata, sino que su fin es aumentar la base teórica en un campo particular según la realidad en donde se aplique buscando intervenir y mejorar la realidad en futuras investigaciones. Considerando lo mencionado, el presente trabajo busca indagar y seleccionar información que permita explicar el nivel del desarrollo del componente fonético-fonológico que presentan niños TEA, en dos realidades distintas dentro de dos instituciones educativas especiales. El propósito es que los saberes obtenidos puedan contribuir a mejorar las necesidades encontradas en la población seleccionada a través de propuestas de intervención.

En cuanto al diseño de la investigación, se ha optado por un diseño mixto. Este tipo de diseño se basa en un enfoque metodológico que combina técnicas cualitativas y cuantitativas dentro de una única investigación, con el fin de obtener una visión más completa y holística de los fenómenos estudiados.

Según Creswell y Plano Clark (2021), el diseño mixto implica la integración de ambos enfoques, con el objetivo de aprovechar las fortalezas de cada uno y proporcionar una comprensión más robusta de los datos recolectados. Esta metodología es particularmente útil cuando los investigadores desean abordar preguntas de investigación complejas que no pueden ser plenamente comprendidas utilizando un solo enfoque.

De acuerdo con Leech y Onwuegbuzie (2020), el diseño mixto ofrece varias ventajas, como la triangulación de datos, donde los resultados cualitativos y cuantitativos se comparan y contrastan para validar los hallazgos, lo que aumenta la credibilidad de los resultados. Además, los investigadores pueden aplicar un enfoque secuencial (donde uno de los métodos se aplica primero y luego el otro) o un enfoque concurrente (donde ambos métodos se usan simultáneamente) según las necesidades del estudio

Es importante mencionar que, a pesar de las limitaciones inherentes a este tipo de diseño, se considera adecuado para el presente estudio, ya que permite obtener una primera aproximación a la relación del nivel del desarrollo del componente fonético - fonológico en los estudiantes con TEA de un CEBE privado y público buscando explicar su comparativa y hallazgos encontrados a través de un abordaje dentro de un estudio de casos.

De acuerdo con Sampieri (2014) el estudio de casos es un método de investigación que se utiliza para analizar a profundidad una unidad o sistema específico, como una persona, grupo, organización o fenómeno, en su contexto real. Este tipo de estudio tiene el objetivo de obtener un conocimiento detallado y completo del caso, buscando escribir, interpretar y comprender fenómenos más complejos. Por lo que dentro de la presente investigación se analiza de dicha forma con un grupo reducido realizando una evaluación inicial de forma exhaustiva y en base a los resultados realizar como diseñar una propuesta de programa de intervención para un futuro abordaje y proporcionar información a los especialistas, según el diagnóstico y resultados de los casos del presente estudio.

3.2 Participantes

Los participantes de esta investigación son estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del nivel primario de Lima de un CEBE privado y público.

3.2.1 Población

Condori (2020) refiere que la población es la unidad de análisis que pertenece al ámbito donde se desarrollará el estudio. La presente población del estudio está compuesta por estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de un Centro de Educación Básica Especial (CEBE) privado y público.

3.2.2 Muestra

De acuerdo con Sampieri y Mendoza (2018), la muestra representa una porción reducida del grupo poblacional de la cual se recogerán la data necesaria para su exploración.

La muestra está compuesta por 6 estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de 9 años del nivel primario de un CEBE privado de La Molina y un CEBE público de San Borja.

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico, en el que no todos los sujetos tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Este tipo de muestreo es común en investigaciones donde la selección de los participantes depende en gran medida de su disponibilidad o de la conveniencia de los investigadores (Otzen y Materola., 2017). En este caso, se optó por una muestra de conveniencia, seleccionando a los estudiantes primarios de dicho CEBE debido a su disponibilidad y a la relevancia de este grupo para el estudio.

3.2.2.1 Inclusión de la muestra

Se consideró como criterio de inclusión aquellos estudiantes con diagnóstico del Trastorno del espectro Autista – TEA con grado 2° de afectación con 9 años de edad, 3 estudiantes pertenecientes a un CEBE Privado y otros 3 estudiantes pertenecientes a un CEBE Público, de lima metropolitana, estudiantes verbales, estudiantes de género femenino y masculino, que sus padres consintieron que sus menores hijos o hijas accedieran de manera libre y voluntaria dentro de la muestra de investigación

3.2.2.2 Exclusión de la muestra

Dentro de los criterios de exclusión estuvieron los estudiantes que sus padres no consintieron su participación en el estudio de investigación, estudiantes que no cumplían con el rango de edad requerido menores y mayores de 9 años, estudiantes no verbales que no cumplían con uno de los requerimientos, se excluyeron estudiantes de grado 1° y Grado 3° de TEA. y que pertenecen a zonas fuera de Lima Metropolitana.

3.3 Variables de la investigación

Las variables de investigación son características o propiedades que pueden variar y cuya fluctuación es observable y medible, (Dawson, 2014). A continuación, se detallará la definición conceptual y operativa de las variables del estudio.

3.3.1 Definición de las variables

A continuación, se describen y se definen las variables de la presente investigación.

a. Definición conceptual:

El componente fonético-fonológico del lenguaje es esencial para la comunicación oral, ya que se encarga de cómo se producen y organizan los

sonidos que utilizamos al hablar. La fonética investiga la generación y percepción de estos sonidos, analizando aspectos como su articulación y transmisión, lo cual es crucial para que los oyentes puedan comprender el mensaje. Por su parte, la fonología se enfoca en cómo se estructuran los sonidos dentro de un idioma, estudiando los fonemas, que son las unidades sonoras que pueden cambiar el significado de las palabras.

Tordera (2022) señala que estos dos componentes trabajan juntos para asegurar que la comunicación sea clara y efectiva. Además, es relevante mencionar que la fonética y la fonología, como disciplinas independientes, son relativamente recientes en comparación con otras áreas de la lingüística, como la Morfología y la Sintaxis. En los inicios de los estudios lingüísticos, no solo no se diferenciaban claramente entre fonología y fonética, sino que también se confundían con la ortografía, que establece las normas para la escritura en un idioma.

b. Definición operacional:

Tabla 1

Matriz de operacionalización de la variable fonética- fonológica

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE FONETICA-FONOLÓGICA					
DIMENSIONES	ÍTEMS	ESCALAS DE VALORES	NIVELES	Rangos De puntaje	Rango de Porcentajes (%)
I. Dimensión del componente fonética-fonológica en la repetición de silabas	1.1	Alteración	Deficiente	15 – 20	0 - 25
	1.2	Severa (4)	Regular	10 - 15	26 - 50
	1.3	Alteración	Bueno	5 - 10	51 - 75
	1.4	Moderada (3)	Muy	0 - 5	76 - 100
	1.5	Alteración leve (2) Adecuado (1)	Bueno		

II. Dimensión del componente fonética-fonológica en la repetición de palabras	2.1	Alteración	Deficiente	30 - 40	0 - 25
	2.2	Severa (4)	Regular	20 - 30	26 - 50
	2.3	Alteración	Bueno	10 - 20	51 - 75
	2.4	Moderada (3)	Muy	0 - 10	76 - 100
	2.5	Alteración leve	Bueno		
	2.6	(2)			
	2.7	Adecuado (1)			
	2.8				
	2.9				
	2.10				
III. Dimensión del componente fonética-fonológica en la denominación de imágenes	3.1	Alteración	Deficiente	33 - 44	0 - 25
	3.2	Severa (4)	Regular	22 - 33	26 - 50
	3.3	Alteración	Bueno	11 - 22	51 - 75
	3.4	Moderada (3)	Muy	0 - 11	76 - 100
	3.5	Alteración leve	Bueno		
	3.6	(2)			
	3.7	Adecuado (1)			
	3.8				
	3.9				
	3.10				
	3.11				
IV. Dimensión del componente fonética-fonológica en la discriminación fonológica	4.1	Incorrecto (2)	Malo	15 - 28	0 - 50
	4.2	Correcto (1)	Bueno	0 - 14	51 - 100
	4.3				
	4.4				
	4.5				
	4.6				
	4.7				
	4.8				
	4.9				
	4.10				
	4.11				
	4.12				
	4.13				
	4.14				
V. Dimensión del componente fonética-fonológica en el reconocimiento fonológico	5.1	Incorrecto (2)	Malo	13 - 24	0 - 50
	5.2	Correcto (1)	Bueno	0 - 12	51 - 100
	5.3				
	5.4				
	5.5				
	5.6				
	5.7				
	5.8				
	5.9				
	5.10				
	5.11				
	5.12				

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para Sampieri y Mendoza (2018), una técnica de observación consiste en realizar un registro visual de aquellos fenómenos, situaciones o acciones con el objetivo de obtener información necesaria para una investigación.

La técnica de recolección de datos que se usó en esta investigación es la observación directa. Esta técnica permite al investigador recoger información de primera mano sobre el comportamiento y las interacciones de los participantes en su entorno natural (Kawulich, 2005).

La técnica que se utilizó en esta investigación es la observación, y el instrumento, PEF: Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica de Susanibar, Dioses & Huamaní, la cual tiene como finalidad valorar la producción (fonética) y uso funcional (fonología) de los elementos segmentales y suprasegmentales del español.

Según Sampieri y Mendoza (2018) mencionan que los instrumentos de evaluación son los mecanismos que nos permiten rescatar los datos cuantitativos. En nuestra investigación, el instrumento de evaluación que nos permitió obtener datos cuantitativos fue la evaluación PEF: Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica de Susanibar, Dioses & Huamaní.

3.4.1 Ficha técnica del instrumento de recolección de datos.

Esta prueba es un instrumento para detectar las dificultades a nivel del desarrollo del lenguaje dentro del componente fonético-fonológico y determinar si requieren algún tipo de intervención terapéutica u similar.

Tabla 2

Ficha técnica del instrumento
Nombre: Prueba de evaluación fonética-fonológica - PEFF Autores: Franklin Susanibar, Alejandro Dioses y Oscar Huamaní Año de publicación: 2022 Administración: Individual (en papel u online).
Ámbito de aplicación: Niños y niñas de los 2 años y medio (2,6) en adelante. Corrección Online: Anamnesis, EAH, Repetición de sílabas, Repetición de palabras, Denominación de imágenes) y el resto de la prueba corrección manual.
Duración: 1 hora y 30 minutos o dos sesiones de 45 minutos.
Finalidad: <ul style="list-style-type: none">• Obtener un perfil de adquisición fonético fonológico.• Identificar, diferenciar y describir errores fonéticos y fonológicos.• Determinar si el desarrollo fonético-fonológico es adecuado para la edad cronológica.• Efectuar un diagnóstico nosológico (Trastorno de los sonidos del habla - TSH).• Realizar un diagnóstico sintomatológico.• Perfilar el nivel de inteligibilidad del habla.• Obtener porcentajes de sonidos producidos correctamente y porcentaje de errores, además de la descripción de estos errores.• Identificar anomalías en la prosodia (acento léxico y/o entonación).• Obtener la tasa máxima de repetición de sílabas.• Perfilar las habilidades de percepción fonológica (discriminación y/o reconocimiento).
Baremación: Puntuaciones típicas transformadas y criterios de desarrollo en las dimensiones de la producción (fonética) y uso funcional en los siguientes aspectos: Repetición de silabas, Repetición de palabras, Denominación de imágenes, Discriminación y Reconocimiento fonológicos.
Material: Cuaderno de anotación, Cuadernillos de Laminas.
El instrumento está compuesto por los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none">• Inteligibilidad

- Observaciones generales de conducta durante la evaluación
- Estructuras anatómicas del habla (EAH)
- Subprueba 1: Repetición de sílabas
- Subprueba 2: Repetición de palabras
- Subprueba 3: Denominación de imágenes
- Subprueba 4: Discriminación fonológica
- Subprueba 5: Reconocimiento fonológico
- Subprueba 6: Tasa máxima de repetición de sílabas – Diadoco cinesias
- Subprueba 7: Acento léxico
- Subprueba 8: Entonación
- Subprueba 9: Calidad vocal

Características cinemáticas de las Estructuras Anatómicas del Habla

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

A continuación se describirá y detalla la técnica aplicada a la información de los datos encontrados en la presente investigación.

Para el procesamiento de datos se utilizaron criterios estadísticos, empleando el Programa Excel para organizar los datos en porcentajes por variable, los cuales fueron representados en tablas donde se muestra el conteo de frecuencia y porcentaje de forma descriptiva para llegar a las conclusiones sobre nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con TEA de un CEBE privado y público. El procesamiento y análisis de los datos recogidos se realizaron de la siguiente manera:

Se coordinó con ambos CEBES correspondientes para sus respectivas autorizaciones y permisos, los padres de familia para obtener los consentimientos informados y voluntarios. La aplicación del instrumento se realizó de forma presencial en 1 o 2 sesiones de 45 minutos de forma individual con cada estudiante. En coordinación con las docentes de aula se pactaron horarios, condiciones y materiales. Las respuestas de los estudiantes fueron registradas y grabadas en un formato de registro, desde donde se anotaban las respuestas, datos de estudiantes e historia clínica. Los resultados y el perfil de los estudiantes fueron registrados en plantillas de Microsoft Excel para el procesamiento de los datos. La información recogida se vació en una hoja de cálculo y luego se registró en el programa SPSS – 26 para la configuración de los gráficos y las estadísticas descriptivas. Se adecuó la puntuación de la prueba a las equivalencias valorativas: Alteración Severa, Alteración Moderada, Alteración leve y Adecuado.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se expresan los alcances y resultados en relación a nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con TEA de un cebe privado y público de los estudiantes con TEA. La muestra estuvo constituida por 6 estudiantes con TEA de 9 años de un CEBE público y un CEBE privado de Lima metropolitana bajo la modalidad de estudio de casos.

4.1 Resultados cuantitativos por objetivos

Dentro del presente punto se explica y detalla los resultados con relación al objetivo general planteado y los cinco objetivos específicos de forma cuantitativa.

a. Resultado cuantitativo por Objetivo General

OG. Describir el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Con el fin de abordar este objetivo, se formuló la siguiente hipótesis general:

HG. El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico se encuentra en un nivel de desempeño adecuado en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Se aplicó el instrumento “Prueba de evaluación fonética-fonológica – PEFF” que consta de 5 dimensiones, mencionadas a continuación buscando describir el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista.

b. Resultado cuantitativo del Primer objetivo específico

O1. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Con el fin de encontrarse este objetivo, se expresó la siguiente hipótesis **H1** El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas se encuentra en un nivel de desempeño adecuado al utilizar las docentes un buen uso de recursos didácticos en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Tabla 3

Resultados de la categoría repetición de sílabas en los estudiantes con TEA.

			Repetición de sílabas		
			Bueno	Regular	Total
Colegio	Publico	Recuento	2	1	3
		% del total	33.3%	16.7%	50.0%
	Privado	Recuento	3	0	3
		% del total	50.0%	0.0%	50.0%
Total	Recuento	5	1	6	
	% del total	83.3%	16.7%	100.0%	

La Tabla 3 muestra la distribución general del nivel de repetición de sílabas. En total, se evaluaron seis estudiantes, de los cuales el 83.3% (5 estudiantes) presentan un nivel bueno en la repetición de sílabas, mientras que el 16.7% (1 estudiante) tiene un nivel regular. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes con TEA, independientemente del tipo de institución, muestran un buen desarrollo en esta habilidad.

En cuanto a los resultados por institución:

En el CEBE público, el 33.3% (2 de 6) de los estudiantes alcanza un nivel bueno, y el 16.7% (1 de 6) se encuentra en un nivel regular, representando así el 50% del total de estudiantes evaluados.

En el CEBE privado, el 50% (3 de 6) de los estudiantes logra un nivel bueno, sin que ninguno presente un nivel regular.

Al comparar ambas instituciones, se observa que en el CEBE privado, todos los estudiantes alcanzaron un nivel bueno en la repetición de sílabas, sin ningún caso de nivel regular. En el CEBE público, aunque la mayoría de los estudiantes también presenta un nivel bueno, uno de ellos (16.7%) tiene un nivel regular.

En resumen, la tabla evidencia que la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un buen nivel de desarrollo en la repetición de sílabas. Sin embargo, el CEBE privado se destaca por tener el 100% de sus estudiantes en el nivel bueno, mientras que el CEBE público tiene un estudiante con un nivel regular. Esta diferencia sugiere la posibilidad de que en la institución privada exista un enfoque adaptado a las necesidades de los estudiantes, una adecuada intervención pedagógica y un buen uso de los recursos didácticos que favorecen un mejor desarrollo fonético-fonológico en la repetición de sílabas en estudiantes con TEA. A diferencia del CEBE público donde no se abordó una adecuada intervención pedagógica en su momento.

c. Resultado cuantitativo del Segundo objetivo específico

O2. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Con el fin de abordar este objetivo, se formuló la siguiente hipótesis:

H2. El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras se encuentra en un nivel de desempeño adecuado debido a la detección e intervención temprana por parte de las docentes y especialistas en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Tabla 4

Resultados de la categoría repetición de palabras en los estudiantes con TEA.

		Repetición de palabras			
		Bueno	Regular	Deficiente	Total
colegio publico	Recuento	0	2	1	3
	% del total	0.0%	33.3%	16.7%	50.0%
privado	Recuento	2	1	0	3
	% del total	33.3%	16.7%	0.0%	50.0%
Total	Recuento	2	3	1	6
	% del total	33.3%	50.0%	16.7%	100.0%

La Tabla 4 muestra la distribución general del nivel de repetición de palabras. En total, se evaluaron seis estudiantes, de los cuales el 33.3% (2 estudiantes) presentan un nivel bueno en la repetición de palabras, mientras que el 50.0% (2 estudiantes) tienen un nivel regular y un solo caso representa el 16.7% tiene un nivel deficiente. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes con TEA, presenta variaciones en sus resultados de acuerdo al del tipo de institución.

En cuanto a los resultados por institución:

En el CEBE público, el 33.3% (2 de 6) de los estudiantes alcanza un nivel regular, y el 16.7% (1 de 6) se encuentra en un nivel deficiente, sin que ninguno

presente un nivel bueno y representando así el 50% del total de estudiantes evaluados.

En el CEBE privado, el 33.3% (2 de 6) de los estudiantes logra un nivel bueno y el 16.7% (1 de 6) se encuentra en un nivel regular.

Al comparar ambas instituciones, se observa que en el CEBE privado, casi todos los estudiantes alcanzaron un nivel bueno en la repetición de palabras, presentando un solo caso de nivel regular. En el CEBE público, la mayoría de los estudiantes presenta un nivel regular, uno de ellos (16.7%) tiene un nivel deficiente.

En resumen, la tabla evidencia que la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un nivel regular de desarrollo en la repetición de palabras. Sin embargo, el CEBE privado se destaca por tener 33.3% en el nivel bueno, pero teniendo un solo estudiante en nivel regular, mientras que el CEBE público tiene la mayoría de sus estudiantes en un nivel regular y uno en el nivel deficiente. Esta diferencia sugiere la posibilidad que en la institución privada existan factores como la detección e intervención temprana en un adecuado diagnóstico, el abordaje terapéutico efectivo con los especialistas necesarios tanto a nivel ocupacional, conductual y sobre todo de lenguaje influye en la articulación de palabras que favorezcan un mejor desarrollo fonético-fonológico en la repetición de palabras en estudiantes con TEA. En oposición del CEBE público. Los resultados diferenciados ponen en evidencia diferencias en la intervención terapéutica y la detección diagnóstica.

d. Resultado Cuantitativo del Tercer objetivo específico

O3: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes en niños con Trastorno del Espectro Autista en un

CEBE privado y en un CEBE público.

Con el fin de abordar este objetivo, se formuló la siguiente hipótesis:

H3: El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes se encuentra en un nivel de desempeño adecuado por la motivación externa que brindan las docentes en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Tabla 5

Resultados de la categoría denominación de imágenes en los estudiantes con TEA.

		imágenes			
		Bueno	Regular	Deficiente	Total
colegio público	Recuento	0	2	1	3
	% del total	0.0%	33.3%	16.7%	50.0%
privado	Recuento	2	1	0	3
	% del total	33.3%	16.7%	0.0%	50.0%
Total	Recuento	2	3	1	6
	% del total	33.3%	50.0%	16.7%	100.0%

La Tabla 5 muestra la distribución general del nivel de denominación de imágenes. En total, se evaluaron seis estudiantes, de los cuales el 33.3% (2 estudiantes) presentan un nivel bueno en la denominación de imágenes, mientras que el 50.0% (2 estudiantes) tienen un nivel regular y un solo caso representa el 16.7% tiene un nivel deficiente. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes con TEA, presenta variaciones en sus resultados de acuerdo al del tipo de institución.

En cuanto a los resultados por institución:

En el CEBE público, el 33.3% (2 de 6) de los estudiantes alcanza un nivel regular, y el 16.7% (1 de 6) se encuentra en un nivel deficiente, sin que ninguno presente un nivel bueno y representando así el 50% del total de estudiantes evaluados.

En el CEBE privado, el 33.3% (2 de 6) de los estudiantes logra un nivel bueno y el 16.7% (1 de 6) se encuentra en un nivel regular.

Al comparar ambas instituciones, se observa que en el CEBE privado, casi todos los estudiantes alcanzaron un nivel bueno en la denominación de imágenes, presentando un solo caso de nivel regular. En el CEBE público, la mayoría de los estudiantes presenta un nivel regular, uno de ellos (16.7%) tiene un nivel deficiente.

En resumen, la tabla evidencia que la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un nivel regular de desarrollo en la denominación de imágenes. Sin embargo, el CEBE privado se destaca por tener 33.3% en el nivel bueno, pero teniendo un solo estudiante en nivel regular, mientras que el CEBE público tiene la mayoría de sus estudiantes en un nivel regular y solo uno en el nivel deficiente.

Esta brecha diferencial sugiere la posibilidad que en la institución privada existan factores influyentes como la motivación externa que puede brindar el docente buscando despertar el interés de los estudiantes mediante recursos didácticos y concretos que refuercen su aprendizaje, además, teniendo en cuenta la intervención terapéutica de los especialistas que atribuyen a su mejora resultando así en un mejor desarrollo fonético-fonológico en la denominación de imágenes en estudiantes con TEA. A diferencia del CEBE público, que, si bien si se utilizan los recursos didácticos de forma óptima, pero no existe interés por

parte de los padres de familia por un trabajo continuo en casa como tampoco por acudir a especialistas externos.

e. Resultado cuantitativo del cuarto objetivo específico

O4: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la discriminación fonológica en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Con el fin de abordar este objetivo, se formuló la siguiente hipótesis:

H4: El nivel de desarrollo del componente fonético-fonológicos en la discriminación fonológica se encuentra en un nivel de desempeño inadecuado en consecuencia de la ausencia de un enfoque terapéutico y el no refuerzo en el hogar en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Tabla 6

Resultados de la categoría discriminación fonológica en los estudiantes con TEA.

		Discriminación fonológica		Total
		Malo		
Colegio	publico	Recuento	3	3
		% del total	50.0%	50.0%
	privado	Recuento	3	3
		% del total	50.0%	50.0%
Total	Recuento	6	6	
	% del total	100.0%	100.0%	

La Tabla 6 muestra la distribución general del nivel de discriminación fonológica. En total, se evaluaron seis estudiantes, de los cuales el 100% (6 estudiantes) presentan un nivel malo en la discriminación fonológica. Esto

sugiere que la mayoría de los estudiantes con TEA, independientemente del tipo de institución, muestran un déficit en esta habilidad.

En cuanto a los resultados por institución:

En el CEBE público, el 50.0% (3 de 6) de los estudiantes alcanza un nivel malo representando así el 50% del total de estudiantes evaluados.

En el CEBE privado, el 50.0% (3 de 6) de los estudiantes alcanza un nivel malo representando así el 50% del total de estudiantes evaluados.

Al comparar ambas instituciones, se observa que tanto en el CEBE privado y en el CEBE público todos los estudiantes alcanzaron un nivel malo en la discriminación fonológica, sin que ninguno presente un nivel bueno.

En resumen, la tabla evidencia que la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un nivel malo de desarrollo en la discriminación fonológica, representando al 100 de los evaluados %. Esta igualdad sugiere la posibilidad que tanto en la institución privada y pública existan factores que no favorecen un adecuado desarrollo fonético-fonológico en la discriminación fonológica en estudiantes con TEA. En el CEBE privado, se emplean recursos didácticos que facilitan la discriminación fonológica y además cuentan con un enfoque terapéutico. Sin embargo, no se lleva a cabo un refuerzo en el hogar de los contenidos trabajados. Por otro lado, en el CEBE público también se utilizan recursos didácticos que favorecen la discriminación fonológica, aunque estos resultan insuficientes. La ausencia de un enfoque terapéutico y la falta de refuerzo en casa, podrían ser razones que sustentan estos resultados.

f. Resultado cuantitativo del quinto objetivo específico

O5: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un

CEBE privado y en un CEBE público.

Para dar respuesta a este objetivo se planteó la siguiente hipótesis

H5: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico se encuentra en un nivel de desempeño inadecuado debido a falta de variedad de recursos que ayudan a que el niño tenga un mejor desarrollo tanto a nivel cognitivo como también comunicativo en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Tabla 7

Resultados de la categoría reconocimiento fonológico en los estudiantes con TEA.

		Reconocimiento fonológico		Total
		Malo		
Colegio	publico	Recuento	3	3
		% del total	50.0%	50.0%
	privado	Recuento	3	3
		% del total	50.0%	50.0%
Total	Recuento	6	6	
	% del total	100.0%	100.0%	

La Tabla 7 muestra la distribución general del nivel de reconocimiento fonológico. En total, se evaluaron seis estudiantes, de los cuales el 100% (6 estudiantes) presentan un nivel malo en el reconocimiento fonológico. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes con TEA, independientemente del tipo de institución, muestran un déficit en esta habilidad.

En cuanto a los resultados por institución:

En el CEBE público, el 50.0% (3 de 6) de los estudiantes alcanza un nivel malo representando así el 50% del total de estudiantes evaluados.

En el CEBE privado, el 50.0% (3 de 6) de los estudiantes alcanza un nivel malo representando así el 50% del total de estudiantes evaluados.

Al comparar ambas instituciones, se observa que tanto en el CEBE privado y en el CEBE público todos los estudiantes alcanzaron un nivel malo en el reconocimiento fonológico, sin que ninguno presente un nivel bueno.

En resumen, la tabla evidencia que la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un nivel malo de desarrollo en el reconocimiento fonológico, representando al 100% de los evaluados.

Esta igualdad en los resultados sugiere la posibilidad que tanto en la institución privada y pública existan factores que no favorecen un mejor desarrollo fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en estudiantes con TEA. En ambos CEBES los estudiantes no cuentan con recursos para responder a este ejercicio debido a la falta de noción de igual – diferente.

4.2 Resultados cualitativos

El en el proceso de recolección de datos cualitativos de la presente investigación, se centró en el desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un CEBE público y un CEBE privado. Para ello, se realizaron entrevistas a dos docentes, una de cada tipo de institución, con el fin de explorar sus enfoques y estrategias en la intervención y el desarrollo de las habilidades fonéticas y fonológicas en los estudiantes.

4.2.1 Diseño de la entrevista

Las entrevistas se estructuraron de manera semiabierta, formulando preguntas alineadas a los objetivos y la temática de la investigación. Las

preguntas se enfocaron en indagar sobre las estrategias utilizadas por los docentes para fomentar el desarrollo fonético-fonológico en niños con TEA, los métodos de intervención aplicados en el aula, y las diferencias observadas en el abordaje de este componente en los contextos público y privado. Además, se buscó conocer las percepciones de los docentes sobre las dificultades y logros que han observado en los estudiantes en relación con el desarrollo del lenguaje y la fonología.

4.2.2 Aplicación de la entrevista

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera semipresencial con el consentimiento de los docentes, quienes compartieron sus experiencias en torno a la enseñanza y el desarrollo fonético-fonológico de los niños con TEA. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos, durante las cuales se grabaron las respuestas para asegurar la precisión en la recopilación de la información.

4.2.3 Organización de la información

Tras la realización de las entrevistas, se procedió a la transcripción de las respuestas de los docentes. Este proceso permitió obtener un registro detallado de las intervenciones, facilitando su posterior análisis. Las transcripciones se organizaron de manera ordenada y clara, lo que permitió identificar los principales temas abordados por los docentes en relación con el desarrollo fonético-fonológico de los niños con TEA.

Para organizar y analizar los datos, se utilizó una matriz cualitativa, que permitió categorizar las respuestas en función de los temas clave, tales como las estrategias de intervención fonético-fonológicas, los recursos empleados, las dificultades observadas y las percepciones sobre el progreso de los niños en el

desarrollo de estas habilidades. La matriz permitió comparar las experiencias de los docentes de ambos contextos, facilitando la identificación de patrones y diferencias en las prácticas pedagógicas entre el CEBE privado y el público.

Este proceso de recolección, transcripción y organización de la información proporcionó una visión comprensiva del enfoque docente hacia el desarrollo fonético-fonológico de niños con TEA, y permitió obtener resultados que enriquecen la comprensión de las distintas realidades educativas en ambos contextos.

a. Resultado cualitativo del primer objetivo específico

O1. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Las mejoras y resultados positivos de este objetivo responden a que "Se resalta el uso de un enfoque adaptado y personalizado para trabajar con niños a través de la intervención docente, buscando fortalecer sus habilidades de lenguaje. Coinciden en la importancia de iniciar con actividades sensoriales o auditivas y avanzar hacia el manejo de palabras como también vocabulario, como también adaptándose a las necesidades de los estudiantes " C1-E-2024 (Categoría 1 , entrevistas 2024) .

b. Resultado cualitativo del segundo objetivo específico

O2. Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Los resultados del presente objetivo se ven diferenciados desde bueno a regular no siendo los más favorables debido a que "Los avances de los

estudiantes que no llevan terapia se evidencian. También se tiene en cuenta el compromiso de los padres para apoyar en casa y reforzar las sugerencias. Se nota la diferencia en los avances, en el seguimiento de instrucciones. Considero que mientras más apoyo tenga, les irá mejor; teniendo en cuenta el refuerzo en casa" E01-C2-2024 (Entrevistado 1 categoría 2, año 2024). Complementándose con que "Algunos padres solo toman en cuenta el taller que proporciona el colegio y no muestran interés por buscar ayuda externa de parte de especialistas, lo que limita el avance del niño. También se menciona que la sobreprotección afecta la autonomía y comunicación del niño" E02-C2-2024 (Entrevistado 2 categoría 2, año 2024).

c. Resultado cualitativo del tercer objetivo específico

O3: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Los resultados del presente objetivo son pocas las mejoras debido a que "El rol de los padres de familia es muy importante ya que en casa es donde pasan más tiempo. A nivel fonético – fonológico muchas veces los papás hacen caso omiso a estas observaciones ya que piensan que con el tiempo podrán solucionar estos temas, por ello, considero que hay que hablarles mucho a los papás sobre la importancia de su intervención y trabajarlo no solo en el colegio o en terapia, sino también reforzarlo en casa" E01-C3-2024 (Entrevistado 1 categoría 3, año 2024). Relacionándose con que " Existen más padres están más comprometidos en su desarrollo del lenguaje, pero los estudiantes que presentan más dificultad los padres no se preocupan tanto en este aspecto y le dan más énfasis a otras áreas" E02-C2-2024 (Entrevistado 2 categoría 3, año 2024).

e. Resultado cualitativo del cuarto objetivo específico

O4: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la discriminación fonológica en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Las mejoras limitadas o negativas debido a "La carencia de un vínculo que se crea desde el día uno es crucial, ya que un primer contacto define muchas acciones y reacciones de parte de los estudiantes y en consecuencia de ello, se evidencio que los materiales óptimos deben ser lúdicos con canciones, movimientos y más concreto. Ello se evidencia en resultados sean pocos o más en resultados positivos cada uno de los estudiantes dentro del aula. Lo más importante es el amor y dedicación que se le da el abordaje a cada estudiante, sino se le brinda constancia, dedicación y compromiso por parte del docente, probablemente no se vea resultados, es un trabajo de días, semanas, meses, pero se pueden ver resultados asombrosos a través de su curiosidad, despertar para que puedan seguir avanzando". E02-C4-2024 (Entrevistado 2 categoría 4, año 2024).

f. Resultado cualitativo del quinto objetivo específico

O5: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

Los avances en los estudiantes pueden ser limitados o favorable acorde al trabajo con los especialistas, pero como prioridad se tiene que el estudiante presente intención comunicativa para que después de ello, se pueda comenzar a incrementar vocabulario y otros recursos que sumen a su lenguaje. La parte comunicativa y expresión del lenguaje.

Al conversar con otros especialistas, coordinamos estrategias, como, por ejemplo, si es especialista está trabajando inferencias, en el salón insertar estos temas para trabajarlo en clase y así poder reforzar el tema. Coincidiendo con que la intervención de la terapeuta debe ser de forma continua con el vocabulario o tema que yo esté desarrollando en las clases de esta forma el aprendizaje es más significativo para el estudiante y trabajamos de forma conjunta bajo una misma línea. C5-E-2024 (Categoría 5 , entrevistas 2024)



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se analiza el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que asisten a un CEBE privado y a un CEBE público en Lima Metropolitana.

5.1 Análisis del objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es describir cómo se desarrolla el componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público. En este sentido, Susanibar et al. (2022) respaldan y coinciden con lo mencionado en el objetivo general. al destacar la importancia de analizar cómo los niños adquieren habilidades fonéticas y fonológicas. Según los autores, el análisis permite identificar patrones típicos y atípicos, ayudando a reconocer necesidades específicas y a entender cómo este componente influye en otras áreas del desarrollo. De igual forma, Llantoy (2021) respalda lo señalado al enfatizar la importancia de implementar programas de intervención en lenguaje y comunicación desde edades tempranas. El autor subraya que dichos programas deben adaptarse a las características individuales de cada niño con TEA, facilitando su integración en diversos contextos sociales.

Yuri (2019) respalda lo anteriormente expuesto al afirmar que, con una intervención adecuada y estrategias específicas de estimulación, es posible potenciar las habilidades lingüísticas de los niños con TEA. El autor resalta que estas intervenciones deben enfocarse en lograr un uso práctico y funcional del lenguaje para apoyar su desarrollo comunicativo en la vida cotidiana.

5.1.1 Análisis del Objetivo específico 1

Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

El análisis descriptivo de este objetivo ha revelado que los estudiantes muestran respuestas variadas ante la evaluación de la repetición de sílabas. Se identificó que aquellos que reciben una intervención pedagógica adaptada, basada en estrategias personalizadas y el uso de recursos didácticos concretos, presentan mejores resultados. Las docentes enfatizan la importancia de incorporar materiales lúdicos como canciones, cuentos y objetos manipulables, lo que refuerza el aprendizaje fonético de manera significativa.

En este sentido, la docente E01 menciona: “El uso de imágenes y canciones facilita mucho la repetición de sílabas. Los niños prestan más atención cuando hay algo visual o auditivo que los motive” (E01-C2-2024). Por otro lado, la docente E02 destaca: “No todos responden igual. Algunos necesitan más repeticiones y apoyo visual, mientras que otros captan rápido y pueden seguir con menos ayuda” (E02-C2-2024). Estas observaciones evidencian que la personalización de las estrategias educativas es clave para el desarrollo fonético-fonológico.

En resumen, los resultados coinciden con los estudios de Buetas (2021), quien señala que la adaptación de las estrategias pedagógicas facilita la progresión del lenguaje en niños con autismo. Además, desde la perspectiva de Vygotsky (1995), la interacción con docentes y materiales de apoyo actúa como andamiaje para la adquisición del lenguaje, permitiendo que los estudiantes avancen según sus capacidades individuales.

5.1.2 Análisis del objetivo específico 2

Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

El análisis de los resultados evidencia que el desarrollo fonético-fonológico en la repetición de palabras en niños con Trastorno del Espectro Autista está influenciado por diversos factores, entre ellos la intervención temprana, la estimulación en el hogar y la consistencia en la aplicación de estrategias pedagógicas y terapéuticas. Se identificó que los estudiantes que reciben un apoyo integral y continuo, tanto en la escuela como en el hogar, presentan mayores avances en la repetición de palabras, mientras que aquellos con una estimulación limitada enfrentan mayores dificultades en la articulación y fluidez verbal.

Las docentes resaltan la importancia del refuerzo familiar y del trabajo conjunto con los especialistas. La docente E01 menciona: “Cuando los papás refuerzan en casa, los avances son notorios. En cambio, si solo reciben estimulación en el aula, el progreso es más lento” (E01-C3-2024). De manera similar, la docente E02 señala: “Algunos niños tienen dificultad en la pronunciación de ciertas palabras y requieren ejercicios repetitivos para mejorar su articulación” (E02-C3-2024). Estas observaciones evidencian la necesidad de estrategias que no solo se implementen en el aula, sino que también sean reforzadas en el hogar y, en la medida de lo posible, con apoyo terapéutico externo.

Desde una perspectiva teórica, los resultados se alinean con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1980), que plantea que la adquisición del lenguaje

ocurre en etapas progresivas. En la fase preoperatoria, el lenguaje es inicialmente egocéntrico y se va estructurando conforme el niño interactúa con su entorno social. En este contexto, la intervención temprana juega un papel clave para fortalecer la base del desarrollo lingüístico antes de los 7 años, un período crítico para la consolidación del lenguaje.

Asimismo, los hallazgos concuerdan con los estudios de Ávila (2023), quien sostiene que la insuficiente estimulación lingüística puede generar limitaciones en la expresión oral, la ampliación del vocabulario y la comprensión del lenguaje. Este autor resalta que la repetición de palabras es una habilidad fundamental en el desarrollo del lenguaje y que su progreso está estrechamente relacionado con la exposición constante a modelos lingüísticos adecuados.

En resumen, se destaca la necesidad de estrategias educativas que combinen enfoques pedagógicos personalizados con una participación activa de la familia y el apoyo de especialistas. La capacitación docente en técnicas de estimulación del lenguaje y la colaboración entre la escuela y la familia son aspectos fundamentales para garantizar una intervención efectiva en niños con TEA, permitiendo así un desarrollo fonético-fonológico más sólido y funcional.

5.1.3 Análisis del Objetivo específico 3

Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

El análisis de los resultados evidencia que la denominación de imágenes en niños con Trastorno del Espectro Autista está fuertemente influenciada por la interacción con su entorno y la cantidad de estímulos lingüísticos que reciben en su vida cotidiana. Se identificó que aquellos niños que participan en contextos

donde se refuerzan continuamente los nombres de objetos y personas, tanto en el hogar como en la escuela, muestran un mejor desempeño en esta tarea. En contraste, los estudiantes con una menor exposición a estos estímulos presentan más dificultades para recordar y nombrar imágenes de manera espontánea.

Las docentes destacan la importancia del acompañamiento familiar en este proceso. La docente E01 señala: “Hay niños que logran decir palabras cuando las ven en imágenes, pero necesitan que se les repita varias veces para recordarlas” (E01-C4-2024). Por su parte, E02 menciona: “El contexto es clave. Si en casa les refuerzan los nombres de objetos y personas, es más fácil para ellos identificarlos en imágenes” (E02-C4-2024). Estos testimonios resaltan que la estimulación constante y la repetición son estrategias clave para fortalecer el desarrollo fonético-fonológico en la denominación de imágenes.

Desde un enfoque teórico, los hallazgos coinciden con la investigación de Medranda (2023), quien sostiene que el desarrollo del lenguaje en niños con autismo está condicionado por el contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, la creación de un entorno lingüísticamente enriquecido facilita la adquisición de nuevas palabras y mejora la fluidez verbal. Asimismo, Vygotsky (1995) enfatiza que el lenguaje no se desarrolla de manera aislada, sino a través de interacciones sociales significativas, lo que refuerza la importancia del rol de los padres, docentes y terapeutas en la estimulación del lenguaje.

En resumen, los resultados reflejan la necesidad de estrategias educativas que involucren tanto el ámbito escolar como el hogar para optimizar el desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes. La implementación de técnicas de repetición, el uso de apoyos visuales y la creación de espacios donde el niño tenga oportunidades constantes

de nombrar objetos y personas pueden potenciar significativamente sus habilidades lingüísticas. Además, se sugiere que la capacitación docente en metodologías de estimulación del lenguaje y el fortalecimiento del trabajo conjunto con las familias sean estrategias clave para lograr una intervención más efectiva en niños con TEA.

5.1.4 Análisis del Objetivo específico 4

Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la discriminación fonológica en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

El análisis descriptivo del cuarto objetivo revela que los estudiantes presentan dificultades en la discriminación fonológica, lo que limita su capacidad para diferenciar sonidos similares dentro del habla. Esta dificultad afecta su desarrollo lingüístico y el aprendizaje de nuevas palabras, ya que la distinción entre fonemas es un requisito fundamental para la comunicación efectiva. Como señala una de las docentes entrevistadas: "Cuando trabajo con ellos, noto que les cuesta distinguir entre sonidos parecidos. Por eso, usamos imágenes y gestos para reforzar" (E01, C2, 2024).

Se ha identificado que el vínculo entre docentes y estudiantes juega un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia fonológica. La creación de un ambiente de confianza y el uso de estrategias adaptadas, como conversaciones amicales y el empleo de materiales visuales y manipulativos, facilitan la identificación de sonidos. Una de las docentes refuerza esta idea al mencionar: "A algunos niños les cuesta escuchar la diferencia, pero con tarjetas o gestos podemos hacer que poco a poco mejoren" (E02, C3, 2024).

Estos hallazgos coinciden con los estudios de Valdivia y Verde (2023),

quienes sostienen que la conciencia fonológica y la discriminación auditiva son fundamentales para la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la lectoescritura. Asimismo, Tantaleán (2019) enfatiza que la discriminación auditiva es un componente esencial en la adquisición del lenguaje, ya que permite a los niños reconocer patrones sonoros y asociarlos con su significado. Esto refuerza la importancia de la intervención temprana y de estrategias pedagógicas que estimulen la percepción auditiva de manera sistemática.

En resumen, la baja respuesta observada en los estudiantes sugiere la necesidad de reforzar el trabajo en discriminación fonológica a través de estrategias multisensoriales y un enfoque individualizado. La implementación de materiales concretos, el apoyo visual y una interacción cercana con los docentes pueden facilitar el proceso, garantizando mejores oportunidades de aprendizaje y desarrollo lingüístico en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

5.1.5 Análisis del objetivo específico 5

Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.

El análisis del quinto objetivo revela que los estudiantes presentan dificultades en el reconocimiento fonológico, lo que afecta su capacidad para identificar y diferenciar los sonidos del habla. Uno de los principales factores que influye en este resultado es la falta de recursos didácticos diversificados, así como la ausencia de estrategias específicas que favorezcan la identificación y uso de los sonidos en distintos contextos comunicativos.

Las docentes manifiestan la necesidad de contar con mayor apoyo especializado para atender estas dificultades de manera más efectiva. Como

menciona una de ellas: “Nos falta apoyo de especialistas, a veces no sabemos si estamos haciendo lo correcto o si podríamos mejorar de otra manera” (E01, C2, 2024). Esta situación refleja la importancia de una intervención conjunta entre docentes y especialistas para fortalecer el desarrollo fonológico de los estudiantes.

Los hallazgos obtenidos coinciden con los estudios de Llantoy (2021), quien resalta que el desarrollo del lenguaje está vinculado a otros aspectos fundamentales del desarrollo infantil, como la motricidad, la pragmática y la comunicación intencionada. Un abordaje específico y práctico permite atender mejor las necesidades de los estudiantes, proporcionando estrategias pedagógicas adaptadas a sus características individuales.

Asimismo, los resultados están alineados con la investigación de André et al. (2022), que enfatiza la necesidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza para mejorar las habilidades lingüísticas y la integración social de los niños con TEA. La falta de métodos específicos para el reconocimiento fonológico puede limitar significativamente la capacidad de los estudiantes para comunicarse eficazmente en distintos entornos.

Por otro lado, los hallazgos del presente estudio contrastan con los planteamientos de Alberts y De La Peña (2016), quienes abordan el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva neuropsicológica más general. En oposición a esta visión, los resultados sugieren que los niños con TEA requieren estrategias más individualizadas y adaptadas a sus necesidades específicas, en lugar de un enfoque único y generalizado.

En conclusión, el reconocimiento fonológico en los niños evaluados presenta dificultades que pueden abordarse mediante un trabajo coordinado

entre docentes y especialistas, el uso de materiales didácticos adecuados y estrategias de enseñanza adaptadas. La implementación de enfoques personalizados permitirá potenciar el desarrollo lingüístico de los estudiantes y favorecer su comunicación en distintos entornos, contribuyendo así a su integración social y a una mejor calidad de vida.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En esta sección se resaltan las dilucidaciones y sugerencias procedentes de la indagación ejecutada.

6.1 Conclusiones

1. Con relación al objetivo específico número 1, la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un buen nivel de desarrollo en la repetición de sílabas. Sin embargo, Centro Educativo de básica especial privado, todos los estudiantes se encuentran en el nivel bueno, mientras que el Centro Educativo de básica especial público presenta en los resultados un estudiante ubicado en el nivel regular. Por lo que se concluye que utilizar un enfoque adaptado a las necesidades de los estudiantes, una adecuada intervención pedagógica y un buen uso de los recursos didácticos, favorecen al desarrollo del componente fonético-fonológico en cuestión a la repetición de sílabas.
2. Con relación al objetivo específico número 2, la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un nivel regular de desarrollo en la repetición de palabras. Sin embargo, el Centro Educativo de básica especial privado se destaca al ubicarse en un nivel bueno - aceptable, sin embargo, presenta un solo estudiante en nivel regular, mientras que el Centro Educativo de básica especial público tiene la mayoría de sus estudiantes en un nivel regular y uno en el nivel deficiente. Por lo que se concluye que con relación a los resultados que la detección e intervención temprana con un adecuado diagnóstico, el tratamiento terapéutico efectivo con los especialistas, son necesarios ser acompañados con equipos

multidisciplinarios que consideren profesionales del área ocupacional, conductual y terapeuta de lenguaje el cuál influye en la rehabilitación integral del estudiante sobre todo la atención de la articulación de palabras que favorezcan un mejor desarrollo fonético-fonológico.

3. Con relación al objetivo específico número 3, la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones muestran un nivel regular según los resultados obtenidos, el cual considera al aspecto de desarrollo en la denominación de imágenes. Sin embargo, el Centro Educativo de básica especial privado, se destaca por encontrarse los estudiantes en un nivel bueno- aceptable, sin embargo, presenta un solo estudiante en nivel regular, mientras que el Centro Educativo de básica especial público, presenta la mayoría de sus estudiantes en un nivel regular y solo uno en el nivel deficiente. Por lo que se concluye que la motivación extrínseca que puede brindar el docente busca despertar el interés de los estudiantes, mediante recursos didácticos con material concreto, que refuercen su aprendizaje. Así mismo, hay que tener presente la intervención terapéutica de los especialistas que atribuyen a la mejora de resultados en el desarrollo fonético-fonológico en la denominación de imágenes.

4. Con relación al objetivo específico número 4, la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones pública y privada muestran un nivel inadecuado por debajo de lo esperado en el desarrollo de la discriminación fonológica. Por lo tanto, se concluye que el docente al no utilizar recursos didácticos asertivos interfiere en el aprendizaje del lenguaje. De igual manera, influye en el desarrollo del lenguaje expresivo del niño el que los padres no brinden el apoyo de un especialista en rehabilitación del lenguaje y el no

brindar los refuerzos de los contenidos en el hogar de los ejercicios realizados en la terapia.

5. Con relación al objetivo específico número 5, la mayoría de los estudiantes con TEA de ambas instituciones pública y privada muestran un nivel inadecuado por debajo de lo esperado en el desarrollo del reconocimiento fonológico. Por lo tanto, se concluye que los estudiantes al no contar con las herramientas pedagógicas necesarias para el reconocimiento fonológico más complejo presentan desfases en el desarrollo del lenguaje más complejo.

6.2 Recomendaciones

1. Se les recomienda a los docentes utilizar material didáctico-lúdico y diseñar actividades que estimulen y refuercen de manera personalizada, los diferentes componentes del lenguaje, en especial el nivel fonético-fonológico, con la finalidad que el docente cuente con las herramientas necesarias para potenciar habilidades comunicativas de cada estudiante.
2. Se les recomienda a los docentes establecer previamente un vínculo afectivo con empatía con los estudiantes previo al proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo una conexión significativa con ellos, que facilite la participación y respuesta activa en el proceso del desarrollo del lenguaje expresivo.
3. Se les recomienda a las instituciones educativas, brindar capacitación a sus docentes en estrategias y métodos de atención al desarrollo del lenguaje, con el fin de fortalecer de manera progresiva sus habilidades comunicativas.
4. Se le recomienda al MINEDU gestionar y diseñar nuevos centros de rehabilitación terapéutica que brinden apoyo gratuito a los estudiantes de zonas vulnerables, con personal especializado en diversas áreas del

lenguaje, ofreciendo servicios tanto de manera presencial como virtual para garantizar el acceso al servicio brindado, independientemente de su ubicación o disponibilidad de tiempo.

5. Se les recomienda a los padres de familia buscar apoyo terapéutico especializado en el área de lenguaje, que aborde tanto las habilidades en el desarrollo del lenguaje expresivo, en el componente fonético-fonológico y comprometerse a seguir de manera constante el tratamiento rehabilitador necesario para mejorar el desarrollo comunicativo de sus hijos.
6. Se les recomienda a los padres de familia reforzar en el hogar lo aprendido durante las terapias y los contenidos trabajados en el colegio, de manera que exista una relación y continuidad entre ambos entornos, lo que favorecerá el desarrollo y la consolidación de las habilidades adquiridas, contribuyendo al progreso integral de sus hijos.
7. Se les recomienda a futuros investigadores, profundizar en futuras investigaciones en el estudio del componente fonético-fonológico, así mismo, con relación con otros aspectos del desarrollo del lenguaje, utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos enfocados en la población con trastorno del espectro autista, con la finalidad de generar conocimientos, que permitan desarrollar herramientas y métodos de intervención más efectivos.

REFERENCIAS

- Agudelo, C., Pasuy, G. y Ramírez, J. (2020). Adquisición y desarrollo del nivel fonológico del español en niños de 0 a 7 años, una aproximación desde la lingüística y la psicolingüística. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 70 - 92. [http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16\(1\)_4.pdf](http://190.15.17.25/latinoamericana/downloads/Latinoamericana16(1)_4.pdf).
- Alberts, L. y De la Peña, C. (2016). Lenguaje expresivo en Educación Infantil: clave para la estimulación de Inteligencias Múltiples. *ReiDoCrea*, 5, 316-321. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43209/531.pdf?sequence=1&i>
- Alcalá, G. & Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina - México*, 65(1), 7-20. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0026-17422022000100007&script=sci_abstract.
- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5™. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Arcos, W., & Uscuchagua, M. (2019). Relación entre el sistema sensorial y el desarrollo del lenguaje oral en los estudiantes y docentes del primer grado de la I.E. N° 34052 J.A.E.F del distrito de Yanacancha [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/673/4/T026_04069875_T.pdf.

Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28(2), 118-123.
<http://logopediayfoniatria.es/mediapool/122/1229197/data/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>

Artigas, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2022, marzo 18). Asociación Americana de Psiquiatría publica el Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales, quinta edición, revisión del texto (DSM-5-TR). <https://www.psychiatry.org/news-room/news-releases/asociacion-americana-de-psiquiatria-publica-el-man>.

Basso, A. (2010). *La afasia: Conocer para rehabilitar*.

Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación (3ra ed.). Pearson.
<http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0061.pdf>

Björgvinsson, L. Á. (2011). Speech act theory: A critical overview [Tesis de licenciatura]. Repository the University of Iceland.
<https://skemman.is/bitstream/1946/8360/1/Loftur%20%C3%81rni%20Bj%C3%B6rgvinsson%200105833579%20-%20BA%20Ritgerd%20-%20Speech%20Act%20Theory%20-%20A%20Critical%20Overview.pdf>.

Bringas, A., Salazar, S., & Soto, C. (2021). Intervención en la conciencia fonológica y su efecto en la lectura de palabras en niños de primer grado de educación primaria de una institución educativa de Lima [Tesis,

Pontificia Universidad Católica del Perú].

[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/1793](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17939/BRINGAS_VELA_SALAZAR_ALBARRAC%C3%8DN_SOTO_SERRANO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[9/BRINGAS_VELA_SALAZAR_ALBARRAC%C3%8DN_SOTO_SERRA](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17939/BRINGAS_VELA_SALAZAR_ALBARRAC%C3%8DN_SOTO_SERRANO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[NO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17939/BRINGAS_VELA_SALAZAR_ALBARRAC%C3%8DN_SOTO_SERRANO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Bringas, L., Salazar, A., Soto Serrano, L., & Serrano, C. (2020). Producción del habla en niños de 8 a 12 años con alteraciones de habla de origen fonético fonológico e Implante Coclear tardío en un CEBE de Lima [Tesis de licenciatura]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12404/17939>

Buetas, I. (2021). Estudio de caso TEA para trabajar el área de la fonética y la fonológica [Trabajo de fin de máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio de Universidad de Zaragoza <https://zagan.unizar.es/record/108607/files/TAZ-TFM-2021-1149.pdf>.

Campbell, D., & Stanley, J. (1963). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. *Amorrortu Editores*. (1) p. 19-20. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigac3b3n-social.pdf>.

Canal, R., García, P., Touriño, E., Santos, J., Martín, M., Ferrari, M. José., Martínez, M., Guisuraga, Z., Boada, L., Francisco, R., Franco, M., Fuentes, J., & Posada de la Paz, M. (2006). La detección precoz del autismo *Intervención Psicosocial*, 15(1), 25-33. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000100003

- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural . Educere, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cauas, D. (n.d.). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. [Informe académico]. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24762w/Definiciondelasvariables,enfoqueytipodeinvestigacion.pdf>.
- Conde, N. (2023). Propuesta de intervención educativa en un alumno con un trastorno del habla y articulación. Disglosia. Universidad de Valladolid. [Tesis de bachiller, Universidad de Valladolid] Repositorio de Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/59869/TFG-G6112.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS). (2019). *Plan Nacional para las personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021*. https://www.conadisperu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/PLAN_TEA_2019-2021.pdf.
- Dawson, J. (2014). Moderación en la investigación en gestión: qué, por qué, cuándo y cómo. *Journal of Business and Psychology*, 29, 1-19. https://www.researchgate.net/publication/257584254_Moderation_in_Management_Research_What_Why_When_and_How
- Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU, (10 de mayo de 2021). Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación. Diario oficial El Peruano 11 de mayo de 2021. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2138240-007-2021-minedu>

- Defensoría del Pueblo. (2020). *Situación de las personas con discapacidad se agravó durante la pandemia*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-se-agravo-durante-la-pandemia/>.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Defensoría del Pueblo advierte que las personas autistas, principalmente mujeres, enfrentan barreras para acceder al diagnóstico temprano*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-advierte-que-las-personas-autistas-principalmente-mujeres-enfrentan-barreras-para-acceder-al-diagnostico-temprano/>.
- Defensoría del Pueblo. (2021). *Situación de las personas con discapacidad se agravó durante la pandemia*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-situacion-de-las-personas-con-discapacidad-se-agravo-durante-la-pandemia/>
- Fernández, P., & Onandia, I. (2022). Perfil cognitivo del trastorno del espectro autista en población infantojuvenil: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8578476>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF Perú. (2021). *Inclusión educativa y discapacidad: Reto de avanzar en días de pandemia COVID-19*. <https://www.unicef.org/peru/historias/inclusion-educacion-discapacidad-reto-avanzar-dias-de-pandemia-covid19>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2022). Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en trastorno del espectro autista. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/Estrategias%2>

0de%20Enseñanza%20Aprendizaje%20%7C%20Trastorno%20del%20E
spectro%20Autista%20-%20PUBLICACION.pdf.

Freiria, J. y Feld, J. (2005). Los programas de intervención para el desarrollo del pensamiento creativo. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/211.pdf>.

Gutiérrez, R., & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Universidad Nacional de Educación a Distancia, Educación XX1*, 21 (1), 395-415. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466018.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2017). *Perfil Sociodemográfico De La Población Con Discapacidad* https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática -INEI. (2023). *En el Perú, 1 millón 575 mil personas presentan algún tipo de discapacidad.* <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-peru-1-millon-575-mil-personas-presentan-alg/>

Jordán Padrón, Marena, Pachón González, Liliam, Blanco Pereira, María Elena, & Achiong Alemañy, Mercy. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242011000400017&lng=es&tlng=es.

- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recopilación de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2), 1- 43.
https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/kawulich_fqs-observacion-participante.pdf
- Lazzarini, F., & Elias, N. (2022). História SocialTM e Autismo: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28(3), 349-364.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0017>
- Llantoy, C. (2021). *Efectos de un programa de intervención en comunicación y lenguaje en un niño de 4 años con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista*. [Trabajo académico de segunda especialidad, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.
<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/06d23e45-f057-4490-8f80-7e0b172a4d96/content>
- López, E. (2012). *Metodología cuantitativa aplicada a las ciencias sociales* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio de la Universidad de Málaga https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/metodologia_cuantitativa.html
- López, J., y García, M. (2023). Estadísticas de autismo en países latinos. *Revista de Pediatría*, 1116(612), 637.
<https://pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Medranda, S. (2023). *La transformación digital y su impacto en la gestión administrativa en instituciones educativas: Estudio de caso*. [Tesis de maestría Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio de la

<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9483>.

Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2019). *Marco del buen desempeño directivo*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7704>.

Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2021). Resolución Ministerial N° 263-2021- *Aprobar los lineamientos que establecen las condiciones básicas para la provisión de servicios educativos de educación básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2034571-263-2021-minedu>

Ministerio de Educación del Perú - MINEDU. (2023). *El tránsito a la vida adulta*. <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/el-transito-a-la-vida-adulta.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Plan nacional para las personas con trastorno del espectro autista- TEA*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/268239/ANEXOP-Plan-TEA.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia - MINSALUD. (2015). *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista- TEA*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>

Molina, M. (2007). Desarrollo de habilidades sociales en niños con trastornos del espectro autista: Un enfoque comportamental. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 3(3), 5–15.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300005.

Organización Mundial de la Salud – OMS. (2023). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Clasificación internacional de enfermedades* (11.ª ed.). <https://icd.who.int/es>

Otzen, T, & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037

Peralta, J., (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, (7), 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF>

Piaget, J., & Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Quintana, D., Lantigua, P., Tamargo, T., Calixto, Y., & Hernández, N. (2022). Factores de riesgos heredofamiliares, prenatales y perinatales en niños cubanos con autismo primario. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(4), p.8 <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v21n4/1729-519X-rhcm-21-04-e4687.pdf>

- Rivadeneira, E. (2017). Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa en ciencias sociales. *In Crescendo*, 8(1), 121-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6042332>
- Sailema, E., & Villacis, E. (2021). *Discriminación auditiva y conciencia fonológica* [Trabajo de investigación para optar licenciatura en educación, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio de la Universidad Nacional de Chimborazo <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/8075>.
- Sampieri, R., & Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.) McGraw Hill. <https://www.semanticscholar.org/reader/3e42246ee04eeab4fcef7b4bd80c13c59bc2129>.
- Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>.
- Schrager, L. (1986). Las apraxias en el infante y en el niño, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 6, (3), ISSN 0214-4603. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460386753771>
- St. Jude Children's Research Hospital. (2024). *Trastornos de la voz*. <https://www.stjude.org/es/cuidado-tratamiento/sabia-usted/rehabilitacion/trastornos-de-la-voz.html>
- Susanibar, F., Dioses, A., & Chicaiza, D. (2022). *Adquisición, desarrollo y aprendizaje de los sonidos del español en niños de 2 años y medio a 6 años 11 meses: un estudio transversal normativo*. <https://franklinsusanibar.com/wp-content/uploads/2024/09/Adquisicion-desarrollo-y-aprendizaje-de-los-sonidos-del-habla-del-espanol-en-ninos->

de-2-anos-y-medio-a-6-anos-11-meses-un-estudio-transversal-normativo.pdf

- Tantalean, M. (2019). *Factores de riesgo asociados a la anemia en niños menores de 5 años del distrito de San Juan de Lurigancho*, [Tesis de licenciatura de la Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/49375/Tantalean_CMA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tordera, J. C. (2022). El desarrollo de la fonología/fonética y los avances pedagógicos y logopédicos en el siglo XIX: La enseñanza-aprendizaje del habla dirigida a sordomudos. *Universitat de les València. Normas*, 12 (1), 192-225, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8713358.pdf>
- Valdivia, S., & Verde, T. (2023). *Relación de conciencia fonológica y la lecto-escritura en los niños de 5 años de la Cuna Jardín Arcoíris, Arequipa 2022*. [Tesis de maestría de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/941def36-db24-4187-b41d-554a0df6e9ce>.
- Vásquez, Bélgica, & del Sol, Mariano. (2017). Características Neuroanatómicas del Síndrome de Asperger. *International Journal of Morphology*, 35(1), 376-385. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100060.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. *Ábaco en Red*. Ediciones Fausto. (1) <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Wing, L., Gould, J. (1979). Trastornos graves de la interacción social y anomalías asociadas en niños: epidemiología y clasificación. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 43 (9) 11–29
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01531288>.

Yuri, M. (2019). *Espectro autista y su rehabilitación de habilidades lingüísticas mediante la técnica PROMPT*. [Tesis de licenciatura en ciencias medicas de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí]. Repositorio de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí de Ecuador.
<https://repositorio.uleam.edu.ec/bitstream/123456789/3226/1/ULEAM-TL-0060.pdf>.



APÉNDICES

APÉNDICE A: Matriz de Consistencia

APÉNDICE B: Matriz de Triangulación

APÉNDICE C: Declaración jurada de documentos de tesis

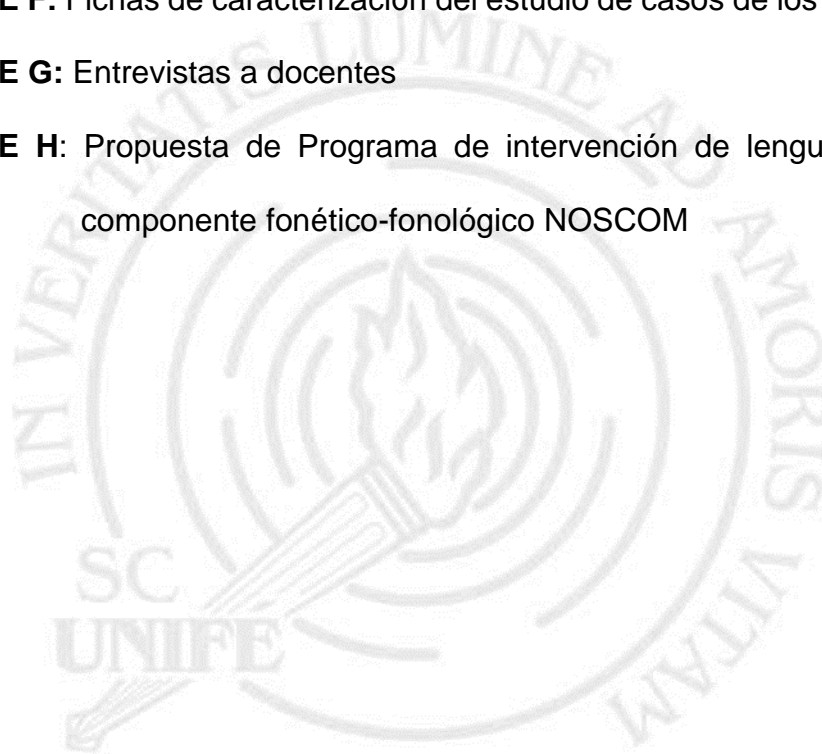
APÉNDICE D: Autorización para el uso del instrumento

APÉNDICE E: Consentimiento informado

APÉNDICE F: Fichas de caracterización del estudio de casos de los estudiantes

APÉNDICE G: Entrevistas a docentes

APÉNDICE H: Propuesta de Programa de intervención de lenguaje para el componente fonético-fonológico NOSCOM



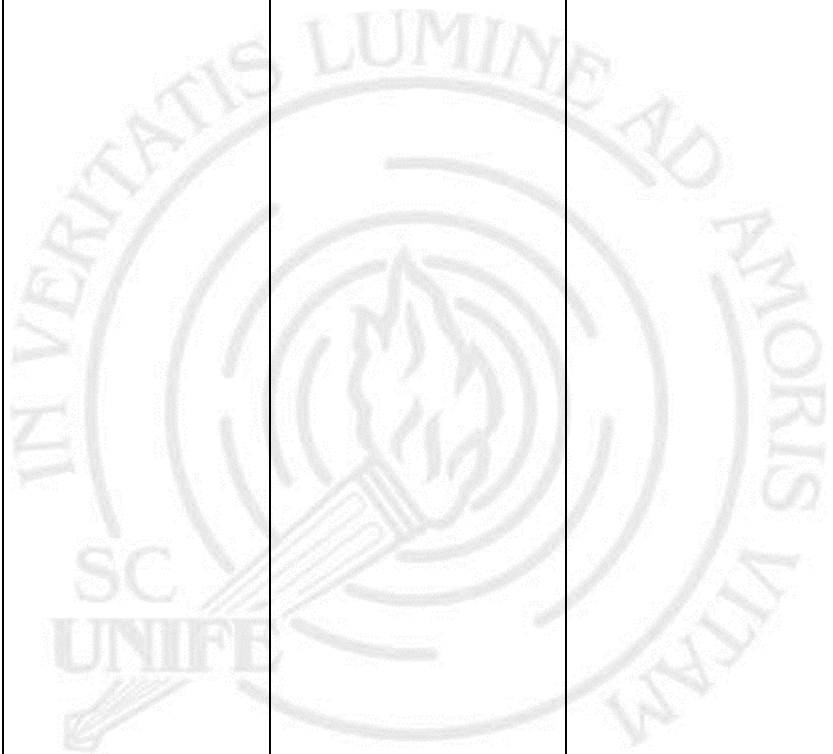
APÉNDICE A: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: NIVEL DE DESARROLLO DEL COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO EN ESTUDIANTES CON TEA DE UN CEBE PRIVADO Y PÚBLICO

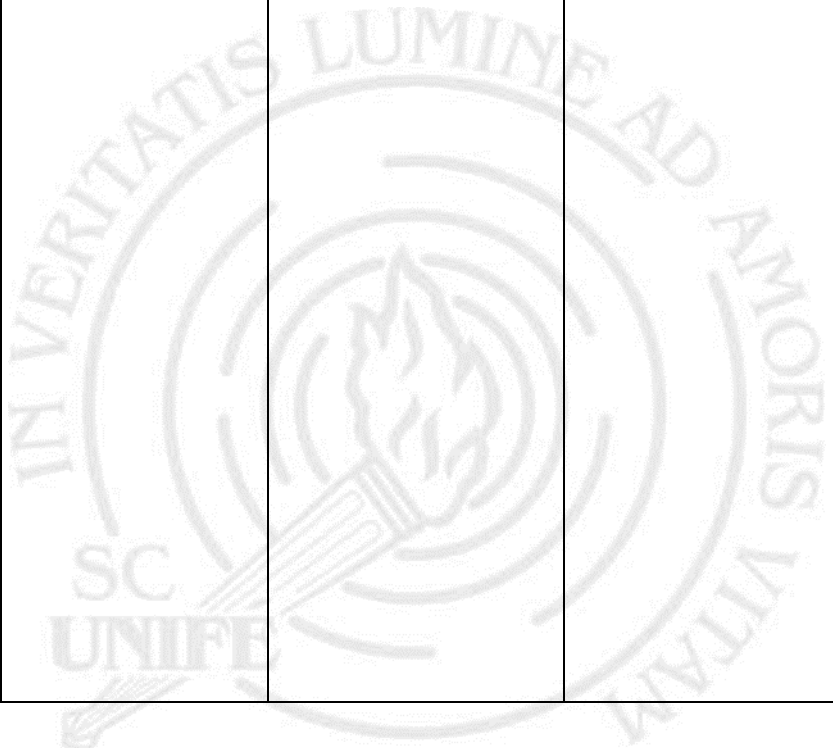
Pregunta general	Objetivo general	Categorías de investigación	Dimensiones	Metodológica	Instrumentos
¿Cuál es el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en los estudiantes con TEA en un CEBE privado y público?	Determinar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.	<p>Desarrollo del componente fonético-fonológico:</p> <p>Waterson (1981) sugirió una línea de investigación centrada en los aspectos perceptivos del lenguaje, especialmente en las características suprasegmental es como la entonación y el</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Repetición de sílabas. ● Repetición de palabras. ● Denominación de imágenes. ● Discriminación fonológica. ● Reconocimiento fonológico. 	<p>Enfoque: Cuantitativo Nivel: Descriptivo - Exploratorio Tipo: Básica Diseño: Mixto Estudio de caso</p>	<p>Técnica: Observación, Entrevista y Ficha de caracterización. Nombre: PEFF: Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica Autores: Susanibar, Dioses & Huamaní Año: 2022</p>
Preguntas específicas	Objetivos específicos				<p>Muestra: 3 estudiantes de 9 años</p>

	<p>- Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p> <p>- Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE</p>	<p>acento, y también en las características segmentales. Según él, la percepción y producción del habla continúan desarrollándose en las primeras etapas del habla con significado. Los niños tienden a percibir las producciones de los adultos como unidades no analizadas y tratan de reproducir sus rasgos más prominentes (Acosta, León, & Ramos, 1998).</p>			<p>con TEA Nivel 2 de un CEBE Público</p> <p>3 estudiantes de 9 años con TEA Nivel 2 de un CEBE Privado</p>
--	---	---	--	--	---

	<p>público.</p> <p>- Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p> <p>-Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la discriminación fonológica en niños con</p>				
--	---	--	--	--	--



	<p>Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p> <p>-Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p>				
--	--	--	--	--	--



APÉNDICE B: MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

Categorías / objetivos específicos	Resultados cuantitativos (los resúmenes al final de cada categoría)	Resultados cualitativos	Discusión/contraste con antecedentes/teoría
<p>Repetición de sílabas /</p> <p>O1: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de sílabas en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p>	<p>Esta diferencia sugiere la posibilidad de que en la institución privada exista un enfoque adaptado a las necesidades de los estudiantes, una adecuada intervención pedagógica y un buen uso de los recursos didácticos que favorecen un mejor desarrollo fonético-fonológico en la repetición de sílabas en estudiantes con TEA. A diferencia del CEBE público donde no se abordó una adecuada intervención pedagógica en su momento.</p>	<p>En ambas respuestas se resalta el uso de un enfoque adaptado y personalizado para trabajar con niños, buscando fortalecer sus habilidades de lenguaje. Coinciden en la importancia de iniciar con actividades sensoriales o auditivas y avanzar hacia el manejo de palabras como también vocabulario. Sin embargo, se observa en el primer caso, se enfatiza el uso del cuerpo, comenzando con la separación de sonidos y sílabas en grupos pequeños para desarrollar lenguaje oral y escrito. En cambio, en el segundo caso la focalización está en el recurso tanto visuales, como pictogramas, y en ajustes individualizados, trabajando de forma multidisciplinaria con terapeutas para dar retroalimentación constante.</p>	<p>Buetas (2021) y Vygotsky (2015) coinciden en la importancia de un enfoque adaptativo para fomentar el desarrollo del lenguaje, destacando el papel del entorno, ya sea mediante evaluaciones específicas en contextos clínicos o a través de la interacción con agentes externos en ambientes educativos.</p> <p>Sin embargo, sus perspectivas son diferentes. Buetas (2021) se centra en personalizar las intervenciones según las necesidades individuales, analizando aspectos específicos como los fonemas y el lenguaje pragmático. En cambio, Vygotsky (2015) pone énfasis en el contexto social y cultural, destacando la mediación y el apoyo pedagógico como elementos clave. Además, mientras Buetas se enfoca en</p>

		<p>Ambos enfoques se complementan para ofrecer un aprendizaje integral que se adapte a las necesidades de cada estudiante.</p>	<p>componentes concretos del lenguaje, Vygotsky (2015) aborda procesos más amplios, como la interacción social y las estrategias pedagógicas, considerando estos aspectos fundamentales para el aprendizaje lingüístico.</p>
<p>Repetición de palabras / O2: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la repetición de palabras en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p>	<p>Esta diferencia sugiere la posibilidad que en la institución privada existan factores como la detección e intervención temprana en un adecuado diagnóstico, el abordaje terapéutico efectivo con los especialistas necesarios tanto a nivel ocupacional, conductual y sobre todo de lenguaje influye en la articulación de palabras que favorezcan un mejor desarrollo fonético-fonológico en la repetición de palabras en estudiantes con TEA. A diferencia del CEBE público donde no se lleva una intervención terapéutica adecuada y donde la detección diagnóstica ha sido tardía.</p>	<p>Las respuestas resaltan la importancia del compromiso de los padres en el desarrollo de sus hijos y la diferencia en los avances entre quienes reciben apoyo terapéutico y quiénes no. En la primera, respuesta se asume que los padres deben mejorar los progresos de la terapia, si es que se refuerzan desde casa. En cambio, en la segunda, se observa que algunos padres solo toman en cuenta el taller que proporciona el colegio y no muestran interés por buscar ayuda externa de parte de especialistas, lo que limita el avance del niño. También se menciona que la sobreprotección afecta la autonomía y comunicación del niño, destacando la importancia de una intervención temprana y constante.</p>	<p>Ávila (2023) y Piaget (1980) coinciden en señalar que una estimulación insuficiente puede provocar limitaciones en la expresión oral, el vocabulario y la comprensión del lenguaje. Piaget, además, explica que el desarrollo del lenguaje es un proceso gradual basado en la función simbólica y la lógica sensoriomotora, destacando la importancia de la interacción con el entorno para mejorar el lenguaje y fomentar la socialización. Mientras que Ávila (2023) se enfoca en los resultados de una investigación que muestra las consecuencias de una estimulación deficiente, Piaget (1980) ofrece una perspectiva más teórica sobre las etapas del desarrollo lingüístico. Piaget identifica dos momentos clave: el período de egocentrismo, con</p>

			fenómenos como ecolalias y monólogos colectivos hasta los 7 años, y una etapa posterior donde el lenguaje se vuelve más social, permitiendo al niño usarlo para criticar, dar órdenes o hacer preguntas. Por otro lado, Ávila no habla de etapas específicas como Piaget, sino que pone el énfasis en las carencias en la estimulación y sus efectos.
<p>Denominación de imágenes</p> <p>O3: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la denominación de imágenes en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p>	<p>Esta brecha diferencial sugiere la posibilidad que en la institución privada existan factores influyentes como la motivación externa que puede brindar el docente buscando despertar el interés de los estudiantes mediante recursos didácticos y concretos que refuercen su aprendizaje, además, teniendo en cuenta la intervención terapéutica de los especialistas que atribuyen a su mejora resultando así en un mejor desarrollo fonético-fonológico en la denominación de</p>	<p>Ambas respuestas resaltan la importancia del rol de los padres en el desarrollo del lenguaje de sus hijos y la necesidad de su compromiso activo. En la primera, resalta la urgencia de educar a los padres sobre la intervención en casa, especialmente en problemas fonéticos-fonológicos, para complementar el trabajo en el colegio y en terapia. En cambio, en la segunda, evalúa las fortalezas y debilidades de cada familia, destacando que algunos padres priorizan otras áreas cuando los niños tienen mayores dificultades. Así, ambos enfoques valoran la</p>	<p>Ambos autores coinciden en la influencia del entorno en el desarrollo lingüístico. Medranda (2023) destaca que, en niños y niñas con autismo, el lenguaje varía individualmente según el contexto en el que se desenvuelven. De manera similar, Vygotsky (2015) sostiene que el desarrollo del lenguaje depende en gran medida de la interacción de la persona con su entorno, enfatizando la participación social como clave en este proceso.</p> <p>Mientras Medranda (2023) se enfoca en una población específica con niños y niñas con autismo</p>

	<p>imágenes en estudiantes con TEA. A diferencia del CEBE público, que, si bien si se utilizan los recursos didácticos de forma óptima, pero no existe interés por parte de los padres de familia por un trabajo continuo en casa como tampoco por acudir a especialistas externos.</p>	<p>colaboración, aunque desde distintas perspectivas y estrategias.</p>	<p>analizando la complejidad y variabilidad del lenguaje en este grupo, a lo que difiere con Vygotsky (2015) que presenta una perspectiva más general sobre el desarrollo del lenguaje en la infancia, resaltando su origen en la capacidad comunicativa inherente y su evolución a través de la interacción social.</p>
<p>Discriminación fonológica/ O4: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en la discriminación fonológica en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p>	<p>En el CEBE privado, se emplean recursos didácticos que facilitan la discriminación fonológica y además cuentan con un enfoque terapéutico. Sin embargo, no se lleva a cabo un refuerzo en el hogar de los contenidos trabajados. Por otro lado, en el CEBE público también se utilizan recursos didácticos que favorecen la discriminación fonológica, aunque estos resultan insuficientes debido a la ausencia de un enfoque terapéutico y la falta de refuerzo en casa.</p>	<p>Ambas respuestas resaltan la importancia de construir un vínculo de confianza entre docente y estudiante como base para alcanzar los objetivos y metas progresivas. Mientras que la primera, se enfoca en establecer esta confianza a través de conversaciones personales, identificando obstáculos y utilizando recursos visuales para estudiantes no verbales. En cambio, en la segunda, destaca la creación de este vínculo desde el primer día mediante materiales lúdicos y resalta la necesidad de constancia y compromiso del docente para despertar la curiosidad del estudiante. Así, ambos enfoques</p>	<p>Valdivia y Verde (2023) y Tantaleán (2019) coinciden en destacar la relevancia de habilidades específicas, como la conciencia fonológica y la discriminación auditiva, para los procesos fundamentales del desarrollo lingüístico. Ambos autores subrayan que estas capacidades constituyen pilares esenciales para el aprendizaje de competencias clave, tales como la lectoescritura, el desarrollo del vocabulario y una comunicación efectiva.</p> <p>No obstante, Valdivia y Verde (2023) presentan un análisis empírico y contextualizado que aborda tanto la conciencia fonológica como su</p>

		<p>enfatan un vínculo adaptado y un apoyo continuo en el proceso educativo.</p>	<p>relación con la lectoescritura. Además, amplían su estudio al considerar factores adicionales, como la memoria inmediata y la coordinación motora. En contraste, Tantaleán (2019) ofrece un marco teórico centrado en el papel primordial de la discriminación aud</p>
<p>Reconocimiento fonológico / O5: Analizar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en niños con Trastorno del Espectro Autista en un CEBE privado y en un CEBE público.</p>	<p>Esta igualdad sugiere la posibilidad que tanto en la institución privada y pública existan factores que no favorezcan a un mejor desarrollo fonético-fonológico en el reconocimiento fonológico en estudiantes con TEA. En ambos CEBES los estudiantes no contaban con recursos para responder a este ejercicio debido a la falta de noción de igual – diferente.</p>	<p>Ambas respuestas destacan la importancia de la colaboración entre docentes y especialistas para mejorar el aprendizaje de lenguaje, coordinando objetivos y contenidos. En la primera, se enfoca en adaptar el apoyo según las necesidades específicas del niño, trabajando con fonoaudiólogos y terapeutas en tema en relación al lenguaje. Por otro, se busca identificar una adecuada intervención terapéutica de otros especialistas acorde a las necesidades y fortalezas del estudiante con la finalidad de no sobre estimular ciertas áreas para abordar como también priorizar sus necesidades reales. En cambio, en la segunda, se subraya la necesidad de capacitar a los docentes en sistemas de comunicación alternativa como el</p>	<p>Buetas (2021) y Vygotsky (2015) coinciden en la importancia de un enfoque adaptativo para fomentar el desarrollo del lenguaje, destacando el papel del entorno, ya sea mediante evaluaciones específicas en contextos clínicos o a través de la interacción con agentes externos en ambientes educativos.</p> <p>Sin embargo, sus perspectivas son diferentes. Buetas (2021) se centra en personalizar las intervenciones según las necesidades individuales, analizando aspectos específicos como los fonemas y el lenguaje pragmático. En cambio, Vygotsky (2015) pone énfasis en el contexto social y cultural, destacando la mediación y el apoyo pedagógico como elementos clave. Además,</p>

		<p>PEC'S y coordinar una línea común, como manejar el mismo vocabulario, para reforzar el aprendizaje de forma continua. Así, ambas enfatizan en el hecho de mantener un vínculo adaptado y un apoyo entre docente y especialistas para un proceso continuo en el educativo.</p>	<p>mientras Buetas se enfoca en componentes concretos del lenguaje, Vygotsky (2015) aborda procesos más amplios, como la interacción social y las estrategias pedagógicas, considerando estos aspectos fundamentales para el aprendizaje lingüístico.</p>
--	--	--	---



APÉNDICE C
DECLARACION JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, María Luisa Álvarez Chávez Identificado(a) con DNI N° 71337906

Yo, Nadir Mahattma Velásquez Martínez Identificado(a) con DNI N°
75686297

En calidad de autoras de la tesis titulada “Nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con tea de un CEBE privado y público (ESTUDIO DE CASO) ”, para optar el grado de Licenciada en Educación con especialidad en Audición, Lenguaje y Aprendizaje.

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

Yo, (Asesora) Dra. Mariella Victoria Mendoza Carrasco. Identificado(a) con DNI N° 08250963 Con Código ORCID N° Cód. ORCID: 0000-0003-0919-0296

En calidad de Asesora de la tesis titulada “Nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con tea de un CEBE privado y público (ESTUDIO DE CASO) ”

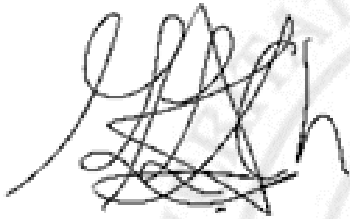
Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

- a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados: (PEFF: Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica, / Susanibar, Dioses & Huamaní).
- b. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.
- c. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora.

Lima, 24 de diciembre del 2024



María Luisa Álvarez Chávez -Tesista



Nadir Mahattma Velásquez Martínez -Tesista



Dra. Mariella Victoria Mendoza Carrasco– Asesora

APÉNDICE D

AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE INSTRUMENTO (licencia de uso)

Lima, 10 de julio del 2024

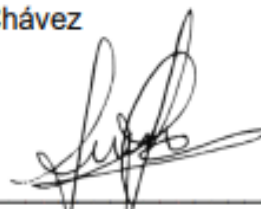
Yo, Franklin Susanibar Chávez, identificado/a con el DNI 40895206 en calidad de haber realizado en el año 2022 el instrumento titulado: PEFF PRUEBA DE EVALUACIÓN. FONÉTICA – FONOLÓGICA publicado en el 2022, utilizado en el trabajo de investigación NIVEL DE DESARROLLO DEL COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO EN ESTUDIANTES CON TEA DE UN CEBE PRIVADO Y PÚBLICO (ESTUDIO DE CASO), otorgo la autorización del uso de dicho instrumento a Nadir Mahattma Velásquez Martínez, identificado/a con el DNI 75686297, egresada de la carrera de Educación Especial en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón con el código estudiantil N° 2172230003 y a María Luisa Álvarez Chávez, identificada con el DNI 71337906, egresada de la carrera de Educación Especial en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón con el código estudiantil N° 2172230001, quienes emplearán el presente instrumento como parte de su investigación para optar el grado de Licenciadas en Educación Especial.



Franklin Susanibar Chávez
DNI: 40895206



María Luisa Álvarez Chavez
DNI:71337906



Nadir Velásquez Martinez
DNI:75686297

APÉNDICE E

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ESTUDIO SOBRE EL NIVEL DE DESARROLLO DE LENGUAJE EN ESTUDIANTES CON TEA DE UN CEBE PRIVADO Y PÚBLICO

María Luisa Álvarez Chávez y Nadir Mahatma Velásquez Martínez, egresadas de la carrera de Educación Especial con especialización en Audición, Lenguaje y Aprendizaje de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFÉ, estamos llevando a cabo un estudio de investigación titulado "Nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con tea de un CEBE Privado y Público" para obtener el título de licenciadas.

Nos dirigimos a usted para solicitar su consentimiento y apoyo para que su hijo(a) participe en este estudio. La finalidad del mismo es evaluar el desarrollo del componente fonético-fonológico del lenguaje mediante la aplicación del PEFF: Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica.

Es importante destacar que la participación en este estudio es totalmente voluntaria. Si decide que su hijo(a) no participe, no habrá ninguna consecuencia negativa.

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad y se utilizará exclusivamente para fines académicos y de investigación. Los resultados individuales se mantendrán en privado y solo serán accesibles para las investigadoras del estudio.

Si está de acuerdo en que su hijo(a) participe, por favor firme al pie de esta carta.

Yo,, padre/madre/tutor(a) de, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el estudio " Nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con tea de un CEBE Privado y Público".

Declaro que he sido debidamente informado(a) sobre los objetivos y procedimientos del estudio.

Firma del padre/madre/tutor(a)

Agosto del 2024

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN

19 de Agosto de 2024

Dirigido:

Directora _____
CEBE _____

Nos dirigimos a usted para solicitar su autorización para llevar a cabo un estudio de investigación en su institución. Nosotras, María Luisa Álvarez Chávez y Nadir Mahatma Velásquez Martínez, somos bachilleres en Educación Especial con especialización en Audición, Lenguaje y Aprendizaje de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFÉ. En el contexto de la elaboración de nuestra tesis de licenciatura, hemos diseñado un estudio titulado "Nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en estudiantes con tea de un CEBE Privado y Público"

Este estudio se centrará en evaluar el nivel de desarrollo del lenguaje en estudiantes que asisten a un CEBE Privado y Público. Nuestro objetivo es determinar el nivel de desarrollo del componente fonético-fonológico en los estudiantes caracterizados utilizando el instrumento PEF: Prueba de Evaluación Fonética – Fonológica.

Para ello, necesitamos evaluar a los estudiantes del rango de edad indicado de su institución educativa. Solicitamos su permiso para distribuir un formulario de consentimiento que los padres o tutores de los estudiantes deberán firmar y devolver antes de iniciar la evaluación.

Las evaluaciones se llevarán a cabo individualmente en un entorno adecuado dentro de la escuela. Cada sesión de evaluación tendrá una duración de 30 a 45 minutos por estudiante y se realizará durante el horario escolar.

Los resultados individuales de cada estudiante serán confidenciales y se proporcionarán a la institución educativa, permitiendo identificar cualquier necesidad de apoyo adicional en el desarrollo del lenguaje de los niños. El análisis colectivo de los datos contribuirá al desarrollo de nuestra tesis en el aspecto metodológico e investigativo.

Apreciamos enormemente su colaboración y estamos disponibles para resolver cualquier duda o inquietud que pueda tener.

Si está de acuerdo con la realización de este estudio, por favor firme a continuación.

Atentamente,
María Luisa Álvarez Chávez y Nadir Mahatma Velásquez Martínez

Autorizado por: _____

APÉNDICE F

FICHAS DE CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL CASO

I.- DATOS GENERALES

- Nombre del niño (a): N° 001
- Edad: 9 años y 10 meses
- Sexo: Masculino
- Grado de escolaridad: 2 adaptado
- Lugar y fecha de nacimiento: Lima, 19 de diciembre del 2014
- Ficha de datos familiares

Parentesco	Edad	Ocupación	Grado de instrucción	Viven juntos	Estado civil
Mamá-Pamela	50	Abogado	Superior	Si	Casados
Papá - César	48	Médico-Radióloga	Superior	Si	Casados

II.- OBJETO DE LA OBSERVACIÓN

Caracterización de la condición: Adrián es un niño con diagnóstico de TEA en un nivel 2 en un principio mostró un retraso en su lenguaje, pero actualmente si es verbal.

- Tratamiento recibido: No recibe medicación, solo terapias de lenguaje y terapia de aprendizaje.

III.- CARACTERIZACIÓN DE LA CONDICIÓN

- Primeras manifestaciones:
- Edad del diagnóstico: 5 años y 4 meses
- Inclusión educativa: no tiene.

IV.- DESARROLLO PRENATAL: EMBARAZO Y PARTO

- Tiempo de embarazo: 38 semanas, con riesgo de aborto.
- Tipo de parto: Cesárea

V.- DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

- Edad de los primeros pasos: 1 año y 3 meses
- Psicomotricidad gruesa: Presentó clonus a la edad de 3 meses, lleva terapia de los 3 a 6 meses y desaparece solo.
- Psicomotricidad fina: Sin complicaciones. Ambidiestro

VI.- DESARROLLO DEL LENGUAJE

- Edad de las primeras palabras: 10 meses
- Interlocutores: Mamá, papá, Nana.
- Lenguaje verbal: Si posee lenguaje verbal, pero bajo una dinámica de pregunta y respuesta u ante la presencia de necesidades básicas.

- Lenguaje no verbal: En un principio a la edad de 5 años inicia una terapia con PECS como sistema de comunicación aumentativa, luego ya verbal con apoyo terapéutico.

VII.- DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

- Condición del apego: Demuestra un vínculo seguro solo con sus familiares cercanos.
- Expresión de afecto: Solo con mamá, papá y nana.
- Lenguaje afectivo: No presenta.
- Interacción con pares: Poco interés, prefiere estar solo o deambular.

VIII.- ESCOLARIDAD

- Inicio: Realizó el inicial en un nido regular, luego, se cambia CEBEP Santa Magdalena Sofia Barat.
- Tipo: CEBE
- Grado: Primaria
- Situación: Escolaridad adaptada.

IX.- INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Tipo de terapia o evaluación	Dado por	Año u duración	Motivo o diagnóstico	Edad
Evaluaciones Psicológica y Neurológica	Ps. Reaño Ps. Maria Angeles Dr. Botto	Evaluación - Febrero 2020	Diagnóstico de TEA 2	5 años y 4 meses
Evaluaciones Psicológica y Neurológica	Lic.Tania Rios	Evaluación - Abril 2022	Diagnóstico de TEA nivel 2 con aparente deterioro intelectual y del lenguaje	7 meses y 5 meses
Terapias integradas	CPAL	2015-2019 Sistema de comunicación Aumentativo	Sistema de comunicación - Tratamiento terapéutico	1 año a 5 años
Terapia ocupacional	Melissa Vasquez	2020- actualidad Sensorial - 2 veces por semana	Tratamiento terapéutico	5 años - actualidad
Terapia de lenguaje	Anni Oviedo	2020-actualidad En casa - 2 veces por semana	Tratamiento terapéutico	5 años - actualidad

X.- HISTORIA FAMILIAR:

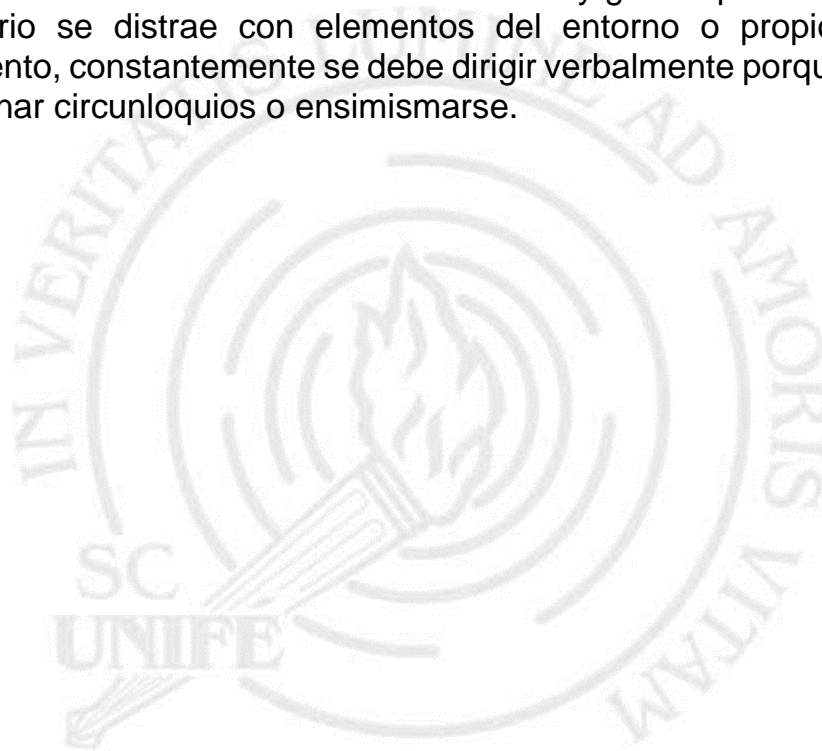
No presenta familiar con complicaciones u diagnósticos.

XI.- CONDUCTAS INADAPTATIVAS:

Durante su desenvolvimiento, se muestra constantemente disperso por lo que requiere apoyos verbales guiados, suele ensimismarse en su persona sea consigo mismo u elementos de su entorno, le cuesta cambiar o adaptar su rutina, requiere de normas para llevar a cabo actividades que son poco de su interés por que no logra captar su atención. Presenta circunloquios y en ocasiones habla en 3era persona.

XII .- OBSERVACIONES GENERALES

Durante la evaluación se muestra totalmente disperso, por lo que requiere de un objeto o elemento a tener como condición para realizarla. Así mismo, se le motiva constantemente con movimientos y gestos para continuar de lo contrario se distrae con elementos del entorno o propios de sus pensamiento, constantemente se debe dirigir verbalmente porque empieza a mencionar circunloquios o ensimismarse.



FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL CASO

I.- DATOS GENERALES

- Nombre del niño (a): N° 02
- Edad 9 años y 8 meses
- Sexo: Masculino
- Grado de escolaridad: 1ero adaptado
- Lugar y fecha de nacimiento: México D.F 10/08/2014
- Ficha de datos familiares:

Parentesco	Edad	Ocupación	Grado de instrucción	Viven juntos	Estado civil
Mamá-Erika	48	Biólogo/Auditor	Superior	Si	Casada
Papa-Sebastien	45	Biología/farmacéutica	Superior	Si	Casado
Hermano	13	estudiante	Secundaria	Si	

II.- OBJETO DE LA OBSERVACIÓN

Caracterización de la condición: Frank es un estudiante con diagnóstico de TEA nivel 2 con conductas marcadas, proveniente de México con padres de distintas nacionalidades como mexicana y francesa. Viviendo durante 7 años en México y mudándose a Perú en Junio del 2016.

- Tratamiento recibido: No recibe medicación, solo terapias de lenguaje, psicológica y sensorial

III.- CARACTERIZACIÓN DE LA CONDICIÓN

- Primeras manifestaciones: Durante el primer año.
- Edad del diagnóstico
 - Primer diagnóstico: CPAL - TEL - 2018
 - Segundo diagnóstico: Clínica Delgado - TEA y TDAH - 2020
 - Tercer diagnóstico: Dr. Rubén Caparo - TEA nivel 2 - 2022
- Inclusión educativa
 - Nido: no se especifica lugar ni nombre- 2018 al 2020.
 - Sin escolaridad: 2020.
 - Colegio María Nicole: Virtual 2021 al 2022.
 - Colegio María Nicole: Presencial 3er grado, sin tener una base, gritaba y hacía sonidos en clase, ante ello lo sacaban - 2023.

IV.- DESARROLLO PRENATAL: EMBARAZO Y PARTO

- Tiempo de embarazo: 39 semanas.
- Tipo de parto: Cesárea.

V.- DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

- Edad de los primeros pasos: 1 año y 3 meses.

- Psicomotricidad gruesa: Sin complicaciones.
- Psicomotricidad fina: Sin complicaciones.

VI.- DESARROLLO DEL LENGUAJE

- Edad de las primeras palabras: No se especifica, solo se menciona de forma regular. Tuvo un retroceso del lenguaje en el 2019.
- Interlocutores: Mamá, Papá, hermano y otras personas.
- Lenguaje verbal: Si.
- Lenguaje no verbal: Durante los años 2018 y 2019 utilizaba PECS.

VII.- DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

- Condición del apego: Papá, más con la Mamá.
- Expresión de afecto: Abrazos, besos, repetición de palabras con llamados constantes de nombre.
- Lenguaje afectivo: Repite te quiero u otras, bajo un modelo.
- Interacción con pares: Comparte con sus compañeros bajo un modelo guiado, más no espontáneo.

VIII.- ESCOLARIDAD

- Inicio: Comenzó en el año 2018 y 2019 en un nido. Luego, durante la época de pandemia en el año 2020 no tuvo escolaridad. Posterior a ello, del año 2021 al 2023 llevó su escolaridad bajo las modalidades virtual y presencial con frecuencia de 3 veces por semana y por horarios específicos. Actualmente en el año 2024, se encuentra en el CEBEP Santa Magdalena Sofia Barat.
- Tipo: CEBE.
- Grado: Primaria.
- Situación: Escolaridad adaptada

IX.- INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Tipo de terapia o evaluación	Dado por	Año u duración	Motivo o diagnóstico	Edad
Evaluaciones Psicológica y Neurológica	CPAL	2018	Diagnóstico de TEL	4 años
Evaluaciones Psicológica y Neurológica	Clinica Delgado	2020	Diagnóstico de TEL	6 años
Evaluaciones Psicológica y Neurológica	Dr. Rubén Caparo	2022	Diagnóstico de TEL	7 años
Terapia de lenguaje	CPAL	2018 al 2020	Sistema PECS	4 años

Terapia psicológica	CPAL- Kelly Farcón	2022- Actualidad- individual y grupal	Tratamiento terapéutico	7 años
Terapia lenguaje	CPAL- Janet	2022- Actualidad- individual y grupal	Tratamiento terapéutico	8 años
Terapia sensorial	CPAL- Teresa	2022- Actualidad	Tratamiento terapéutico	8 años

X.- HISTORIA FAMILIAR

No presenta familiares con diagnósticos o antecedentes similares.

XI.- CONDUCTAS INADAPTATIVAS

Frank demuestra constante ruidos y movimientos en sus acciones diarias, busca llamar la atención del adulto o pares a través de gritos pequeños o ruidos constantes, tiene en cuenta que eso no le agrada los demás, sin embargo, lo continúa haciendo. Suele presentar ecolalias con varias palabras usualmente con nombres, busca pegarse a sus compañeros y repetir lo que mencionan en ciertas ocasiones busca pellizcar a otros. Por otro lado, debe ser guiado y dirigido constantemente para realizar una actividad de inicio a fin, puede realizar pequeñas tareas solo, pero debe ser monitoreado.

XII .- OBSERVACIONES GENERALES

Durante la evaluación, en un primer momento Frank se muestra tímido luego comienza a participar y responder preguntas, busca la afirmación del adulto como también su aprobación. Mientras se realiza algunos ejercicios, busca repetir palabras de sus personajes favoritos como Peppa Pig o Bob esponja imitando su voz lo más similar a los personajes. Pero con palabras motivadoras como felicitaciones, tu puedes, sigue así continúa respondiendo. Así mismo, busca dar los cinco con su palma, dar abrazos entre otros, se continúa del mismo modo durante la evaluación hasta culminar.

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL CASO

I.- DATOS GENERALES

- Nombre del niño (a): N° 03
- Edad: 9 años y
- Sexo: masculino
- Grado de escolaridad: 2do adaptado
- Lugar y fecha de nacimiento: Lima, 13 de abril del 2015
- Ficha de datos familiares

Parentesco	Edad	Ocupación	Grado de instrucción	Viven juntos	Estado civil
Mamá - Sandra	52	Auditora en SUNAT	Superior	Si	Casada
Papá- Hugo	55	Auditor en SUNAT	Superior	Si	Casado

II.- OBJETO DE LA OBSERVACIÓN

Caracterización de la condición: Miguel es un estudiante con diagnóstico de TEA y Perturbación de la actividad y de la atención

- Tratamiento recibido:
 - Durante meses recibió medicación de 2 pastillas por día de ritalín 1 por la mañana y otra por la tarde, pero actualmente, consume 2 dosis de atomoxetina con el fin de regulador a nivel atencional como también conductual.

III.- CARACTERIZACIÓN DE LA CONDICIÓN

- Primeras manifestaciones: Desde el año y medio desde que empezó a usar recursos tecnológicos como la Tablet y celular.
- Edad del diagnóstico:
 - Primer diagnóstico: Dr. Marco (Arie) - Presunción TEA - 2017 septiembre
- Inclusión educativa:
 - Nido Nuevo Mundo: febrero 2017- curso de verano, no quería quedarse, mostraba rechazo por el lugar.
 - Nido Corazoncitos: Mayo 2017 - 2 años, no logra adaptarse y solo mira las paredes.

IV- DESARROLLO PRENATAL: EMBARAZO Y PARTO

- Tiempo de embarazo: 8 meses y medio
- Tipo de parto: Cesárea - sin complicaciones

V.- DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

- Edad de los primeros pasos: 1 año y 4 meses.
- Psicomotricidad gruesa: Sin complicaciones.
- Psicomotricidad fina: Sin complicaciones.

VI.- DESARROLLO DEL LENGUAJE

- Edad de las primeras palabras: 9 meses mencionar mamá y 3 meses después papá. Después de ello presentó mutismo.
- Interlocutores: Mamá, Tía Paterna y Papá
- Lenguaje verbal: Actualmente si habla con fluidez.
- Lenguaje no verbal: No presenta.

VII.- DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

- Condición del apego: Seguro - Presenta buen vínculo con su mamá, papá y tía.
- Expresión de afecto: Es demostrativo a través de besos y abrazos.
- Lenguaje afectivo: Utiliza palabras o gestos de cariño.
- Interacción con pares: Es selectivo con sus amigos.

VIII.- ESCOLARIDAD

- Inicio: 2 años nido regular en un curso de verano, luego de 3 años en adelante en el CEBEP Santa Magdalena Sofia Barat.
- Tipo: CEBE.
- Grado: Primaria.
- Situación: Escolaridad adaptada.

IX.- INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA O EVALUACIONES

Tipo de terapia o evaluación	Dado por	Año u duración	Motivo o diagnóstico	Edad
Terapia de lenguaje - CPAL	Espe.Zlatna Serkovic	2017	Retraso de la adquisición de habilidades comunicativas	2 años y 4 meses
Neurologo - Arie	Dr. Marco Medina	2017	Presunción de Autismo	2 años y 5 meses
Psicóloga	Lic.Denisse Pineda	2023	Retraso de la adquisición de habilidades comunicativas y lenguaje.	8 años
Neurólogo	Dr.Marco Medina	2023	Autismo y Perturbación de la actividad y de la atención	8 años y 10 meses.
Terapeuta de Lenguaje	Gisela Collachagua	2019	Tratamiento terapéutico	
Terapeuta Conductual	Nataly Santiago	2022	Tratamiento terapéutico	

X.- HISTORIA FAMILIAR:

A un sobrino de la mamá a los 5 años se le brindó una presunción de TEA hasta el año posterior y ahora ha mejorado. Por otro lado, otro sobrino presenta desde los 8 años lenguaje poco entendible.

XI.- CONDUCTAS INADAPTATIVAS:

Requiere de medicación para regular su conducta, de lo contrario se muestra irritable, poco tolerante a los tiempos de espera o cambios de rutina. Así mismo, requiere de normas y un tono firme para seguir indicaciones, buscaba conseguir lo que quiere mediante gritos o alzando la voz, esto ha mejorado en el presente año.

XII.- OBSERVACIONES GENERALES

Durante la evaluación se muestra tranquilo, realiza algunas dudas y las absuelve, se debe utilizar vocabulario y frases cortas para que se entienda las interrogantes. Por otro lado, en una anterior sesión se debe utilizar un lenguaje firme de lo contrario busca realizar otra acción o escapar del espacio, busca el diálogo constante con el adulto, se dirige a su persona como un tercero y establece conversaciones literales tanto con sus pensamientos como con objetos inanimados ello conlleva a situaciones de conflicto resultando en gritos, golpes a objetos o intentos de golpear a otros

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL CASO

I.- DATOS GENERALES

- Nombre del niño (a): N° 4 XXXXXXXXX
- Edad: 9 años y 8 meses
- Sexo: Masculino
- Grado de escolaridad: 2do de primaria
- Lugar y fecha de nacimiento: Lima, Perú. 12/03/2015
- Ficha de datos familiares:

Parentesco	Edad	Ocupación	Grado de instrucción	Viven juntos	Estado civil
Mamá - Leisy	34		Superior	Si	Casada
Papa – David	36	Empleado/ Motorizado	Secundaria completa	Si	Casado

II.- OBJETO DE LA OBSERVACIÓN

Caracterización de la condición: Leandro es un estudiante diagnosticado con Autismo nivel 2. Tiene lenguaje verbal, sin embargo, no se comunica de manera fluida. Muchas veces presenta incoherencias en su lenguaje y se encuentra en proceso de mejorarlo.

- Tratamiento recibido:

Terapia de lenguaje: 2022 (8 meses)

III.- CARACTERIZACIÓN DE LA CONDICIÓN

- Primeras manifestaciones:
- Edad del diagnóstico
 - Primer diagnóstico: Privado - Virtual - 2021
 - Segundo diagnóstico: Essalud - Virtual - 2022
 - Tercer diagnóstico: Presencial – Hospital del niño – Retraso mental moderado – TEA nivel 2
- Inclusión educativa
 - Nido: I.E.P San José y Redentor - 2019 (Surquillo)
 - Sin escolaridad: 2020 – 2022
 - Terapias de lenguaje: 2022 - 8 meses
 - CEBEMA: 2022 – 2024 (Actualidad)

IV.- DESARROLLO PRENATAL: EMBARAZO Y PARTO

- Tiempo de embarazo: 37 semanas.
- Tipo de parto: Cesárea.

V.- DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

- Edad de los primeros pasos: 1 año y 6 meses.
- Psicomotricidad gruesa: Sin complicaciones.
- Psicomotricidad fina: Sin complicaciones.

VI.- DESARROLLO DEL LENGUAJE

- Edad de las primeras palabras: 2 años – 7 años (mejoró su lenguaje)
- Interlocutores: Mamá, papá, tíos y abuelos.
- Lenguaje verbal:

- Lenguaje no verbal:

VII.- DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

- Condición del apego: Mamá (2 años) luego con el Papá (actualidad)
- Expresión de afecto: Abrazos, besos, perseguía en todo momento.
- Lenguaje afectivo: Repite te quiero u otras, bajo un modelo.
- Interacción con pares: Comparte con sus compañeros, realiza preguntas, brinda apoyo emocional.

VIII.- ESCOLARIDAD

- Inicio: Comenzó en el año 2018 y 2019 en un nido. Luego, durante la época de pandemia en el año 2020 no tuvo escolaridad. Posterior a ello, del año 2021 al 2023 llevó su escolaridad bajo las modalidades virtual y presencial con frecuencia de 3 veces por semana y por horarios específicos. Actualmente en el año 2024, se encuentra en el CEBEP Santa Magdalena Sofa Barat.
- Tipo: CEBE.
- Grado: Primaria.
- Situación: Escolaridad adaptada

IX.- INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Tipo de terapia o evaluación	Dado por	Año u duración	Motivo o diagnóstico	Edad
Terapia de lenguaje	Particular	2022 (8 meses) 2023 Febrero - Actualidad	Autismo nivel 2	7 años 9 años

X.- HISTORIA FAMILIAR

Leandro es un estudiante que vive solo con papá y abuelos. Sus padres se separaron cuando él tenía 2 años y desde entonces no ve frecuentemente a su madre.

XI.- CONDUCTAS INADAPTATIVAS

Berrinches y cuando se molesta dice lisuras.

XII .- OBSERVACIONES GENERALES

Debe ser motivado constantemente para realizar la prueba propuesta.

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL CASO

I.- DATOS GENERALES

- Nombre del niño (a): N° 5XXXXXXXXX
- Edad: 9 años
- Sexo: Femenino
- Grado de escolaridad: 2do primaria
- Lugar y fecha de nacimiento: Perú, Lima. 25/07/2013
- Ficha de datos familiares:

Parentesco	Edad	Ocupación	Grado de instrucción	Viven juntos	Estado civil
Madre – Janet	47	Ama de casa	Superior	Si	Soltero
Padre – Edgar	49	Docente	Superior	Si	Soltero
Hermana – Maria José	22	Estudiante	Secundaria Completa	Si	

II.- OBJETO DE LA OBSERVACIÓN

Caracterización de la condición:

Ana es una estudiante con diagnóstico de TEA nivel 2, presenta dificultades para comunicarse de manera fluida, en ocasiones presenta conductas disruptivas y le gusta/motiva ser protagonista durante sus aprendizajes.

- Tratamiento recibido:
 - Terapia conductual: Julio 2024

III.- CARACTERIZACIÓN DE LA CONDICIÓN

- Primeras manifestaciones:
 - Muestra conductas desadaptativas incontrolables, no se comunica a través de palabras, no mantiene la atención focalizada en una sola actividad.
- Edad del diagnóstico:
 - Primer diagnóstico: Neuropediatría 2021 - 7 años
- Diagnóstico:
 - CIE 10 F84.0 Autismo en la niñez.
 - CIE 10 F90.0 Trastorno deficitario de la atención con hiperactividad.
- Inclusión educativa
 - No ha llevado inclusión educativa

IV.- DESARROLLO PRENATAL: EMBARAZO Y PARTO

- Tiempo de embarazo: 37 semanas.
- Tipo de parto: Cesárea.

V.- DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

- Edad de los primeros pasos: 11 meses
- Psicomotricidad gruesa: Sin complicaciones.
- Psicomotricidad fina: Si tuvo dificultad, no tenía fuerza y tenía torpeza motriz.

VI.- DESARROLLO DEL LENGUAJE

- Edad de las primeras palabras: 1 año y 3 meses. Tuvo un retroceso del lenguaje en el 2016.
- Interlocutores: Mamá, Papá, hermano y otras personas.
- Lenguaje verbal: Si.
- Lenguaje no verbal: Durante los años 2022 - 2023 utilizaba PECS.

VII.- DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

- Condición del apego: Mamá.
- Expresión de afecto: Abrazos y besos.
- Lenguaje afectivo: -
- Interacción con pares: No le gusta compartir sus cosas pero si interactúa con sus pares, molestándolos o intentando jugar.

VIII.- ESCOLARIDAD

- Inicio: Comenzó a los 3 años en un nido regular (2017) en el año 2018 (Octubre) asistió a un nido I.E.P Simple Amanecer (2018 – 2019) Luego, dejó de asistir ya que tuvo un accidente de tránsito. Durante la época de pandemia en el año 2020 – 2021 no tuvo escolaridad. En el año 2022, se inserta a la escolaridad presencial en el CEBEMA.
- Tipo: CEBE.
- Grado: Primaria.
- Situación: Escolaridad adaptada

IX.- INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Tipo de terapia o evaluación	Dado por	Año u duración	Motivo o diagnóstico	Edad
Conductual	No específica	2024 (1 mes)	Conducta inadecuada	9 años
-	-	-	-	-

X.- HISTORIA FAMILIAR

No específica.

XI.- CONDUCTAS INADAPTATIVAS

No espera su turno, quiere tener el celular en todo momento, escupe, llora, reniega.

XII.- OBSERVACIONES GENERALES

Ana es una estudiante con cambios positivos en el transcurso del año. Aún presenta problemas conductuales, sin embargo, se están manejando en el aula. En el lenguaje, años anteriores Ana no se comunicaba de manera eficaz, sin embargo, hoy en día ya se comunica solicitando, respondiendo y repitiendo. Se encuentra en proceso de mejorar su comunicación.

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL CASO

I.- DATOS GENERALES

- Nombre del niño (a): N° 6 XXXXXXXXXXXX
- Edad: 9 años
- Sexo: Masculino
- Grado de escolaridad: 2do grado de primaria
- Lugar y fecha de nacimiento: Perú, Lima. 25/06/2013
- Ficha de datos familiares:

Parentesco	Edad	Ocupación	Grado de instrucción	Viven juntos	Estado civil
Madre – Ivette	33	Docente de inicial	Superior	No	Soltera
Padre – Marcos	40	Empleado/E EUU	Secundaria Completa	No	Soltero

II.- OBJETO DE LA OBSERVACIÓN

Caracterización de la condición:

Liam es un estudiante con diagnóstico TEA nivel 2, se comunica de forma verbal, dejándose entender y no presenta dificultades conductuales.

- Tratamiento recibido:
 - Terapia ocupacional: 2017

III.- CARACTERIZACIÓN DE LA CONDICIÓN

- Primeras manifestaciones:
 - Liam se desarrolló correctamente hasta el primer año y a partir del año y medio empezó a retroceder, solo se quedó con 3 palabras: Papá, leche, gol, mamá. No respondía a su nombre, no interactuaba con otras personas, caminaba de puntitas y hacia fila de carros y torres.
- Edad del diagnóstico:
 - Primer diagnóstico: Año 2016 – Neuropediatra: Dx: Presunción diagnóstica de autismo
 - Segundo diagnóstico: 2019 – Neuropediatra – Dx: Autismo
- Diagnóstico:
 - CIE 10 F84.0 Autismo en la niñez.
- Inclusión educativa:
 - 2016: Nido Caritas Felices de Surco (3 meses)
 - 2017: Centro de estimulación (3 semanas)
 - 2017: Terapias de lenguaje – Terapia Ocupacional
 - 2018 - 2024: CEBEMA (7 años)

IV.- DESARROLLO PRENATAL: EMBARAZO Y PARTO

- Tiempo de embarazo: 40 semanas
- Tipo de parto: Cesárea (Obstrucción en el cuello y estrechez pélvica)

V.- DESARROLLO FÍSICO Y MOTOR

- Edad de los primeros pasos: 1 año y 2 meses
- Psicomotricidad gruesa: No gateó en su momento, pero por la estimulación logró hacerlo a los 8 meses.
- Psicomotricidad fina: Si presenta dificultad con cosas donde tenga que poner presión. Es hipotónico. Usa mal el lápiz.

VI.- DESARROLLO DEL LENGUAJE

- Edad de las primeras palabras: 11 meses (mamá, papá) 1 año y medio solo decía mamá, papá, leche y gol.
- Interlocutores: Interactuaba con su mamá, papá y abuela materna.
- Lenguaje verbal: Si.
- Lenguaje no verbal: -

VII.- DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

- Condición del apego: Papá más que con mamá.
- Expresión de afecto: No demuestra afecto físico intencionalmente. Demuestra afecto echándose al lado de la persona o tocando.
- Lenguaje afectivo: Lo ha aprendido a decir con su papá que está de viaje y tiene videollamadas todos los días.
- Interacción con pares: Se explaya con sus compañeros de colegio ya que los conoce desde pequeños. Solo se comunica cuando se siente seguro. Se siente más seguro con niños pequeños.

VIII.- ESCOLARIDAD

- Inicio:
2016: Nido Caritas Felices de Surco (3 meses)
2017: Centro de estimulación (3 semanas)
2017: Terapias de lenguaje – Terapia Ocupacional
2018 - 2024: CEBEMA (7 años) - Actualidad
- Tipo: CEBE
- Grado: 2
- Situación: Modalidad adaptada

IX.- INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Tipo de terapia o evaluación	Dado por	Año u duración	Motivo o diagnóstico	Edad
Terapia de lenguaje – Informe del CEBE en Junio	2014 – 2018: Centro de terapias “La casita azul” - Surco 2018 – 2020: Centro de terapias “Cree terapias” – San Borja Terapia de	2014 (Diciembre) - 2020 (Febrero)	Diagnostico Autismo	

	lenguaje 2017: Centro en Chorrillos INR (2 meses) Taller de lenguaje: CEBEMA (Actualmente)			
Terapia ocupacional	2014 – 2018: Centro de terapias “La casita azul” – Surco 2018 – 2020: Centro de terapias “Cree terapias” – San Borja Taller de ocupacional: CEBEMA (Actualmente)	2014 (Diciembre) – 2020 (Febrero)	Diagnostico Autismo	

X.- HISTORIA FAMILIAR

La mamá tiene dos primos hermanos de 40 años que presentan retardo mental, pero si se comunica perfectamente, lee, escribe y si presenta algunos problemas conductuales (impulsivo, se desespera muy rápido y se auto agrede). El segundo primo hermano tiene 20 años y tiene Asperger, no presenta dificultades pero le cuesta en el ámbito social.

XI.- CONDUCTAS INADAPTATIVAS

En los primeros años se mostraba muy inquieto, con mucha energía. Tenía el umbral del dolor alto y se golpeaba constantemente ya que no medía el peligro.

XII .- OBSERVACIONES GENERALES

Muestra disposición para la prueba.

APÉNDICE G

ENTREVISTAS A DOCENTES

ENTREVISTA – DOCENTE (PRIVADO)

Entrevista a Docentes de Educación Especial

Tema: Una mirada docente acerca de metodología, recursos, vínculos y apoyo terapéutico en el desarrollo fonético-fonológico de niños con TEA de 9 años

Introducción:

Esta entrevista tiene como objetivo conocer las estrategias, recursos y metodologías que los docentes de educación especial emplean para fomentar el desarrollo del discurso, la dicción y la articulación como otros elementos en los estudiantes con dificultades fonéticas y fonológicas. También buscamos explorar el rol de los padres y el apoyo terapéutico como componentes complementarios en este proceso. Las respuestas contribuirán a un mejor entendimiento de las prácticas docentes y la intervención en el desarrollo fonético-fonológico.

Datos personales del docente:	
Código identificador	D001
Edad:	54 años
Años de experiencia docente:	10 años (Sofía Barat) - 18 años de experiencia
Grado o nivel educativo que atiende:	1ero – 2do primaria
Institución Educativa:	CEBE Santa Magdalena Sofía Barat
Formación académica:	Universitaria – Título Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Especialización (si la tiene):	Cursos en relación al TEA

Datos personales del padre de familia 1	
Código identificador	P001 / M001
Edad:	52 y 55
Número de hijos(as):	2
Nivel educativo:	Superior
Ocupación:	Auditor en SUNAT
¿Su hijo(a) lleva terapia de lenguaje? Mencione el tiempo estimado.	Si, desde los 2 años
Datos personales del padre de familia 2	
Código identificador	P002/M002
Edad:	50 y 48

Número de hijos(as):	1
Nivel educativo:	Superior
Ocupación:	Doctora y Abogado
¿Su hijo(a) lleva terapia de lenguaje? Mencione el tiempo estimado.	Si, desde el primer año.
Datos personales del padre de familia 3	
Código identificador	P003/M003
Edad:	48 y 45
Número de hijos(as):	2
Nivel educativo:	Superior
Ocupación:	Biologa y Biologo
¿Su hijo(a) lleva terapia de lenguaje? Mencione el tiempo estimado.	Desde los 4 años.

Preguntas:

1.- Como resultado de la observación realizada, sus estudiantes obtuvieron un nivel adecuado en la repetición de sílabas, por ello, ¿qué metodología o enfoque pedagógico sigue para trabajar de manera efectiva con sus estudiantes que presentan dificultades fonéticas o fonológicas? ¿Cómo adapta estas metodologías a las necesidades individuales de cada niño?

- La principal herramienta con los niños es trabajar con el cuerpo, a nivel de sílabas o sonidos, primero se trabaja con el cuerpo para que primero puedan escuchar y luego separar las sílabas (nivel corporal), luego pasamos a nivel concreto. Importante para el lenguaje oral y también para la escritura. En educación especial se trabaja en grupos pequeños. Primero se trabaja con el cuerpo, que escuche los sonidos, que siga los ritmos y luego se segmenta en palabras.

2. Como resultado de la observación realizada, 2 de sus 3 estudiantes obtuvieron un nivel bueno en la repetición de palabras y 1 estudiante obtuvo un nivel regular, por ello, ¿Cuáles son los recursos didácticos o materiales que utiliza en su clase para fomentar el desarrollo del discurso, la buena dicción y la articulación de palabras en sus estudiantes? ¿Qué considera que necesitan para mejorar?

- Primero se prioriza la motivación sobre el tema, busco encontrar su interés para que pueda participar y así pueda aprender. Busco pasar de una motivación externa (docente) a una motivación interna (generar su propio aprendizaje). En el caso de que el estudiante tenga dificultades, se busca trabajar con tarjetas léxicas o material concreto (variar de presentaciones) que sean de su interés y pueda tocar el material para llamar su atención y pueda participar en la sesión buscando como objetivo mejorar sus dificultades.

3. ¿Qué rol juegan los padres de familia en el proceso de mejora del lenguaje de sus hijos? ¿Cómo establece y mantiene usted un vínculo de colaboración con ellos?

- El rol de los padres de familia es muy importante ya que en casa es donde pasan más tiempo. A nivel fonético – fonológico muchas veces los papás hacen caso omiso a estas observaciones ya que piensan que con el tiempo podrán solucionar estos temas, por ello, considero que hay que hablarle mucho a los papás sobre la importancia de su intervención y trabajarlo no solo en el colegio o en terapia, sino también reforzarlo en casa ya que ahí es donde pasan la mayor parte de su tiempo.
La colaboración con los padres es conversar sobre la situación real y brindarle una solución para que pueda abordar la dificultad. Ya sea un tratamiento individual y trabajar de la mano con los especialistas.

4. En su experiencia, ¿Cómo influye el vínculo que usted establece con los niños en su progreso en el área fonético-fonológica? ¿Qué estrategias utiliza para generar confianza y motivación en ellos?

- El vínculo es muy importante, ya que se debe tener confianza entre alumno – maestro. Esto se está formando en los primeros meses al conocerse, siempre ver el lado positivo y brindar motivación y apoyo para que pueda lograr sus objetivos. Motivar al estudiante y darle la confianza que necesita para que se sientan seguros y motivados de poder alcanzar sus metas.
Como estrategia, conversó con ellos. Busco conversar personalmente lo que está pensando, consultarle sobre cómo se siente, su situación o el motivo del porqué está teniendo obstáculos dentro de su aprendizaje y así poder dar apertura y se sienta confiado en que podré ayudarlo.
En el caso de los estudiantes que no son verbales, es más complicado pero se busca que se comunique mediante imágenes, pictogramas, agenda visual para que pueda comunicar su sentir y así poder hacer un seguimiento para reconocer qué es lo que le está molestando.

5. ¿Qué tipo de apoyo terapéutico considera indispensable como complemento a su trabajo pedagógico en el desarrollo del lenguaje? ¿De qué manera colabora con otros profesionales (como fonoaudiólogos o terapeutas) para reforzar este aspecto?

- Un apoyo muy importante son las imágenes y los pictogramas. Es brindarles un apoyo para que se puedan comunicar. Trabajar nuevo vocabulario y hacer uso de imágenes para que reconozcan su significado y que sea funcional y visual. Si es a nivel de lenguaje, no hay que ponerle las cosas tan fáciles para que tenga una intención comunicativa.
Depende del niño, en el caso de que tenga un tema de pronunciación, sería un fonoaudiólogo. En el caso de que no comprenda las preguntas de comprensión, trabajaría de la mano con un terapeuta de lenguaje para que lo apoye en la comprensión en su comunicación.
Por lo general se trabaja con los especialistas, pero siempre se busca que se puedan comunicar, por ello se busca que sepan comunicarse bien. La parte comunicativa y expresión del lenguaje.
Al conversar con otros especialistas, coordinamos estrategias, como, por ejemplo, si es especialista está trabajando inferencias, en el salón insertar estos temas para trabajarlo en clase y así poder reforzar el tema. Asimismo, le doy información sobre el vocabulario que se está trabajando en el salón, para que lo trabaje en terapia.
En el caso de los estudiantes evaluados, tengo contacto con los especialistas y siempre tratamos de estar en contacto para coordinar y trabajar de la mano

tanto vocabulario como las diferentes áreas de lenguaje que está trabajando de manera individualizada. Por ejemplo, ahora ambas estamos trabajando la decodificación en la lectoescritura, por lo que ahora trabajamos más la comprensión del lenguaje.

6. ¿Qué resultados ha observado en los estudiantes que reciben tanto apoyo pedagógico en el aula como a su vez intervención terapéutica externa? ¿Cómo evalúa la efectividad de esta combinación?

- Veo diferencias, por ejemplo, se notan más en sus avances que los estudiantes que no llevan terapia. También se tiene en cuenta el compromiso de los padres para apoyar en casa y reforzar las sugerencias. Se nota la diferencia en los avances, en el seguimiento de instrucciones. Considero que mientras más apoyo tengan, les irá mejor; teniendo en cuenta el refuerzo en casa. Es importante el compromiso de los padres, para conversar, para interactuar, no solo llevarlos a terapia.



ENTREVISTA – DOCENTE (PÚBLICO)

Entrevista a Docentes de Educación Especial

Tema: Una mirada docente acerca de metodología, recursos, vínculos y apoyo terapéutico en el desarrollo fonético-fonológico de niños con TEA de 9 años

Introducción:

Esta entrevista tiene como objetivo conocer las estrategias, recursos y metodologías que los docentes de educación especial emplean para fomentar el desarrollo del discurso, la dicción y la articulación como otros elementos en los estudiantes con dificultades fonéticas y fonológicas. También buscamos explorar el rol de los padres y el apoyo terapéutico como componentes complementarios en este proceso. Las respuestas contribuirán a un mejor entendimiento de las prácticas docentes y la intervención en el desarrollo fonético-fonológico.

Datos personales del docente:	
Código identificador	D002
Edad:	33
Años de experiencia docente:	11 años
Grado o nivel educativo que atiende:	1ero primaria - CEBE
Institución Educativa:	CEBE Maria Auxiliadora
Formación académica:	Federico Villareal
Especialización (si la tiene):	Diplomados

Datos personales del padre de familia 1	
Código identificador	M004
Edad:	47 años
Número de hijos(as):	2
Nivel educativo:	Superior
Ocupación:	Ama de casa
¿Su hijo(a) lleva terapia de lenguaje? Mencione el tiempo estimado.	No.
Datos personales del padre de familia 2	
Código identificador	P005
Edad:	36 años
Número de hijos(as):	1 hijo
Nivel educativo:	Secundaria Completa
Ocupación:	Empleado/motorizado

¿Su hijo(a) lleva terapia de lenguaje? Mencione el tiempo estimado.	Si. Desde Febrero del 2022 (8 meses) y luego, Julio 2024 hasta la actualidad (3 meses) de manera particular.
Datos personales del padre de familia 3	
Código identificador	M006
Edad:	33 años
Número de hijos(as):	1 hijo
Nivel educativo:	Superior universitario
Ocupación:	Docente de inicial
¿Su hijo(a) lleva terapia de lenguaje? Mencione el tiempo estimado.	No.

Preguntas:

1.- Como resultado de la observación realizada, 2 de sus 3 sus estudiantes obtuvieron un nivel adecuado en la repetición de sílabas, y 1 estudiante obtuvo un nivel regular, por ello, ¿qué metodología o enfoque pedagógico sigue para trabajar de manera efectiva con sus estudiantes que presentan dificultades fonéticas o fonológicas? ¿Cómo adapta estas metodologías a las necesidades individuales de cada niño? ¿Cómo aborda al estudiante que obtuvo un nivel regular?

Se trabaja con pictogramas u otro recurso visual, adaptaciones personalizadas, material más concreto que ayuda a realizar rutinas y trabajar de forma permanente su repertorio con vocabulario que cada uno posee a sus necesidades y de forma permanente.

Según su necesidad se realizan los ajustes correspondientes, tanto de forma grupal e individual enfocados a las fortalezas de cada estudiante para potenciarlas. Por otro lado, en el caso del estudiante que requiere más apoyo se trabaja de forma multidisciplinaria con el especialista como el terapeuta de lenguaje y dando una retroalimentación entre docente y terapeuta.

2.- Como resultado de la observación realizada, 2 de sus 3 estudiantes obtuvieron un nivel regular en la repetición de palabras y 1 estudiante obtuvo un nivel deficiente, por ello, ¿Cuáles son los recursos didácticos o materiales que utiliza en su clase para fomentar el desarrollo del discurso, la buena dicción y la articulación de palabras en sus estudiantes? ¿Qué considera que necesitan para mejorar?

2.- Desde un principio, se utilizó la técnica de la observación general para identificar las problemáticas del aula principales, resaltando que no se usa o qué recurso puede funcionar, dentro de ello se destacó el uso de los siguientes recursos: canciones, música y otros. Dicho resultado se evidenció en un estudiante la cuál ha podido avanzar de forma progresiva pasando de una forma no verbal hacia vocales y sus combinaciones de consonantes o palabras cortas principales ya en producciones verbales.

3. ¿Qué rol juegan los padres de familia en el proceso de mejora del lenguaje de sus hijos? ¿Cómo establece y mantiene usted un vínculo de colaboración con ellos?

Se abordó el grupo de padres identificando sus fortalezas, debilidades u otros dado que la realidad de cada familia es distinta, se les pidió un compromiso constante y la comunicación asertiva, como también supervisada para que sea efectiva en beneficio de sus hijos. Se observa que los estudiantes y sus padres, existen más padres están más comprometidos en su desarrollo del lenguaje, pero los estudiantes que presentan más dificultad los padres no se preocupan tanto en este aspecto y le dan más énfasis a otras áreas. Por otro lado, se pensó en un momento trabajar un sistema SAC con uno de los estudiantes, pero se descartó debido a avances positivos hacia la verbalización.

4. En su experiencia, ¿Cómo influye el vínculo que usted establece con los niños en su progreso en el área fonético-fonológica? ¿Qué estrategias utiliza para generar confianza y motivación en ellos?

El vínculo que se creó desde el día 1 es crucial, ya que un primer contacto define muchas acciones y reacciones de parte de los estudiantes y en consecuencia de ello, se evidencio que los materiales más óptimos deben ser lúdicos con canciones, movimientos y más concreto. Ello se evidencia en resultados sean pocos o más en resultados positivos cada uno de los estudiantes dentro del aula. Lo más importante es el amor y dedicación que se le da el abordaje a cada estudiante, sino se le brinda constancia, dedicación y compromiso por parte del docente, probablemente no se vea resultados, es un trabajo de días, semanas, meses, pero se pueden ver resultados asombrosos a través de su curiosidad, despertar para que puedan seguir avanzando.

5.- ¿Qué tipo de apoyo terapéutico considera indispensable como complemento a su trabajo pedagógico en el desarrollo del lenguaje? ¿De qué manera colabora con otros profesionales (como fonoaudiólogos o terapeutas) para reforzar este aspecto?

Dentro del aula hay muchos niños requieren utilizar el PEC'S, pero no se implementa por la falta de capacitación, lo cual sería bueno que todo el grupo de docentes lo maneje. Por otro lado, sea en caso de la terapeuta manejar una misma dimensión ejemplo: si se trabaja vocabulario de frutas, también lo trabaje la terapeuta de forma continua.

6.- ¿Qué resultados ha observado en los estudiantes que reciben tanto apoyo pedagógico en el aula como a su vez intervención terapéutica externa? ¿Cómo evalúa la efectividad de esta combinación?



Se percibe que la terapeuta a nivel de aula proporcionada por el colegio, los papás lo sienten como suficiente y no recurren a una ayuda externa. La dificultad se presenta cuando los papás dejan constantemente la terapia sea de lenguaje, aprendizaje u ocupacional y no se ven resultados más próximos o un trabajo complementario con los terapeutas. Lo que se observa dentro del aula es una gran falta de interés por parte de los padres hacia la necesidad de recurrir a una terapia externa, indicando que el colegio podría brindarle de forma gratuita, teniendo la posibilidad de poder pagarlas y adquirirlas. Se enfatiza que son pocos los papás que no tienen los recursos económicos. También, se evidencia que los papas los sobreprotegen no los dejan ser autónomos y comunicarse de forma óptima, la intervención temprana es crucial y si no se interviene se pierden progresos valiosos.

APÉNDICE H
PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE
LENGUAJE PARA EL COMPONENTE FONÉTICO-
FONOLOGICO
NOSCOM

FICHA TÉCNICA DEL PROGRAMA NOSCOM	
Autoras	María Luisa Álvarez Chávez y Nadir Velasquez Martínez
Muestra	6 estudiantes con TEA de 9 años de nivel 2
Numero de sesiones	20 sesiones
Duración por sesión	30 a 45 minutos
Año	2024
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Actividades para la repetición de sílabas.- Actividades para la repetición de palabras.- Actividades para la denominación de imágenes.- Actividades para la discriminación fonológica.- Actividades para el reconocimiento fonológico.

Programa de intervención de lenguaje para el componente fonético – fonológico

NOSCOM

Dimensión	Nombre	Objetivo	Materiales
Repetición de sílabas	Sílabas Rítmicas	Mejorar la producción y pronunciación de sílabas mediante la repetición rítmica acompañada del uso de instrumentos de percusión.	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de percusión (pandereta, tambor, maracas, etc.) - Tarjetas con sílabas (ej. "ma", "pa", "ta", etc.) 
	Actividad 1:		
	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio: <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta presentará las tarjetas con las diferentes sílabas escritas en ellas. • Se explicará que se trabajará la pronunciación de estas sílabas acompañadas por ritmos sencillos que se marcarán con instrumentos de percusión. <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio Principal: 		

- El terapeuta selecciona una tarjeta con una sílaba.
- Pronuncia la sílaba en voz alta mientras toca un instrumento de percusión (por ejemplo, da un golpe con la pandereta al pronunciar "ma").
- El niño repetirá la sílaba, intentando imitar el ritmo marcado por el terapeuta.
- Se continuará repitiendo la misma sílaba varias veces hasta que el niño logre pronunciarla claramente, manteniendo el ritmo con el instrumento.
- Después de cada repetición, se cambiará la sílaba y el proceso se repetirá con la nueva combinación.



- **Variaciones:**

- Una vez que el niño esté cómodo con el ritmo y las sílabas individuales, se puede combinar varias sílabas (por ejemplo, "ma", "ta", "pa") en secuencia rítmica.

- Se pueden realizar ajustes en el ritmo para hacer la actividad más desafiante, alternando entre lentos y rápidos.

ritmos



- **Cierre:**
 - El terapeuta revisará las sílabas trabajadas y reforzará el progreso logrado.
 - Se invitará al niño a elegir su instrumento favorito para tocar libremente mientras repasa algunas sílabas finales.

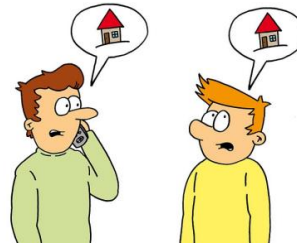
Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos, ajustando el tiempo según la respuesta del niño.

Sugerencia: Al finalizar, se puede hacer un pequeño juego donde el niño intenta anticipar el ritmo del terapeuta y seguirlo sin escuchar la sílaba primero, potenciando su capacidad de asociación entre el ritmo y la pronunciación.

Juego de Eco

Fomentar la memoria auditiva y mejorar la articulación de sílabas a través de la repetición de sílabas como un eco.

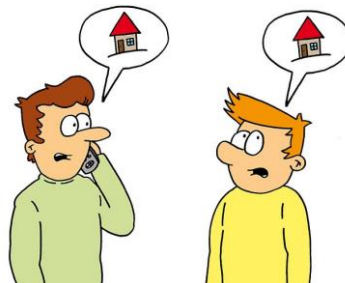
- Tarjetas con sílabas (ej. "la", "to", "pi", etc.)
- Un espacio tranquilo y sin distracciones



Actividad 2:

1. Inicio:

- El terapeuta mostrará las tarjetas con sílabas y explicará que la actividad consistirá en un "juego de eco", donde el niño repetirá las sílabas que escuche como si fuera un eco.
- Se asegurará de que el espacio esté tranquilo, sin ruidos que puedan distraer al niño, para que este se concentre completamente en la tarea auditiva.



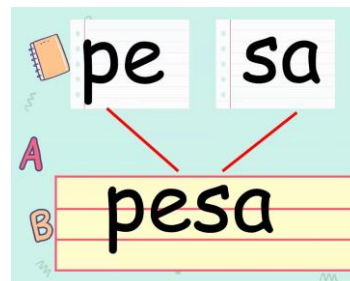
2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta seleccionará una tarjeta con una sílaba simple y dirá la sílaba en voz alta y clara (ej. "la").
- El niño deberá repetir la sílaba de inmediato, imitando tanto la pronunciación como la entonación del terapeuta, como si fuera un eco.
- Después de repetir una sílaba, el terapeuta cambiará a una nueva tarjeta con otra sílaba.
- Este proceso se repetirá con diferentes sílabas, asegurando que el niño practique una variedad de combinaciones de sonidos.



3. Aumento de Dificultad:

- Una vez que el niño domine las sílabas simples, el terapeuta puede introducir combinaciones de dos o tres sílabas (ej. "la-to", "pi-la", "mo-to").
- También se puede aumentar el ritmo de las repeticiones o introducir sílabas más complejas para desafiar la memoria auditiva del niño.



4. Juego de

Anticipación:

- Para hacerlo más interactivo, el terapeuta puede decir una sílaba en voz baja o rápida, invitando al niño a estar más atento y responder correctamente.
- Otra variante es que el terapeuta diga una sílaba con una entonación diferente (más aguda o grave) para que el niño imite tanto la sílaba como la melodía auditiva.

5. Cierre:

- Al finalizar la actividad, el terapeuta revisará con el niño las sílabas trabajadas.
- Se puede hacer una pequeña conversación sobre las sílabas preferidas del niño o aquellas que más disfrutó repetir.

Duración de la actividad: Aproximadamente 10-15 minutos, dependiendo del nivel de atención y la respuesta del niño.

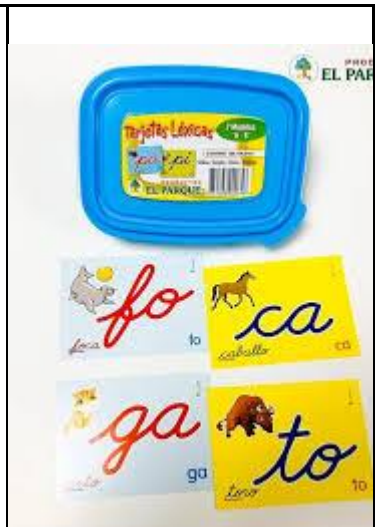
Sugerencia: Es importante variar el tono y el volumen de las sílabas para estimular más el sistema auditivo del niño, haciéndolo un juego más dinámico y divertido. Además, se puede premiar al niño con un elogio o una pequeña recompensa al final de la actividad para motivar su participación.



Carrera de Sílaba

Desarrollar la rapidez y precisión en la identificación de sílabas, fomentando la discriminación visual y auditiva.

- Tarjetas con sílabas (ej. "ma", "pa", "si", "to", etc.)
- Espacio amplio y despejado para que el niño pueda moverse.



Actividad 3:

1. Inicio:

- El terapeuta explicará al niño que se llevará a cabo una "Carrera de Sílabas", en la cual deberá identificar y recoger las tarjetas con sílabas lo más rápido posible.
- Las tarjetas se esparcirán por el suelo o se colocarán en una superficie accesible, a una distancia que permita moverse sin dificultad.



2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta dirá en voz alta una sílaba específica (por ejemplo, "ma").
- El niño deberá correr o caminar rápidamente hacia la tarjeta que contenga la sílaba indicada, recogerla y entregársela al terapeuta.

- Si el niño escoge la tarjeta correcta, se le felicitará y se continuará con una nueva sílaba.
- Si el niño elige una tarjeta incorrecta, el terapeuta le ofrecerá otra oportunidad para encontrar la sílaba correcta.

3. Variaciones de Dificultad:

- **Nivel 1: Sílabas Simples:** Se usarán sílabas sencillas de dos letras.
- **Nivel 2: Sílabas Combinadas:** Cuando el niño haya ganado confianza, el terapeuta podrá decir combinaciones de dos sílabas (por ejemplo, "ma-pa"), y el niño deberá identificar las dos tarjetas correspondientes en orden.
- **Nivel 3: Competencia:** Si hay más de un niño participando, se puede convertir en una carrera competitiva en la que ganará quien recoja más tarjetas correctas en menos tiempo.

ma	ma
me	me
mi	mi
mo	mo
mu	mu

4. Variación de Movimiento:

- Para añadir variedad, el terapeuta puede pedir que el niño se mueva de formas específicas (por ejemplo, caminando de puntillas, saltando o corriendo) para recoger las tarjetas, haciendo que la actividad sea más dinámica y divertida.



5. Cierre:

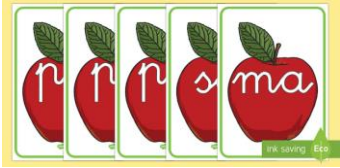

- Al finalizar la actividad, el terapeuta puede repasar con el niño las sílabas que más trabajaron, destacando su rapidez y precisión.
- También se puede hacer una ronda de cierre en la que el niño tome una tarjeta al azar y pronuncie la sílaba frente al terapeuta.



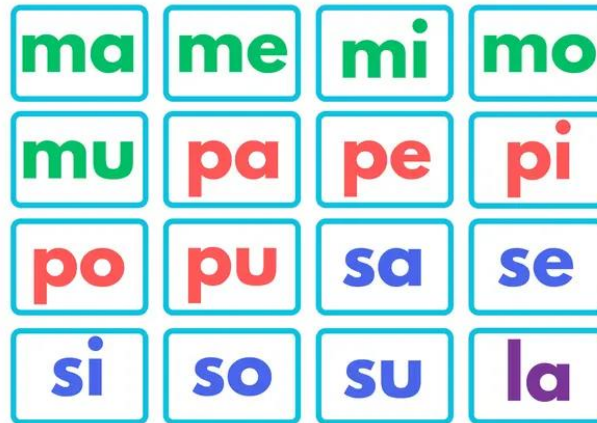
Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos, ajustando el tiempo según el nivel de energía y concentración del niño.

Sugerencia: Para mantener el interés del niño, se pueden ofrecer pequeñas recompensas o elogios cada vez que logre identificar correctamente una serie de sílabas, y se puede aumentar progresivamente la dificultad según el progreso del niño.

Sílaba en Cadena	Fomentar la creación y secuenciación de sílabas mediante un trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con sílabas (ej. "pa", "ma", "to", "si", etc.) - Un espacio amplio para que los niños
------------------	---	---

		colaborativo en equipo.	<p>puedan trabajar en equipo</p> 
Actividad 4:			
<p>1. Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta presentará la actividad explicando que el objetivo es crear una "cadena de sílabas" en equipo, donde cada participante deberá agregar una sílaba para formar palabras o secuencias coherentes. • Se mostrará a los niños cómo se organizan las tarjetas y cómo se pasará de una sílaba a otra de manera secuencial. • Los niños trabajarán en un espacio amplio donde puedan interactuar cómodamente con las tarjetas.  <p>2. Ejercicio Principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta repartirá tarjetas con diferentes sílabas entre los niños. • Cada niño, en su turno, deberá colocar una de sus tarjetas en el centro del espacio, formando una secuencia de sílabas. Por ejemplo, si un niño pone la tarjeta "ma", el siguiente niño podrá agregar "lo" para formar "malo". 			

- Los niños pueden formar palabras reales o secuencias de sílabas inventadas, siempre y cuando sigan un orden coherente.
- El terapeuta guiará a los niños para asegurarse de que las sílabas se secuencian correctamente y animará la colaboración entre ellos.



3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Creación de Palabras Simples:** Los niños comienzan creando palabras simples de dos sílabas, como "papa", "moto", etc.
- **Nivel 2: Palabras de Tres o Más Sílabas:** Conforme ganan confianza, los niños pueden intentar crear palabras más largas (por ejemplo, "manzana", "caminata").
- **Nivel 3: Cadena de Sílabas Libre:** Se puede hacer que cada niño coloque cualquier sílaba al azar, pero el desafío será que el grupo trate de convertir las secuencias en palabras reales, promoviendo el pensamiento en equipo.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Juego Competitivo:** Se puede dividir a los niños en equipos y ver qué equipo puede formar más palabras en una cadena en un tiempo limitado.
- **Palabras Inventadas:** Se puede animar a los niños a crear palabras inventadas y luego inventar un significado para ellas, fomentando la creatividad.

5. Trabajo en Equipo:

- El terapeuta puede introducir la regla de que antes de colocar una tarjeta, los niños deben ponerse de acuerdo en qué sílaba añadir para que la secuencia tenga sentido, fomentando la cooperación y el diálogo.

6. Cierre:

- Al finalizar, se puede repasar las palabras o secuencias que se han formado y celebrar el esfuerzo del equipo.
- Se puede invitar a los niños a pronunciar en voz alta las cadenas de sílabas creadas, reforzando la articulación y la fluidez verbal.

Duración de la actividad: Aproximadamente 20-25 minutos, ajustando el tiempo según el número de niños y el nivel de complejidad.

Sugerencia: Se pueden usar tarjetas de diferentes colores para representar diferentes tipos de sílabas (por ejemplo, sílabas abiertas, cerradas, etc.), lo que agregará un componente visual interesante a la actividad y ayudará a los niños a distinguir tipos de sílabas mientras crean las cadenas.

Actividad 5:

1. Inicio:

- El terapeuta explicará la dinámica del "Sílabas Bingo", en el cual cada niño recibirá una tarjeta de bingo con sílabas en lugar de números.
- Las reglas son similares a las del bingo tradicional: el terapeuta irá anunciando una sílaba, y los niños deberán marcar esa sílaba si la encuentran en su tarjeta.
- El objetivo es que los niños identifiquen rápidamente la sílaba escuchada y la localicen en su tarjeta.



2. Ejercicio Principal:

- Cada niño recibirá una tarjeta de bingo con una selección de sílabas distribuidas de forma aleatoria.

- El terapeuta sacará de una bolsa o leerá de un mazo tarjetas con sílabas (por ejemplo, "la", "mi", "po").
- Los niños deberán buscar en sus tarjetas la sílaba anunciada y marcarla con una ficha o marcador.
- Cuando un niño logre completar una fila, columna o diagonal con sílabas marcadas, deberá gritar "¡Bingo!" para ganar.
- El terapeuta verificará si las sílabas marcadas son correctas.

3. Variaciones de Dificultad:

- **Nivel 1: Sílabas Simples:** Comenzar con sílabas simples y familiares de dos letras.
- **Nivel 2: Sílabas Más Complejas:** A medida que los niños mejoren, se pueden introducir sílabas más complejas o combinaciones de sílabas, como "bra", "tre", "cla".
- **Nivel 3: Identificación de Sonidos:** En lugar de leer la sílaba, el terapeuta puede pronunciar el sonido de la sílaba sin mostrar la tarjeta, y los niños deberán identificar el sonido en su tarjeta, sin la ayuda visual.



4. Variaciones del Juego:

- **Bingo por Grupos de Sonido:** El terapeuta puede anunciar sílabas agrupadas por sonidos similares, como todas las sílabas que comienzan con la letra "m" ("ma", "mi", "mu"), lo que ayuda a reforzar la identificación fonética.

	<ul style="list-style-type: none"> • Bingo en Equipo: Si hay varios niños, se pueden formar equipos para que trabajen juntos en una misma tarjeta de bingo, fomentando la cooperación y la discusión sobre las sílabas escuchadas. <p>5. Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar el juego, se puede repasar las sílabas trabajadas y resaltar los logros de los niños. • El terapeuta puede invitar a los niños a repetir en voz alta las sílabas que marcaron en sus tarjetas, reforzando así la memoria auditiva y la articulación. <p>Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos por partida de bingo, ajustando según la duración del juego y el interés de los niños.</p> <p>Sugerencia: Para mantener la motivación, se pueden ofrecer pequeños premios o recompensas a los niños que completen una línea o columna, o se puede hacer varias rondas cambiando las tarjetas de bingo para que haya múltiples oportunidades de ganar. También se puede variar el ritmo del anuncio de las sílabas para trabajar la rapidez en la identificación.</p>		
Dimensión	Nombre	Objetivo	Materiales
Repetición de palabras	Repetición en Dueto	Mejorar la articulación y la fluidez en la producción de palabras a través de una actividad colaborativa en la que el niño y el terapeuta trabajan en sincronía.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de palabras (de acuerdo con el nivel del niño y adecuadas para el objetivo de la actividad) - Espacio cómodo y libre de distracciones, ideal para que el niño y el terapeuta pueda trabajar cara a cara

Lista de Palabras de Moisés
(Fácil)

Bebé	Moisés
Canasta	Mar
Arbusto	Pastor
Egipto	Esclava
Mosca	Serpiente
Rana	Vara
Milagro	Diez

Actividad 1:

Inicio:

- El terapeuta explicará que la actividad consistirá en una "repetición en dueto" donde tanto el terapeuta como el niño pronunciarán palabras juntos, al mismo tiempo y en el mismo ritmo.
- Se mostrará la lista de palabras al niño y se le animará a observar cuidadosamente la pronunciación y el ritmo de cada palabra.

2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta pronunciará la primera palabra de la lista en voz clara y pausada, y el niño repetirá la palabra simultáneamente en sincronía con el terapeuta, imitando el ritmo y la pronunciación.
- Se avanzará en la lista de palabras, pronunciando cada una en conjunto y reforzando la articulación precisa y la fluidez.
- Para cada palabra, se puede repetir la pronunciación varias veces, especialmente si el niño necesita practicar sonidos específicos.

3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Palabras Simples:** Comenzar con palabras simples y familiares para que el niño adquiera confianza.

- **Nivel 2: Palabras Más Largas:** A medida que el niño mejore, se puede pasar a palabras más largas o con combinaciones de sonidos más complejas.

- **Nivel 3: Ritmo Acelerado:** Para desafiar la fluidez, el terapeuta puede variar el ritmo de la pronunciación, pasando de un ritmo lento a uno moderado o rápido según el progreso del niño.



4. Variaciones de la Actividad:

- **Juego de Eco:** El terapeuta pronuncia una palabra y espera que el niño la repita, como si fuera un eco, para practicar la memoria auditiva.
- **Imitación de Tonos:** El terapeuta puede decir las palabras con diferentes tonos o emociones (por ejemplo, contento, sorprendido, triste) y el niño deberá imitar tanto la palabra como el tono, trabajando la expresión verbal y la entonación.

5. Cierre:

- Al finalizar, el terapeuta repasará con el niño las palabras practicadas y resaltará cualquier avance en su articulación y fluidez.
- Se puede hacer un breve ejercicio de retroalimentación en el que el niño elige sus palabras favoritas de la actividad y las repite de forma independiente, reforzando la seguridad en su producción verbal.

Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos, ajustando la cantidad de palabras y el tiempo según el nivel de energía y la concentración del niño.

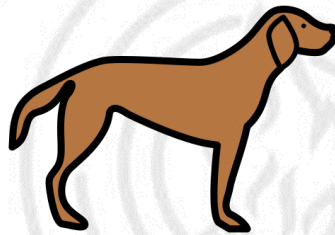
Sugerencia: Para motivar al niño y hacer la actividad más dinámica, se puede usar una lista de palabras temáticas (por ejemplo, animales, objetos favoritos, comidas) que capten su interés. También se pueden hacer descansos cortos en los que el niño imite las palabras en un tono o ritmo divertido, lo cual ayudará a mantener su atención y entusiasmo en la actividad.

	Palabras en Contexto	Fomentar el uso de palabras en frases y mejorar la comprensión a través de la identificación de imágenes y el uso de frases de apoyo.	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de palabras (por ejemplo, objetos, animales, personas en situaciones específicas) - Frases de apoyo para cada imagen, que sirvan de ejemplo o de guía para el uso contextual de la palabra
Actividad 2:			
<p>1. Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta explicará que la actividad consiste en observar una imagen y luego usar la palabra clave de esa imagen en una frase para darle contexto. • Se mostrará una imagen y se proporcionará una frase de ejemplo para que el niño entienda cómo usar la palabra en una oración. <p>2. Ejercicio Principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta mostrará una imagen al niño y le preguntará cuál es la palabra principal que describe la imagen (por ejemplo, una imagen de un gato). • Luego, el terapeuta brindará una frase de apoyo, como "El gato duerme en la cama", y animará al niño a decir su propia frase usando la palabra "gato" en contexto. • El terapeuta reforzará el uso adecuado de la palabra y, si es necesario, le proporcionará al niño más apoyo para construir la frase. 			

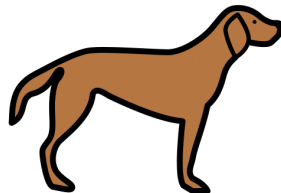


3. Aumento de Dificultad:

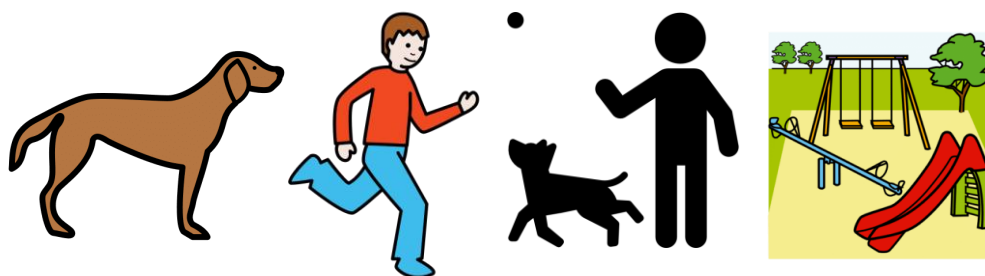
- **Nivel 1: Frases Simples:** Comenzar con frases simples en las que el niño utilice solo la palabra principal y un verbo (por ejemplo, "El perro corre").



- **Nivel 2: Frases Más Complejas:** Una vez que el niño se familiarice, se le animará a agregar detalles a sus frases (por ejemplo, "El perro corre en el parque").

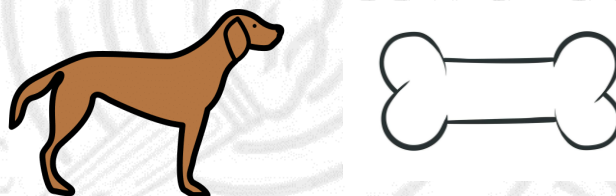


- **Nivel 3: Uso de Conectores:** Si el niño progresa bien, se puede desafiar a que cree frases con dos ideas conectadas (por ejemplo, "El perro corre y juega en el parque").



4. Variaciones de la Actividad:

- **Juego de Asociación:** El terapeuta muestra dos imágenes relacionadas (por ejemplo, un perro y un hueso) y el niño debe crear una frase que incluya ambas palabras (por ejemplo, "El perro come el hueso").



- **Historias Breves:** Con varias imágenes, el niño puede construir una pequeña historia usando una frase por imagen, lo cual ayudará a mejorar su comprensión y su habilidad para crear secuencias.

5. Cierre:

- Al finalizar la actividad, el terapeuta revisará las palabras y frases trabajadas, celebrando los logros del niño.
- El niño puede seleccionar su imagen favorita y repetir la frase que usó, reforzando la comprensión y la expresión en contexto.

Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos, ajustando el número de imágenes y el nivel de apoyo según la respuesta del niño.

Sugerencia: Para hacer la actividad más atractiva, se pueden seleccionar imágenes relacionadas con temas que interesen al niño (por ejemplo, animales, personajes de cuentos o lugares favoritos). Además, el terapeuta puede variar el tono y la emoción al leer las frases de apoyo, animando al niño a expresar las palabras en contextos emocionales variados.

Ronda de Palabras

Mejorar la memoria y la producción verbal mediante la repetición de palabras en secuencia, promoviendo la concentración y la retención de información a través de una dinámica en grupo.

- Una pelota (puede ser de tamaño pequeño o mediano, fácil de pasar entre los participantes)
- Espacio amplio y cómodo para sentarse en círculo.



Actividad 3:

1. Inicio:

- El terapeuta explica que se realizará una "Ronda de Palabras" en la que cada participante deberá recordar y repetir palabras en secuencia antes de añadir una palabra nueva.
- El terapeuta mostrará la pelota y explicará que se pasará de uno en uno para ir formando la secuencia de palabras.

2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta inicia el juego diciendo una palabra en voz alta mientras sostiene la pelota (por ejemplo, "gato").
- Luego pasa la pelota al niño, quien repetirá la palabra del terapeuta ("gato") y añadirá una palabra nueva (por ejemplo, "perro"), formando así una secuencia de dos palabras: "gato, perro".
- El siguiente participante debe recordar la secuencia completa y añadir una nueva palabra (por ejemplo, "gato, perro, mesa").
- Así, la secuencia se va extendiendo cada vez más, desafiando la memoria de todos los participantes.
- Si alguien olvida una palabra de la secuencia o la dice en el orden incorrecto, el terapeuta puede ayudarlo repitiendo la secuencia hasta el último punto correcto, y luego el juego continúa.

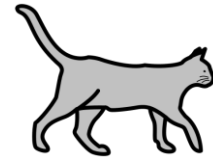
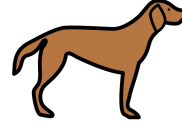
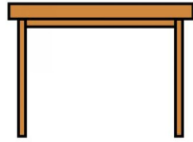


3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Secuencia de Palabras Simples:** Comenzar con palabras comunes y familiares para facilitar la retención.
- **Nivel 2: Palabras Temáticas:** Utilizar palabras de una categoría específica, como animales, colores o frutas, para aumentar el desafío y mejorar la asociación temática.
- **Nivel 3: Frases Cortas:** A medida que los participantes dominen las palabras, se puede hacer la ronda con frases cortas en lugar de palabras individuales (por ejemplo, "el gato duerme", "el perro corre"), aumentando la complejidad y la memoria de la secuencia.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Ronda Inversa:** Cuando la secuencia alcanza cierta longitud, el terapeuta puede pedir que se repita la secuencia en orden inverso, trabajando así tanto la memoria como la flexibilidad cognitiva.



- **Juego en Ritmo:** El terapeuta y los niños pueden marcar un ritmo con las manos o aplaudiendo mientras dicen las palabras de la secuencia, fomentando la coordinación.



5. Cierre:

- Al finalizar la actividad, el terapeuta repasa la última secuencia lograda y celebra el esfuerzo de los participantes, destacando su habilidad para recordar y repetir en secuencia.
- Cada niño puede compartir su palabra favorita de la ronda y usarla en una frase para reforzar la producción verbal.







Duración de la actividad: Aproximadamente 10-15 minutos, ajustando la duración según el nivel de concentración de los participantes y el tamaño de la secuencia lograda.

Sugerencia: Para motivar a los niños y mantener su interés, el terapeuta puede introducir palabras relacionadas con temas que les gusten. Además, al final de cada ronda exitosa, el grupo puede celebrar alcanzando metas de palabras en equipo, promoviendo un ambiente de cooperación y diversión.

Palabras con Movimiento

Fomentar la conexión entre el lenguaje y el movimiento

- Espacio amplio y libre de obstáculos, donde los niños puedan

		<p>físico, ayudando a los niños a asociar palabras con acciones específicas y mejorando su comprensión y expresión verbal.</p>	<p>moverse cómodamente</p> <p>- Lista de palabras que se puedan asociar con acciones (por ejemplo, "saltar", "correr", "girar", "volar")</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center; margin: 5px;">  mostrar </div> <div style="text-align: center; margin: 5px;">  comer </div> <div style="text-align: center; margin: 5px;">  leer </div> <div style="text-align: center; margin: 5px;">  cazar </div> <div style="text-align: center; margin: 5px;">  cavar </div> <div style="text-align: center; margin: 5px;">  llorar </div> </div>
<p>Actividad 4:</p>			
<p>1. Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> El terapeuta explicará que, en esta actividad, cada palabra que se mencione deberá acompañarse de un movimiento que represente su significado. 			

- Para demostrarlo, el terapeuta puede empezar con una palabra sencilla, como "saltar", y hacer el movimiento correspondiente al pronunciarla.



2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta dirá una palabra en voz alta, y los niños deberán realizar un movimiento que represente esa palabra (por ejemplo, al escuchar "saltar", deben saltar en su lugar).



- Después de cada palabra, el terapeuta puede pedir a los niños que repitan la palabra en voz alta mientras realizan el movimiento, reforzando así la asociación entre el lenguaje y la acción.

- Se pueden usar palabras con movimientos simples primero y, poco a poco, incluir palabras que desafíen un poco más la coordinación, como "gatear" o "estirar".



3. Aumento

de Dificultad:

- **Nivel 1: Movimientos Simples:** Comenzar con palabras y movimientos básicos, como "saltar", "correr" o "sentarse".
- **Nivel 2: Combinación de Palabras y Movimientos:** El terapeuta puede decir dos palabras en secuencia (por ejemplo, "saltar" y "girar"), y los niños deberán realizar ambos movimientos en el orden mencionado.
- **Nivel 3: Secuencia de Movimientos:** Una vez que los niños dominen los movimientos individuales, el terapeuta puede crear secuencias de tres o más palabras, desafiando su memoria y coordinación.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Juego de Simón Dice:** Convertir la actividad en un juego de "Simón dice", donde los niños solo deben realizar el movimiento si el

terapeuta comienza con "Simón dice". Esto ayuda a trabajar también la atención y el autocontrol.



- **Movimiento Creativo:** Permitir que los niños elijan sus propios movimientos para ciertas palabras, fomentando la creatividad y la expresión personal. Por ejemplo, si la palabra es "volar", un niño podría extender los brazos como un avión, mientras que otro podría moverse como un pájaro.

5. Cierre:


- Al finalizar la actividad, el terapeuta repasa con los niños las palabras trabajadas y les pide que repitan una palabra y su movimiento favorito.
- Se puede hacer una pequeña "coreografía" final en la que se integren varios movimientos aprendidos, fortaleciendo la memoria y la conexión lenguaje-movimiento.

Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos, ajustando el tiempo según la cantidad de palabras y el nivel de energía de los niños.

Sugerencia: Para añadir un toque lúdico, el terapeuta puede introducir música de fondo suave que acompañe la actividad o utilizar palabras relacionadas con temas divertidos como animales o deportes, lo cual puede hacer que los

niños disfruten aún más de los movimientos. Además, esta actividad es ideal para liberar energía y mejorar la concentración.



Dimensión	Nombre	Objetivo	Materiales
<p>Denominación de imágenes</p>	<p>¿Qué es esto?</p>	<p>Mejorar la producción verbal y la memoria auditiva mediante el uso de tarjetas ilustradas que faciliten la asociación entre palabras e imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con palabras ilustradas (por ejemplo, imágenes de objetos comunes, animales, lugares, etc.) - Un espacio cómodo donde el terapeuta y el niño puedan trabajar juntos y observar las tarjetas con claridad 
	<p>Actividad 1:</p>		
	<p>1. Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta explicará que se utilizarán tarjetas ilustradas para trabajar en la pronunciación y en la memoria de palabras. 		

- Para demostrar, el terapeuta mostrará una tarjeta con una palabra e imagen sencilla (por ejemplo, una tarjeta con la imagen de un "gato" y la palabra "gato") y dirá la palabra en voz alta.



2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta mostrará una tarjeta y dirá la palabra en voz alta. El niño deberá repetir la palabra, enfocándose en la pronunciación.
- Después de que el niño haya repetido la palabra, el terapeuta colocará la tarjeta a un lado y mostrará otra.
- A medida que se acumulen varias tarjetas, el terapeuta puede pedir al niño que recuerde y repita las palabras de tarjetas anteriores para reforzar la memoria auditiva.
- La actividad puede continuar con la introducción de nuevas palabras y repeticiones periódicas de las palabras vistas anteriormente.

3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Palabras Individuales:** Comenzar con palabras individuales y bien conocidas por el niño, como "sol", "flor" o "mesa".
- **Nivel 2: Grupos de Palabras:** A medida que el niño progrese, se pueden introducir palabras de una misma categoría (como animales o colores) y hacer que el niño repita todas las palabras de esa categoría en secuencia.
- **Nivel 3: Secuencias de Palabras:** Una vez que el niño domine la repetición de palabras individuales, el terapeuta puede formar secuencias de 2-3 palabras, y el niño deberá repetir las en orden para trabajar la memoria a corto plazo.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Memoria Visual y Auditiva:** El terapeuta muestra varias tarjetas en orden, diciendo la palabra de cada una. Después, mezcla las tarjetas y pide al niño que las ordene según el orden original, trabajando tanto la memoria auditiva como la visual.
- **Juego de Preguntas:** El terapeuta puede hacer preguntas usando las palabras de las tarjetas (por ejemplo, “¿Dónde vive el pez?”) para motivar al niño a usar la palabra en un contexto más amplio.

5. Cierre:

- Al finalizar la actividad, el terapeuta repasa las palabras vistas con el niño, preguntándole si recuerda alguna palabra o imagen en particular.
- Para reforzar el aprendizaje, el niño puede seleccionar una o dos tarjetas y decir una frase que incluya la palabra, ayudándole a situar la palabra en un contexto verbal.

Duración de la actividad: Aproximadamente 10-15 minutos, dependiendo del número de tarjetas y del tiempo que el niño necesite para retener y repetir las palabras.

Sugerencia: Para hacer la actividad más interesante, se pueden utilizar tarjetas con palabras relacionadas con temas de interés del niño, como animales favoritos, alimentos o personajes. También, cada vez que el niño recuerde correctamente una palabra de una tarjeta anterior, puede recibir una pequeña recompensa, lo que fomenta la motivación y el compromiso en la actividad.









Clasificación de Imágenes	Desarrollar habilidades de categorización y nomenclatura al clasificar imágenes en grupos, fortaleciendo la capacidad de identificación y asociación entre palabras y conceptos.	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de objetos, animales, alimentos, medios de transporte, etc., clasificados en diferentes grupos (por ejemplo, animales, alimentos, lugares, colores) - Espacio amplio para organizar y clasificar las imágenes en categorías.
---------------------------	--	--



Actividad 2:

1. Inicio:

- El terapeuta explica que en esta actividad se trabajará con imágenes que el niño deberá clasificar en diferentes grupos o categorías.
- Como demostración, el terapeuta muestra dos o tres imágenes y explica la categoría a la que pertenecen (por ejemplo, muestra un perro, un gato y un pez, y explica que pertenecen a la categoría de "animales").

			
gallina	vaca	oveja	cabra
			
caballo	cerdo	perro	conejo

2. Ejercicio Principal:

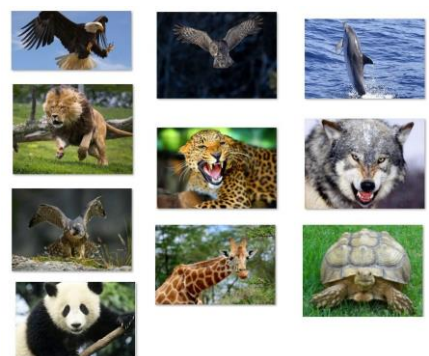
- El terapeuta coloca varias imágenes mezcladas frente al niño y le da una categoría inicial (por ejemplo, “animales” o “alimentos”).
- El niño debe observar las imágenes y seleccionar aquellas que correspondan a la categoría dada, nombrando cada imagen al clasificarla (por ejemplo, selecciona un perro y dice “perro”).
- Una vez que complete la categoría, el terapeuta introduce una nueva (por ejemplo, "colores") y el niño deberá repetir el proceso.
- A medida que el niño clasifique las imágenes, el terapeuta reforzará la pronunciación y fomentará que el niño explique por qué cada imagen pertenece a una categoría específica.

3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Categorías Básicas:** Empezar con categorías amplias y familiares, como “animales” y “alimentos”.



- **Nivel 2: Subcategorías:** A medida que el niño domine la clasificación básica, introducir subcategorías (por ejemplo, “animales domésticos” y “animales salvajes”).



- **Nivel 3: Clasificación Múltiple:** Una vez que el niño esté cómodo con las categorías y subcategorías, el terapeuta puede introducir imágenes que se puedan clasificar en más de una categoría (por ejemplo, una imagen de un “gato” que pertenece a “animales” y a “animales domésticos”).



- Animales
- Animales domésticos

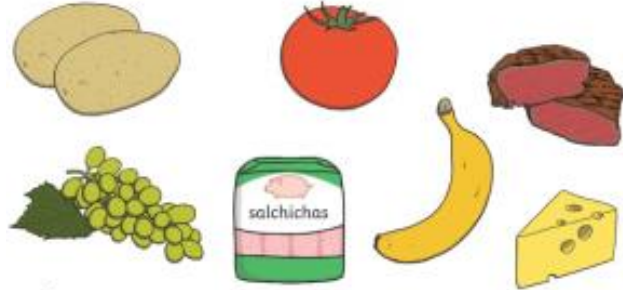
4. Variaciones de la Actividad:

- **Juego de Adivinanzas:** El terapeuta describe una categoría o imagen sin mostrarla, y el niño debe seleccionar la imagen que corresponde, fomentando la memoria auditiva y la comprensión verbal.



- **Orden Secuencial:** Después de clasificar las imágenes, el terapeuta pide al niño que organice una secuencia (por ejemplo, ordenar los

alimentos de mayor a menor tamaño) para añadir un desafío adicional a la actividad.




5. Cierre:

- Al finalizar, el terapeuta y el niño revisan los grupos de imágenes clasificados, y el terapeuta puede preguntar al niño cuáles fueron sus categorías favoritas y por qué.
- El niño puede seleccionar una imagen de cada grupo y crear una oración usando el nombre de cada imagen, reforzando la producción verbal y la comprensión de la categorización.

Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos, dependiendo de la cantidad de imágenes y categorías utilizadas.

Sugerencia: Para hacer la actividad más atractiva, el terapeuta puede utilizar imágenes de temas que interesen al niño, como deportes, animales exóticos o vehículos. Además, si el niño clasifica correctamente todas las imágenes en sus grupos, puede recibir una pequeña recompensa como motivación para su esfuerzo.

Cuento de Imágenes	Fomentar la narración y el uso de vocabulario en contexto mediante la creación de historias a partir de secuencias de imágenes.	<p>- Tarjetas con secuencias de imágenes que representen el desarrollo de una historia (por ejemplo, un personaje que realiza varias acciones como despertarse, desayunar, ir al parque)</p> <p>- Un espacio cómodo para que el terapeuta y el niño trabajen</p>
--------------------	---	--

			<p>juntos con las tarjetas.</p> 
	Actividad 3:		
	<p>1. Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta explica que se va a crear un cuento muy corto usando tarjetas con imágenes, y que cada imagen representa una parte de la historia. 		

- Para ilustrar, el terapeuta puede mostrar una secuencia breve (dos o tres imágenes) y contar un cuento breve, señalando que cada



tarjeta representa un paso en la historia.

2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta distribuye una serie de tarjetas en desorden y pide al niño que las observe, nombrando los elementos en cada imagen (por ejemplo, "niño", "bicicleta", "parque").



- El niño debe ordenar las tarjetas en una secuencia lógica y, con el apoyo del terapeuta, comenzar a crear una historia describiendo

cada imagen en orden (por ejemplo, "Primero, el niño se despierta... luego, se pone los zapatos... y después sale al parque").

- El terapeuta puede ayudar al niño a formar oraciones completas, introduciendo vocabulario adecuado y fomentando la creatividad en la narración.

3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Secuencias Cortas:** Comenzar con 3-4 tarjetas que muestren una secuencia simple, como un personaje preparando una comida.
- **Nivel 2: Secuencias Más Largas:** Aumentar la cantidad de tarjetas para crear una historia más compleja, como un día completo del personaje, y animar al niño a usar conectores como "primero", "después", "luego" y "finalmente".
- **Nivel 3: Cuentos Inventados:** A medida que el niño domine las secuencias, se le puede dar la libertad de inventar una historia con un principio, un desarrollo y un final, usando las imágenes como guía y añadiendo detalles propios.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Adivina la Historia:** El terapeuta organiza una secuencia de tarjetas y cuenta la historia sin mostrar las imágenes; luego, el niño debe ordenar las imágenes de acuerdo con la historia que escuchó.
- **Cambio de Final:** El terapeuta puede dar una secuencia con un final abierto y pedir al niño que imagine un final alternativo, fomentando la creatividad y el pensamiento flexible.

5. Cierre:

- Al finalizar, el terapeuta y el niño repasan la historia creada y el terapeuta destaca el uso de vocabulario nuevo y las estructuras que el niño utilizó.
- El niño puede seleccionar su imagen favorita de la historia y explicar por qué le gusta, reforzando su capacidad para expresar preferencias y describir imágenes en contexto.

Duración de la actividad: Aproximadamente 15-20 minutos, ajustando el tiempo según el número de tarjetas y el nivel de dificultad.

Sugerencia: Para mantener el interés del niño, se pueden usar secuencias con temas cercanos a sus intereses, como animales, deportes o aventuras. También se pueden introducir sonidos y gestos en cada parte de la historia, haciendo que la narración sea más interactiva y atractiva.

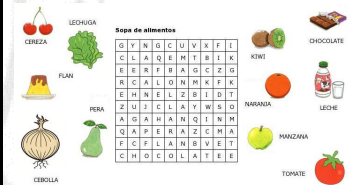
Sopa de Letras Visual

Mejorar la identificación de palabras mediante la asociación visual, vinculando palabras con imágenes y reforzando la capacidad de lectura y vocabulario.

- Sopa de letras impresa con palabras relacionadas con imágenes (por ejemplo, nombres de objetos, animales, lugares)

- Imágenes correspondientes a cada palabra en la sopa de letras, colocadas a un lado como referencia visual


- Lápiz





Actividad 4:


1. Inicio:


- El terapeuta presenta la sopa de letras y las imágenes relacionadas, explicando que el objetivo es encontrar en la sopa de letras las palabras que corresponden a cada imagen.
- Para mostrar cómo funciona, el terapeuta elige una imagen sencilla (por ejemplo, "leche") y señala las letras en la sopa de letras para ayudar al niño a encontrarla.


CEREZA


LECHUGA



FLAN



PERA



CEBOLLA


Sopa de alimentos


G	Y	N	G	C	U	V	X	F	I
C	L	A	Q	E	M	T	B	I	K
E	E	R	F	B	A	G	C	Z	G
R	C	A	L	O	N	M	K	F	K
E	H	N	E	L	Z	B	I	D	T
Z	U	J	C	L	A	Y	W	S	O
A	G	A	H	A	N	Q	I	N	M
Q	A	P	E	R	A	Z	C	M	A
F	C	F	L	A	N	B	V	E	T
C	H	O	C	O	L	A	T	E	E



KIWI


CHOCOLATE


NARANJA


LECHE



MANZANA



TOMATE


2. Ejercicio Principal:


- El terapeuta muestra una imagen al niño, quien deberá buscar la palabra correspondiente en la sopa de letras (por ejemplo, si la imagen es de un "gato", buscará "gato" en la sopa de letras).
- Una vez encontrada la palabra, el niño la rodeará o la marcará con el lápiz y repetirá la palabra en voz alta, reforzando tanto la identificación visual como la pronunciación.
- El terapeuta continúa mostrando imágenes hasta que el niño haya encontrado todas las palabras en la sopa de letras.


C	I	Z	K	J	M	O	F	H	E	I	E	H
A	G	Y	Q	I	U	P	O	L	L	K	I	
B	A	A	D	R	T	J	V	B	E	B	M	P
A	R	F	R	A	T	O	N	F	U	R	H	O
L	F	T	O	F	E	V	A	N	Y	Y	A	P
L	S	M	R	A	O	N	E	Ñ	N	O	G	O
O	T	A	G	O	T	Y	T	U	N	V	U	T
T	O	J	W	E	G	Ñ	L	M	I	J	T	A
E	I	N	N	L	U	T	O	G	F	D	R	M
G	T	E	C	E	C	A	M	E	L	L	O	O
P	E	R	R	O	Y	D	G	J	E	Y	T	V
P	S	W	Q	N	Ñ	J	G	Y	D	L	B	B
Q	Y	T	R	H	A	C	A	V	A	G	Z	Z



RATÓN



CAMELLO



TORTUGA



VACA



GATO



DELFIN



HIPOPÓTAMO


CABALLO


PERRO


ELEFANTE


LEÓN


JIRAFa

3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Palabras Simples:** Comenzar con palabras cortas y bien conocidas por el niño, como "sol", "flor" o "pez".



x
sol



- **Nivel 2: Palabras más Largas y Variadas:** Introducir palabras más largas y menos comunes (por ejemplo, "mariposa" o "elefante") a medida que el niño gane confianza.



- **Nivel 3: Sin Referencia Visual:** Para aumentar el desafío, el terapeuta puede mostrar la imagen solo unos segundos y luego pedir al niño que encuentre la palabra sin la imagen de referencia, ayudando a trabajar también la memoria visual.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Juego por Tiempos:** Utilizar un cronómetro para que el niño intente encontrar cada palabra en un tiempo determinado, lo cual añade emoción y mejora la velocidad de identificación.

- **Categorías Temáticas:** Crear sopas de letras temáticas (por ejemplo, solo animales, colores, alimentos) para que el niño encuentre palabras relacionadas con un tema específico.

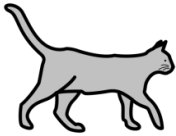



5. Cierre:

- Al finalizar, el terapeuta repasa las palabras encontradas, pidiendo al niño que nombre cada imagen y que cuente un poco sobre ella (por ejemplo, “¿Qué sonido hace el perro?”).
- El terapeuta puede hacer un repaso final de las palabras y reforzar las palabras o sonidos que el niño necesite practicar.

Duración de la actividad: Aproximadamente 10-15 minutos, dependiendo del tamaño de la sopa de letras y la cantidad de palabras.

Sugerencia: Para hacer la actividad más entretenida, el terapeuta puede incluir imágenes relacionadas con los intereses del niño, como vehículos o animales, y recompensar cada palabra encontrada con una pequeña recompensa o aplauso. También, si el niño encuentra todas las palabras rápidamente, se le puede invitar a formar una frase con algunas de las palabras encontradas para reforzar la producción verbal.

Dimensión	Nombre	Objetivo	Materiales
Discriminación fonológica	Juego de Parejas	Mejorar la capacidad de discriminar entre palabras similares y diferentes, reforzando la atención visual y auditiva y ayudando al niño a identificar patrones en palabras parecidas.	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con pares de palabras (por ejemplo, palabras que difieren en el sonido: “casa” y “caza”, “gato” y “pato”) - Espacio amplio para colocar las tarjetas 

			<p>GATO</p>  <p>PATO</p>
Actividad 1:			
<p>1. Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta explica que se va a jugar a encontrar parejas de palabras similares y diferentes. • Se barajan las tarjetas y se colocan boca abajo en filas sobre una mesa o el suelo, de modo que no se vean las palabras. <p>2. Ejercicio Principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño voltea dos tarjetas y lee las palabras en voz alta. Si las palabras son idénticas o forman una pareja (por ejemplo, “casa” y “caza”), el niño se queda con las tarjetas y tiene otro turno. • Si las palabras no son iguales ni parejas, las tarjetas se vuelven a colocar boca abajo, y el turno pasa al terapeuta (o al mismo niño si está solo), fomentando la memoria y la atención a las palabras ya reveladas. • Cada vez que el niño forme una pareja, el terapeuta lo anima a decir ambas palabras en voz alta y explicar, si puede, en qué se parecen o en qué difieren, reforzando su comprensión y capacidad de análisis. <p>3. Aumento de Dificultad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1: Palabras Simples y Familias Fonéticas: Comenzar con palabras que tengan pequeñas variaciones y sean familiares para el niño (por ejemplo, “sol” y “sal”, “pato” y “gato”). 			

- **Nivel 2: Palabras de Mayor Complejidad:** A medida que el niño avanza, se introducen palabras más largas y con diferencias sutiles (por ejemplo, “camino” y “camisa”).
- **Nivel 3: Parejas con Múltiples Diferencias:** Agregar parejas que contengan varias diferencias o palabras que el niño no haya encontrado antes, desafiando su capacidad de discriminación auditiva y visual.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Juego de Rima:** Para añadir variedad, el terapeuta puede incluir palabras que rimen, de modo que el niño no solo busque la pareja idéntica sino también palabras que compartan el mismo sonido final.
- **Clasificación en Categorías:** Después de encontrar las parejas, el niño puede agrupar las tarjetas por categorías (por ejemplo, animales, objetos, lugares), reforzando su capacidad de categorización.

5. Cierre:

- Al finalizar, el terapeuta repasa las palabras en parejas con el niño y le pide que explique las diferencias y similitudes entre cada par.
- Para reforzar el aprendizaje, el terapeuta puede invitar al niño a usar las palabras en frases, ayudándolo a consolidar su conocimiento del vocabulario practicado.

Duración de la actividad: Aproximadamente 10-15 minutos, ajustable según la cantidad de pares de palabras y el nivel de dificultad.

Sugerencia: Para hacer la actividad más dinámica, el terapeuta puede personalizar las palabras basándose en el vocabulario que el niño necesita reforzar o en temas de interés. Si el niño encuentra todas las parejas correctamente, puede recibir una pequeña recompensa como motivación para mantener su atención y entusiasmo en el juego.

Sonidos Similares	Fomentar la habilidad del niño para identificar sonidos similares en palabras, mejorando así su conciencia fonológica y su capacidad de	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas con palabras que contienen sonidos similares (por ejemplo, “casa”, “caza”, “mesa”, “mora”) - Un espacio tranquilo y cómodo donde el
-------------------	---	---

		discriminación auditiva.	niño pueda concentrarse
Actividad 2:			
<p>1. Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta presenta la actividad explicando que se van a escuchar y comparar palabras que suenan parecidas, centrándose en los sonidos iniciales, medios o finales. • Para comenzar, el terapeuta elige dos tarjetas con palabras que contengan sonidos similares y las pronuncia en voz alta, invitando al niño a escucharlas atentamente. <p>2. Ejercicio Principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta muestra una tarjeta con una palabra y pregunta al niño si puede encontrar otra tarjeta que suene similar. Por ejemplo, si se muestra “casa”, el niño debe buscar “caza”. • Cuando el niño encuentra una tarjeta con la palabra que suena similar, se le anima a repetir ambas palabras en voz alta, haciendo hincapié en los sonidos que comparten. • Se puede pedir al niño que explique en qué se parecen los sonidos y en qué se diferencian, reforzando su capacidad de análisis y conciencia fonológica. <p>3. Aumento de Dificultad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1: Palabras con Sonidos Iniciales Similares: Comenzar con palabras que comparten el mismo sonido inicial (por ejemplo, “mesa” y “misa”). 			

- **Nivel 2: Sonidos Medios o Finales Similares:** Introducir palabras que compartan sonidos en el medio o al final (por ejemplo, “cama” y “lama”).
- **Nivel 3: Variación en el Número de Sílabas:** Incluir palabras de diferente longitud o número de sílabas que mantengan sonidos similares (por ejemplo, “caracol” y “cola”).

4. Variaciones de la Actividad:

- **Rimas y Canciones:** Incorporar rimas y canciones que contengan palabras con sonidos similares, animando al niño a identificarlas a medida que escucha.
- **Juego de Ruidos:** Usar objetos que hagan ruido y pedir al niño que asocie los sonidos con palabras que contengan sílabas o sonidos similares, creando una conexión entre el sonido y el vocabulario.

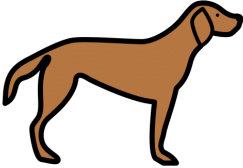
5. Cierre:

- Al finalizar, el terapeuta repasa las palabras trabajadas, pidiendo al niño que mencione las parejas de palabras que encontró y que hable sobre los sonidos que comparten.
- Para consolidar el aprendizaje, el terapeuta puede invitar al niño a crear frases usando las palabras que sonaron similares, promoviendo la producción verbal.

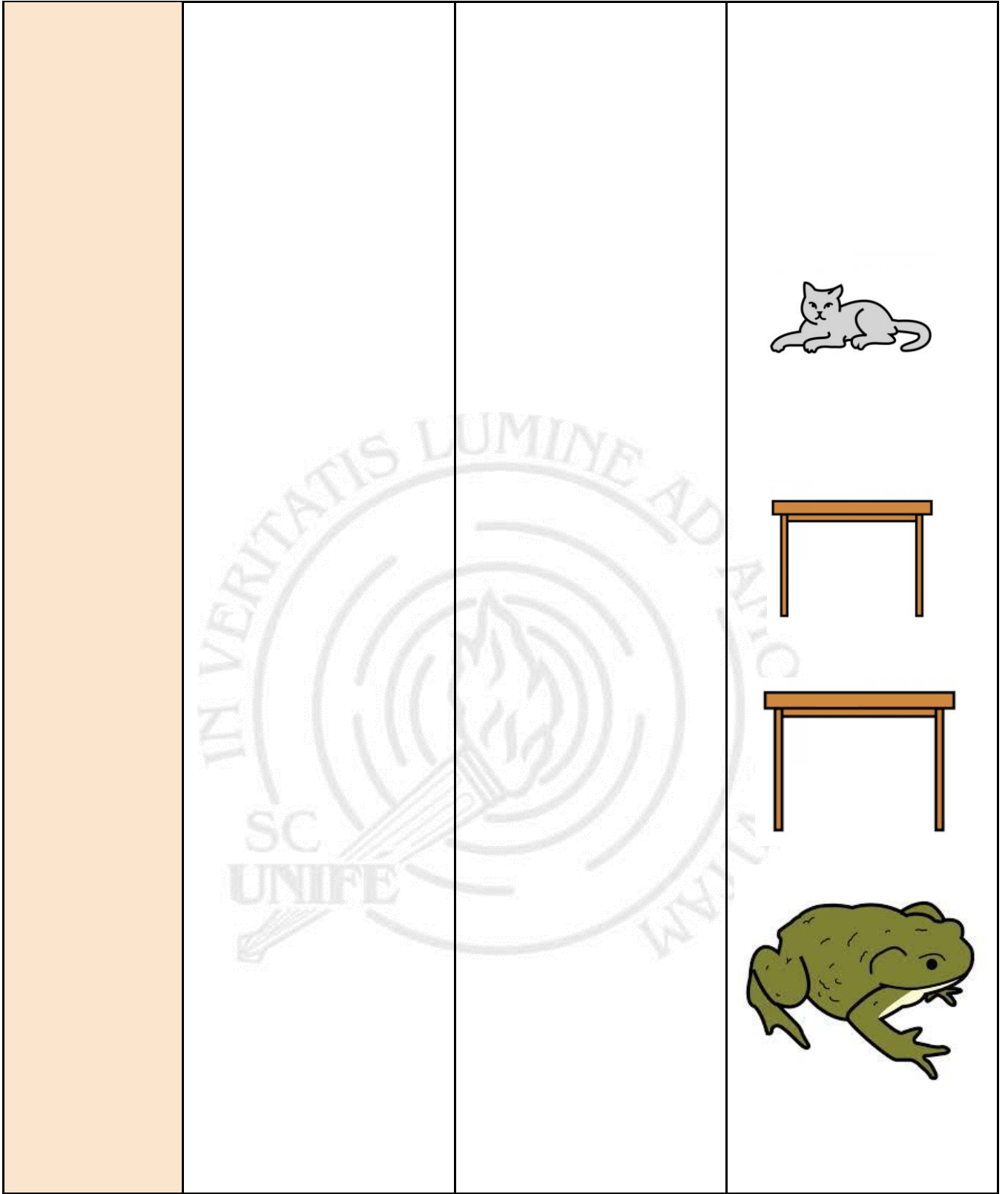
Duración de la actividad: Aproximadamente 10-15 minutos, ajustable según la cantidad de tarjetas y el nivel de dificultad.

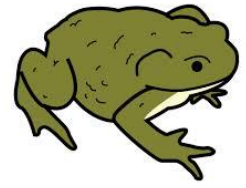
Sugerencia: Para mantener el interés del niño, se pueden utilizar tarjetas con imágenes que representen las palabras, añadiendo un componente visual que refuerce el aprendizaje. Además, si el niño identifica correctamente todas las parejas de sonidos similares, se le puede ofrecer una pequeña recompensa como motivación, fomentando su entusiasmo en la actividad.

Aplausos por Sonidos	Mejorar la discriminación auditiva del niño mediante la identificación de letras iniciales en palabras, promoviendo la atención y la conciencia fonológica.	- Lista de palabras que comienzan con diferentes letras; por ejemplo: “perro”, “gato”, “sapo”, “mesa”
----------------------	---	---

			
--	--	--	---







- Un espacio amplio donde el niño pueda moverse cómodamente.

Actividad 3:

1. Inicio:

- El terapeuta explica que se jugará a un juego de aplausos donde se deben escuchar las letras iniciales de las palabras y aplaudir cuando se escuche una letra específica.
- Se elige una letra inicial para comenzar, por ejemplo, “p”. El terapeuta aclara que deben aplaudir cuando escuchen una palabra que comienza con esa letra.

2. Ejercicio Principal:

- El terapeuta lee en voz alta la lista de palabras una por una. Por ejemplo: “perro”, “gato”, “sapo”, “mesa”.
- Cada vez que el terapeuta pronuncia una palabra que comienza con la letra elegida (en este caso, “p” para “perro”), el niño debe aplaudir.



- Si el niño aplaude correctamente, el terapeuta refuerza el comportamiento, elogiándolo por identificar el sonido inicial. Si no lo hace, se le anima a escuchar más atentamente.

3. Aumento de Dificultad:

- **Nivel 1: Letras Simples:** Comenzar con letras y palabras que sean familiares para el niño y fáciles de identificar (por ejemplo, “s” para “sapo”).
- **Nivel 2: Letras con Variaciones:** Introducir letras que suenen similares o que sean más difíciles de distinguir (por ejemplo, “b” y “p” con palabras como “boca” y “papa”).
- **Nivel 3: Varias Letras:** Hacer que el niño escuche varias letras a la vez, pidiéndole que aplauda solo cuando escuche una letra específica entre varias que se pronuncian.

4. Variaciones de la Actividad:

- **Caza de Sonidos:** Después de varios turnos, el terapeuta puede invitar al niño a elegir una letra para que él mismo escuche y aplauda las palabras que comienzan con esa letra, promoviendo la producción verbal.
- **Competencia de Aplausos:** Si hay más de un niño, se puede convertir en una competencia amistosa en la que se premien los aplausos correctos, incentivando la participación activa.

5. Cierre:

- Al finalizar, el terapeuta revisa las letras trabajadas y las palabras correspondientes, pidiendo al niño que repita algunas de ellas y que hable sobre los objetos o animales que representa cada palabra.
- Para consolidar el aprendizaje, se puede pedir al niño que diga otras palabras que comiencen con las letras practicadas, reforzando la producción verbal y la memoria auditiva.




Duración de la actividad: Aproximadamente 10-15 minutos, ajustable según la cantidad de palabras y el nivel de dificultad.

Sugerencia: Para mantener la atención del niño, se pueden utilizar palabras que se relacionen con sus intereses o experiencias personales. Además, el uso de imágenes o acciones físicas asociadas con las palabras puede hacer que la actividad sea más dinámica y entretenida. Si el niño aplaude correctamente durante varias palabras, se le puede ofrecer una pequeña recompensa o elogio, fomentando su motivación y entusiasmo en el juego.

Ritmo de Palabras

Ayudar al niño a identificar diferencias en la pronunciación de palabras a través

- Instrumentos de percusión (como panderetas, maracas o

		<p>del ritmo, mejorando su conciencia fonológica y su habilidad para discriminar sonidos.</p>	<p>tambores pequeños).</p>    <ul style="list-style-type: none"> - Lista de palabras con diferencias pronunciadas (por ejemplo, “cama” y “lama”, “pato” y “gato”). - Un espacio amplio donde se pueda mover y hacer ruido.
<p>Actividad 4:</p>			
<p>Inicio:</p> <p>1. Introducción:</p>			

- El terapeuta presenta la actividad explicando que se va a jugar a identificar palabras a través del ritmo. Se les indicará que usen los instrumentos de percusión para acompañar el ritmo de las palabras.
- Se explica que al pronunciar cada palabra, el niño deberá tocar el instrumento siguiendo el ritmo establecido.

Ejercicio Principal:

2. Práctica de Palabras con Ritmo:

- El terapeuta dice una palabra en voz alta y acompaña su pronunciación con un ritmo marcado en el instrumento (por ejemplo, tocando dos golpes para “cama”).
- El niño escucha y luego repite la palabra, tocando el instrumento al mismo tiempo que pronuncia la palabra, para ayudar a reforzar la relación entre el sonido y el ritmo.
- Se puede variar la velocidad del ritmo según la dificultad de las palabras. Palabras más largas o más complejas pueden requerir un ritmo más lento.

Aumento de Dificultad:

3. Niveles de Complejidad:

- **Nivel 1: Palabras Simples:** Comenzar con palabras que sean familiares y fáciles de pronunciar (por ejemplo, “sol” y “sal”).
- **Nivel 2: Palabras con Diferencias Sutiles:** Introducir palabras que suenan similares pero tienen diferencias en la pronunciación (por ejemplo, “pato” y “gato”).
- **Nivel 3: Palabras de Varias Sílabas:** Usar palabras más largas y complejas que contengan sílabas que el niño deba pronunciar con atención (por ejemplo, “elefante” y “teléfono”).

Variaciones de la Actividad:

4. Dinámicas Adicionales:

- **Cambio de Instrumentos:** Permitir al niño experimentar con diferentes instrumentos de percusión para hacer el aprendizaje más dinámico y entretenido.
- **Creación de Canciones:** Invitar al niño a crear pequeñas canciones utilizando las palabras trabajadas, integrando ritmo y melodía, lo que ayuda a la memorización y comprensión del vocabulario.

Cierre:**5. Refuerzo y Reflexión:**

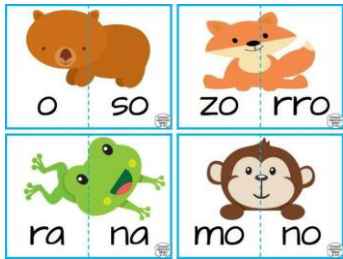
- Al finalizar, el terapeuta revisa las palabras trabajadas y les pide al niño que repita algunas de ellas, enfocándose en cómo se pronuncian de manera diferente.
- Para consolidar el aprendizaje, se puede invitar al niño a usar las palabras en frases o en una pequeña historia, promoviendo la producción verbal y la creatividad.

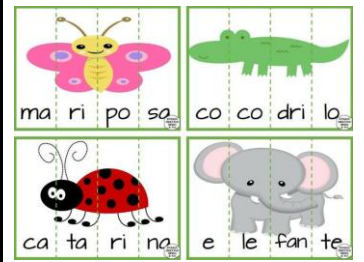
Duración de la actividad:

Aproximadamente 10-15 minutos, ajustable según la cantidad de palabras y el nivel de dificultad.

Sugerencia:

Para mantener la atención del niño, se pueden usar palabras relacionadas con sus intereses o experiencias personales. También, si el niño demuestra buen desempeño al identificar diferencias en la pronunciación, se le puede ofrecer una pequeña recompensa o elogio para fomentar su motivación y entusiasmo en el juego.

Dimensión	Nombre	Objetivo	Materiales
Reconocimiento fonológico	Juegos de Sílabas	Mejorar la segmentación y unión de sílabas en palabras, ayudando al niño a desarrollar su conciencia fonológica y su habilidad para construir palabras correctamente.	<p>- Tarjetas con palabras divididas en sílabas (por ejemplo, “ma - sa” para “masa”, “pa - pa” para “papa”).</p> 



- Un espacio amplio para trabajar en grupo o individualmente.

Actividad 1:

Inicio:

1. Introducción:

- El terapeuta explica que se jugará a un juego donde se deben unir y segmentar sílabas para formar palabras completas.
- Se muestran las tarjetas con ejemplos de palabras divididas en sílabas para que el niño se familiarice con el concepto.

Ejercicio Principal:

2. Juego de Segmentación:

- El terapeuta presenta una tarjeta con una palabra dividida en sílabas y le pide al niño que las pronuncie en voz alta, separándolas claramente (por ejemplo, “ma - sa”).
- Luego, el terapeuta anima al niño a unir las sílabas, pronunciando la palabra completa (“masa”) y mostrando la acción de juntar las sílabas con las manos, como si estuviera construyendo la palabra.

3. Reforzamiento:

- Se puede repetir el ejercicio con varias tarjetas, elogiando al niño cada vez que pronuncie correctamente las sílabas y la palabra completa.
- Si el niño comete errores al unir las sílabas, el terapeuta lo anima a intentarlo nuevamente, dándole pistas o indicaciones si es necesario.

Aumento de Dificultad:

4. Niveles de Complejidad:

- **Nivel 1: Palabras Cortas:** Comenzar con palabras de una o dos sílabas que sean familiares para el niño (por ejemplo, “sol” y “mar”).
- **Nivel 2: Palabras con Más Sílabas:** Introducir palabras de tres sílabas (por ejemplo, “ma - le - ta” para “maleta”), haciendo que el niño practique la segmentación con mayor complejidad.
- **Nivel 3: Palabras Invertidas:** Presentar sílabas en un orden desordenado y pedir al niño que las reordene para formar la palabra correcta (por ejemplo, “la - te - ma” para “matela”).

Variaciones de la Actividad:

5. Dinámicas Adicionales:

- **Carrera de Sílabas:** Hacer que el niño compita contra un compañero para ver quién puede unir correctamente más sílabas en un tiempo determinado.
- **Juego de Memoria:** Crear un juego de memoria con tarjetas de sílabas donde el niño debe encontrar las que coinciden para formar palabras.

Cierre:

6. Refuerzo y Reflexión:

- Al finalizar, el terapeuta revisa las palabras trabajadas y le pide al niño que repita algunas de ellas.
- Se le puede preguntar cuál fue su palabra favorita y cómo se sintió al jugar con las sílabas.

Duración de la actividad:

Aproximadamente 15-20 minutos, ajustable según la cantidad de palabras y el nivel de dificultad.

Sugerencia:

Para mantener la atención del niño, se pueden utilizar palabras que se relacionen con sus intereses o experiencias personales. Además, si el niño muestra buen desempeño al segmentar y unir las sílabas, se le puede ofrecer una pequeña recompensa o elogio, fomentando su motivación y entusiasmo en el juego.

Palabras que Riman

Fomentar la identificación y producción de rimas, ayudando al

- Tarjetas con palabras que riman (por ejemplo, “gato”,

		niño a desarrollar su conciencia fonológica y habilidades lingüísticas.	“zapato”, “luna”, “bruna”). - Un espacio amplio para trabajar en grupo y permitir la interacción.
Actividad 2:			
<p>Inicio:</p> <p>1. Introducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta explica que se jugará a identificar palabras que riman, ayudando a los niños a reconocer sonidos similares al final de las palabras. • Se les muestra un par de ejemplos de palabras que riman y se les pide que repitan los sonidos finales. <p>Ejercicio Principal:</p> <p>2. Juego de Rimas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El terapeuta presenta una tarjeta con una palabra y pide a los niños que digan en voz alta todas las palabras que puedan pensar que riman con ella. Por ejemplo, al mostrar “gato”, los niños pueden responder “zapato”, “plato”, etc. • A medida que los niños mencionan palabras que riman, el terapeuta puede escribirlas en una pizarra o un papel grande para que todos las vean. <p>3. Refuerzo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si un niño menciona una palabra que no rima, el terapeuta puede pedir a los demás que lo ayuden a identificar si rima o no, fomentando el trabajo en equipo y la discusión. • El terapeuta puede alentar a los niños a inventar una pequeña rima o poema utilizando las palabras que han mencionado. <p>Aumento de Dificultad:</p> <p>4. Niveles de Complejidad:</p>			

- **Nivel 1: Palabras Conocidas:** Comenzar con palabras que son familiares para los niños y que claramente riman (por ejemplo, “sol”, “rol”).
- **Nivel 2: Palabras Nuevas:** Introducir palabras menos familiares o que rimen de manera menos obvia, pidiendo a los niños que piensen en contextos o imágenes que ayuden a recordar las palabras.
- **Nivel 3: Creación de Rimas:** Invitar a los niños a crear sus propias frases o versos utilizando las palabras que riman, promoviendo la creatividad y el uso del lenguaje.

Variaciones de la Actividad:

6. Dinámicas Adicionales:

- **Juego de Memoria:** Crear un juego de memoria con tarjetas donde los niños deben encontrar las parejas de palabras que riman.
- **Cantar Rimas:** Utilizar canciones infantiles que contengan rimas, animando a los niños a cantar juntos y señalar las palabras que riman.

Cierre:

6. Refuerzo y Reflexión:

- Al finalizar la actividad, el terapeuta puede repasar las palabras que se han trabajado y pedir a los niños que compartan sus rimas o versos creados.
- Se les puede preguntar cuáles fueron sus rimas favoritas y cómo se sintieron al identificar y jugar con las palabras que riman.

Duración de la actividad:

Aproximadamente 15-20 minutos, ajustable según la cantidad de palabras y el nivel de dificultad.

Sugerencia:

Para mantener la atención y el interés de los niños, se pueden elegir palabras que sean relevantes para sus intereses o experiencias personales. Si los niños participan activamente y logran identificar o crear rimas, se les puede ofrecer una pequeña recompensa o elogio para fomentar su motivación y entusiasmo en la actividad.

El Sonido que Falta

Desarrollar la habilidad de completar palabras y

- Tarjetas con palabras incompletas, dejando un

		<p>reconocer fonemas, ayudando al niño a fortalecer su conciencia fonológica y su capacidad de análisis auditivo.</p>	<p>espacio en blanco para que el niño complete el sonido que falta (por ejemplo, “_asa” para “casa”).</p> <p>- Un espacio tranquilo y cómodo para trabajar.</p>
--	--	---	---

Actividad 3:

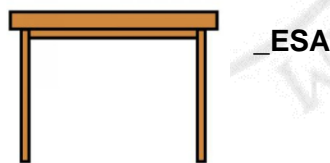
1. Introducción:

- El terapeuta explica que se jugará a un juego donde los niños deberán completar palabras que están faltando un sonido.
- Se les presentan ejemplos de palabras incompletas y se les pide que adivinen cuál es el sonido que falta.

Ejercicio Principal:

2. Juego de Completar:

- El terapeuta muestra una tarjeta con una palabra incompleta y dice en voz alta la palabra con el sonido que falta. Por ejemplo, si la tarjeta es “_esa”, el terapeuta dice “_esa” y le pide al niño que complete el sonido que falta (en este caso, “m” para formar “mesa”).



- Se le anima al niño a pronunciar la palabra completa una vez que ha completado el sonido, reforzando así la conexión entre el fonema y la palabra.

3. Refuerzo:

- Si el niño completa correctamente el sonido, el terapeuta lo elogia y refuerza el aprendizaje. Si no lo logra, se le anima a intentar nuevamente y se le pueden dar pistas adicionales para ayudarlo.

Aumento de Dificultad:

4. Niveles de Complejidad:

- **Nivel 1: Sonidos Iniciales:** Comenzar con palabras que faltan el sonido inicial (por ejemplo, “_ato” para “gato”).
- **Nivel 2: Sonidos Medios:** Introducir palabras que faltan sonidos en el medio (por ejemplo, “ma__ra” para “madera”).
- **Nivel 3: Sonidos Finales:** Presentar palabras que faltan el sonido final (por ejemplo, “sol__” para “sol”).

Variaciones de la Actividad:

5. Dinámicas Adicionales:

- **Juego de Adivinanzas:** Hacer que el niño adivine la palabra completa solo con pistas sobre el sonido que falta (por ejemplo, “es algo que vuela y tiene plumas, y empieza con ‘p’” para “pájaro”).



PÁJARO

- **Competencia de Sonidos:** Si hay más de un niño, se puede convertir en una competencia amistosa en la que cada uno debe completar tantas palabras como pueda en un tiempo determinado.

Cierre:

6. Refuerzo y Reflexión:

- Al finalizar, el terapeuta revisa las palabras trabajadas y le pide al niño que repita algunas de ellas completando los sonidos que faltan.
- Se le puede preguntar cómo se sintió al completar las palabras y si le gustaría jugar a otro juego similar.

Duración de la actividad:

Aproximadamente 15-20 minutos, ajustable según la cantidad de palabras y el nivel de dificultad.

Sugerencia:

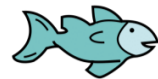
Para mantener la atención del niño, se pueden utilizar palabras que se relacionen con sus intereses o experiencias personales. Si el niño completa correctamente varias palabras, se le puede ofrecer una pequeña

recompensa o elogio, fomentando su motivación y entusiasmo en la actividad.

Palabras en Movimiento

Mejorar el reconocimiento de sonidos iniciales y finales a través de una actividad activa y dinámica, fomentando la participación y el aprendizaje kinestésico.

- Tarjetas con palabras que contengan sonidos iniciales y finales claramente diferenciables (por ejemplo, “sol”, “cama”, “pez”).



- Un espacio amplio para permitir el movimiento y la interacción.

Actividad 4:

Inicio:

1. Introducción:

- El terapeuta explica que se jugará a un juego en el que los niños deberán moverse y reconocer sonidos iniciales y finales de las palabras.
- Se les presentan ejemplos de palabras y se les pide que repitan los sonidos iniciales y finales en voz alta.

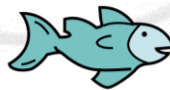
Ejercicio Principal:

2. Juego de Movimiento:

- El terapeuta coloca las tarjetas con palabras en diferentes lugares del espacio amplio.
- A la señal del terapeuta, los niños deben moverse por el espacio y buscar las tarjetas. Cuando un niño encuentra una tarjeta, debe pronunciar la palabra en voz alta y luego hacer un movimiento físico relacionado con la palabra (por ejemplo, si dice “pez”, puede imitar nadar).

3. Reconocimiento de Sonidos:

- Después de que el niño pronuncie la palabra y haga el movimiento, el terapeuta le pide que identifique el sonido inicial y el sonido final de la palabra. Por ejemplo, para “pez”, el niño diría “p” (sonido inicial) y “z” (sonido final).
- El terapeuta puede reforzar la respuesta correcta y animar al niño a intentarlo si tiene dificultades.



PEZ

Aumento de Dificultad:

4. Niveles de Complejidad:

- **Nivel 1: Sonidos Simples:** Comenzar con palabras que tienen sonidos iniciales y finales fáciles de identificar (por ejemplo, “sol” y “ratón”).



SOL



RATÓN

- **Nivel 2: Palabras con Sonidos Similares:** Introducir palabras que puedan tener sonidos similares para los finales (por ejemplo, “cama” y “luna”) y pedir a los niños que se diferencien entre ellos.
- **Nivel 3: Palabras Nuevas:** Utilizar palabras menos familiares o más largas, pidiendo a los niños que se concentren en los sonidos que no son tan evidentes.

Variaciones de la Actividad:

5. **Dinámicas Adicionales:**

- **Carrera de Sonidos:** Organizar una competencia amistosa donde los niños corran a buscar tarjetas y el que reconozca más sonidos correctos gana un pequeño premio.



- **Juego de Improvisación:** Hacer que cada niño improvise un movimiento o una danza que represente la palabra que han recogido, promoviendo la creatividad y la diversión.

Cierre:

6. **Refuerzo y Reflexión:**

- Al finalizar, el terapeuta revisa las palabras trabajadas y pide a los niños que compartan sus experiencias sobre las palabras que encontraron y cómo se sintieron al moverse.
- Se les puede preguntar qué palabras les gustaron más y si pueden pensar en otras palabras que comiencen o terminen con los mismos sonidos.

Duración de la actividad:

Aproximadamente 20-30 minutos, ajustable según la cantidad de palabras y el nivel de dificultad.

Sugerencia:

Para mantener el interés y la motivación de los niños, se pueden elegir palabras que sean relevantes para sus intereses o experiencias personales. Además, incorporar música o ritmo mientras se mueven puede hacer que la actividad sea más dinámica y atractiva. Si los niños logran reconocer y pronunciar correctamente los sonidos iniciales y finales, se les puede ofrecer una pequeña recompensa o elogio, fomentando su participación activa.

