



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente del Estado de Sonora



**Centro Regional de Formación Profesional Docente del
Estado de Sonora**

Escuela Normal Superior de Hermosillo

Maestría en Educación Especial

NOMBRE DE LA TESIS:

**“Estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje y
comunicación de niños con TEA en preescolares del sector 6 del
municipio de Hermosillo, Sonora”**

ALUMNO:

Ayala Luna Ximena

ASESOR DE TESIS:

Arturo Holguín Anguiano

Hermosillo, Sonora

16 de junio de 2023

"2023, año de Adolfo de la Huerta Marcor"

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

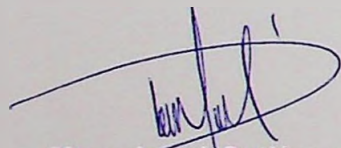
Hermosillo, Sonora, a 13 de junio de 2023.

**C. XIMENA AYALA LUNA
PRESENTE.**

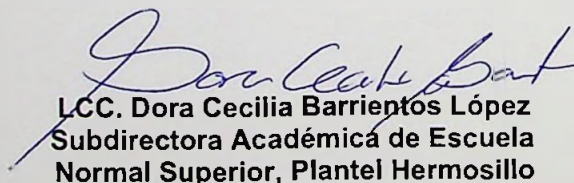
La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su proyecto de investigación denominado: **"Estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje y comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en preescolares del sector 6 del municipio de Hermosillo, Sonora"**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **viernes 16 de junio del 2023, a las 18:00 horas**, en la Sala de Usos Múltiples (SUM) de la Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo

ATENTAMENTE



Mtro. Josué Gutiérrez González
Director de la Escuela Normal Superior,
Plantel Hermosillo



LCC. Dora Cecilia Barrientos López
Subdirectora Académica de Escuela
Normal Superior, Plantel Hermosillo

Mtro. Arturo Holguín Anguiano
Directora de Tesis

C.c.p. Coordinación de Posgrado
Minutario



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PLANTEL HERMOSILLO
C. T. 26DNL0007K

ESCUELA NORMAL SUPERIOR, PLANTEL HERMOSILLO
ENSH: "Conciencia Universal Abierta al Cambio"

Calle Luis Orci s/n entre H. Ayuntamiento y Fco. L. Carreón, Col. El Choyal; CP. 83130
Tel. - (662) 2620588, 2620596, Hermosillo, Sonora, México. ensh.creson.edu.mx
www.creson.edu.mx

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación está dedicado a mis padres y hermanos, quienes me han guiado con su ejemplo y amor, estaré siempre agradecida por su apoyo incondicional.

A mi compañero de vida, Néstor, quien me motivó e impulsó a dar este gran paso para mi crecimiento personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Escuela Normal Superior de Hermosillo (ENSH) por las facilidades que me brindó para culminar con mi proyecto.

De igual manera extendo un agradecimiento a mi comité revisor de tesis: Maestra Maricela Contreras López, al Maestro Adrián Moreno Soto y en especial a mi asesor el Maestro Arturo Holguín Anguiano por compartirnos de su experiencia, saberes y orientación durante este proceso académico.

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
RESUMEN	9
<i>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN</i>	11
1.1 Antecedentes	11
1.2 Planteamiento del problema	17
1.3 Justificación	19
1.4 Preguntas de investigación	22
1.5 Objetivos	23
1.5.1 Objetivo general	23
1.5.2 Objetivos específicos	23
<i>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</i>	23
2.1 Marco legal	23
2.2 Educación Inclusiva	29
2.3 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)	31
2.4 Trastorno de Espectro Autista	35
2.5 Desarrollo del Área comunicativa-lingüística en el TEA	36
2.6 Lenguaje y comunicación según el modelo educativo actual en México	38
2.7 Estrategias didácticas para la atención de alumnos con TEA	38
2.7.1 Tipos de estrategias didácticas	38
2.7.1.1 El juego	39
2.7.1.2 La práctica entre varios	39

2.7.1.3 Estrategias de Comunicación Eficaz	39
2.7.1.4 Técnicas de Análisis Conductual Aplicado (ABA)	40
2.7.1.5 Método TEACCH	41
2.7.1.6 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	42
2.8 Ajustes razonables	44
2.9 Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	45
<i>CAPÍTULO III METODOLOGÍA</i>	47
3.1 Especificación del tipo de estudio	47
3.2 Diseño	55
3.3 Muestra	61
3.4 Métodos	62
3.5 Técnicas e Instrumentos	66
3.6 Ruta de trabajo	66
<i>CAPÍTULO IV. RESULTADOS</i>	68
4.1 Comprendiendo el contexto	68
4.2 Interpretando el papel de los padres, las madres o los tutores desde la voz de los docentes.	68
4.3 Del diagnóstico TEA	70
4.4 Del rezago en la comunicación	71
4.5 Apoyos que reciben los docentes	73
4.6 Importancia de la capacitación	74

4.7 Estrategias para desarrollar el lenguaje y la comunicación	76
4.8 La planeación y los ajustes razonables	80
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	82
5.1 La educación inclusiva	82
5.2 Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el TEA	85
5.3 Recomendaciones para futuros estudios	87
REFERENCIAS	90

ÍNDICE DE TABLAS

CONTENIDOS	PÁGINA
Tabla 1. Objetivos y metas para la Educación, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.	24
Tabla 2. Tipos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación que los alumnos pueden enfrentar en los centros educativos.	32
Tabla 3. Tipos de dificultades del área comunicativa-lingüística que enfrentan las personas con TEA.	36
Tabla 4. Comparación de paradigmas que preceden a la investigación educativa.	48
Tabla 5. Comparación entre el enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo.	50
Tabla 6. Cuadro comparativo de diseños del enfoque cualitativo.	57

ÍNDICE DE FIGURAS

CONTENIDOS	PÁGINA
Figura 1. Descripción del procedimiento mediante el cual se desarrolló la investigación.	65

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un abanico de situaciones a las cuáles el docente de preescolar se enfrenta para poder cumplir con los propósitos de aprendizaje. Los alumnos con TEA enfrentan diferentes barreras para el aprendizaje, algunas de ellas relacionadas con el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Es importante indagar en las estrategias que utilizan los docentes para favorecerlos para caracterizar cómo las diferentes prácticas docentes ayudan a las alumnas y alumnos con TEA. Por ello, el objetivo del presente trabajo es conocer las estrategias utilizadas por los docentes de tercer grado de preescolar para desarrollar el lenguaje y comunicación de los niños y niñas identificados o diagnosticados con TEA del sector 6 municipio de Hermosillo. Se llevó a cabo un estudio de enfoque cualitativo con un método interpretativo básico. Se utilizó una encuesta en el Sector 6 de Preescolares federales para detectar a las docentes que atendieran alumnos con TEA. Se ubicaron 7 docentes de las cuales 3 accedieron a participar. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profundidad para indagar en las estrategias que utilizan para favorecer el lenguaje y la comunicación. Se analizaron las narrativas de las docentes y se describieron los resultados utilizando el método interpretativo básico. Se encontró que las maestras requieren orientación y capacitación para trabajar con los alumnos con TEA, además, todas reconocen la importancia de asesorarse con profesionales médicos, psicólogos y de la educación para brindar una mejor experiencia educativa a estos estudiantes. Las maestras utilizan estrategias para favorecer la comunicación y el lenguaje que coinciden con las descritas en la literatura y se

esfuerzan por generar un aprendizaje. Se concluye que las autoridades educativas necesitan ofertar más opciones de capacitación para las educadoras de preescolar, sobre todo cuando se tienen inscritos a alumnos que presentan diferentes tipos de barreras para el aprendizaje como lo son los estudiantes con TEA para poder ofrecer un mejor servicio a la niñez. Las estrategias que se utilizan para favorecer la comunicación y el lenguaje son apropiadas, sin embargo, con una mejor asesoría, con un trabajo en equipo mejor consolidado y con una capacitación asertiva, la atención a los alumnos con TEA guardará los criterios necesarios para un correcto aprendizaje.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se abordará la revisión de literatura para dar sustento al trabajo de investigación con base en los antecedentes, así como el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y las preguntas de investigación.

1.1 Antecedentes

Algunos autores mencionan que “los Trastornos de Espectro Autista son un grupo de desórdenes que se caracterizan por problemas en la socialización, en la comunicación verbal y no verbal; y por patrones de conducta repetitivos e intereses restringidos” (Bravo et al., 2012, p. 414). Sin embargo, dichas manifestaciones o signos característicos se presentan de manera diferente en cada caso, lo cual los distingue entre sí. La Asociación Americana de Psiquiatría (2013), en su Guía de consulta de los criterios diagnósticos del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*, define el Trastorno de Espectro Autista, como uno de los Trastornos del Desarrollo Neurológico y establece una herramienta de clasificación, determinando 3 distintos grados con base a “los deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos” (p. 28), es decir, que a cada persona se le diagnostica el nivel según las particularidades que presenten en su desarrollo y de acuerdo al apoyo que requiera.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de garantizar el derecho a la educación de cada individuo, esto se declara en el

Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señalando que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019).

La oferta educativa tiene como eje central la atención de la mayor población posible en educación básica; es así como dentro de la filosofía del artículo tercero se incorpora el concepto de "inclusión" con ello se ofrecen en el espíritu de la constitución la oportunidad de realizar la escolarización básica en cualquier centro escolar, indistintamente de la condición del menor, sus capacidades, estilo o ritmo de aprendizaje. En este sentido, los niños, niñas y adolescentes (NNA) con trastorno del espectro autista (TEA) reciben las mismas oportunidades que el resto de la población en edad escolar para recibir la educación básica.

La Ley General de la Educación (2019) respecto a la educación inclusiva, en su Artículo 61, del capítulo VIII, menciona que:

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso,

permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

Por lo anterior se entiende que, el Sistema educativo mexicano, deberá proporcionar las condiciones necesarias para que dentro de las aulas se brinde acceso a una educación a todo alumno o alumna, sin que sus particularidades, características físicas, capacidades o condiciones, sean un impedimento para ello.

A partir del 2015, el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, expide la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la condición del Espectro Autista (LGAPPEA), en la cual, en lo referente a educación, menciona que las personas con TEA tienen derecho a:

IX. Recibir una educación o capacitación basada en criterios de integración e inclusión, tomando en cuenta sus capacidades y potencialidades, mediante evaluaciones pedagógicas, a fin de fortalecer la posibilidad de una vida independiente;

X. Contar, en el marco de la educación especial a que se refiere la Ley General de Educación, con elementos que faciliten su proceso de integración a escuelas de educación regular; (Diario Oficial de la Federación. (DOF, 2015. Párr. 48-49)

De acuerdo a lo mencionado, los alumnos y alumnas con TEA, deberán participar en procesos de aprendizaje en los que sean consideradas sus características individuales, en las escuelas regulares que asisten; los docentes

deben ofrecer las condiciones necesarias para lograr desarrollar los aprendizajes esperados en cada curso y nivel educativo de la educación básica.

Las personas que presentan TEA se distinguen por ciertas características relacionadas con el desarrollo del lenguaje, González, et al. (2016) mencionan algunas:

En lo que se refiere a las características del lenguaje, en el síndrome autista, hay una ausencia del mismo o un retraso en su adquisición. Al respecto, las principales señales se manifiestan en incapacidad de mantener una conversación social, en ocasiones se comunica con gestos y no ajusta la mirada para observar los objetos que otros están mirando. Esta falta de comunicación afecta su interacción social ya que es incapaz de hacer amigos, no participa en juegos interactivos y, generalmente, prefiere pasar el tiempo solo y no con otros. (p.527)

Entre las investigaciones realizadas en México, con respecto al Trastorno del Espectro Autista se encuentran los siguientes estudios. Se elaboró una investigación para proporcionar propiedades psicométricas de un instrumento para detectar el autismo, se llevó a cabo en niños de entre 15 y 73 meses de edad y se encontró que el instrumento era válido para su uso en México (Hedley et al., 2010).

En otro estudio se realizó una encuesta cualitativa para indagar con distintos profesionales acerca de cómo se detecta el autismo en México, cuáles son los

apoyos que se reciben de las diferentes dependencias, así como de los padres y qué estrategias se utilizan para trabajar con las personas que tienen este diagnóstico. El reporte de resultados brinda una descripción de las respuestas que se dieron a las preguntas, llegando a la conclusión de que existe una gran variedad de instituciones y métodos para el diagnóstico del TEA en México, sin embargo, esto genera una discontinuidad en las estrategias utilizadas (Harris & Barton, 2016)

Otros estudios están enfocados a la ciencia médica, encontrando que la exposición ambiental a diferentes tipos de toxinas y sustancias químicas pueden estar asociados a mayor prevalencia de TEA (Rahbar et al., 2017). También se encontró que, en niños mexicanos con TEA, el coeficiente intelectual es inversamente proporcional a la severidad del trastorno, así mismo los déficits en la reciprocidad y la comunicación son más evidentes en el nivel 3 del trastorno que en los niveles 1 y 2 (González-Cortés et al., 2019)

En la literatura se encontró que, en México, sólo se cuenta con un estudio realizado por Fobone, et al. (2016) sobre la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista en la población infantil y el tipo de atención que reciben. Esta investigación se realizó en la ciudad de León, Guanajuato reportando que, de 12,116 niños, el 57% de los alumnos eran de escuelas regulares donde no se encontraban niños diagnosticados con autismo. El resto (42.5%) eran alumnos diagnosticados que eran parte de programas de educación especial. Esto arroja que hay escasa información acerca de la cantidad de estudiantes con TEA en México y el tipo de educación que reciben, ya que la muestra sólo se realizó en Guanajuato,

quedando vacíos de información del resto de los 31 estados que componen la República Mexicana.

El autismo es un trastorno que se presenta a lo largo de toda la vida del individuo, pero, en la actualidad se ha demostrado que, con una efectiva intervención pedagógica, atención educativa y trabajando conjuntamente con padres de familia, docentes y profesionales especializados, las personas con TEA se ven beneficiados para tener una vida con mayor autonomía, pueden volverse más autosuficientes en ámbito personal y laboral. Cabe señalar que, en México, dicha atención especializada, pueden obtenerla en las escuelas regulares, sin embargo, existen los casos en los que, dependiendo del grado de TEA que presenten, una mejor alternativa es la integración permanente o temporal a los Centros de Atención Múltiple (CAM) donde se les brinda una intervención más especializada. (Vázquez, 2015. P.14)

El libro “La Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno de Espectro Autista” se menciona que, en México, se busca el logro de los siguientes propósitos generales a desarrollar en el curso de los alumnos y alumnas con TEA en la educación básica:

Potenciar los máximos niveles de autonomía e independencia personal, para lograr un comportamiento ajustado al entorno.

Adquirir competencias básicas de autocontrol de la propia conducta y la autorregulación emocional.

Aprender habilidades de interacción social, potenciar la comprensión de los estados emocionales de los otros, adquirir la capacidad de aprender por imitación, detonar la habilidad para resolver problemas interpersonales, y saber respetar las reglas de convivencia y orden en diferentes ámbitos humanos.

Aprender estrategias de comunicación funcional, intencional, espontánea y generalizada, a través de signos, pictogramas, palabras, fotografías, acciones, parlantes electrónicos, tabletas o cualquier otro sistema de comunicación.

Aprender conocimientos y habilidades elementales del área académico-funcional: adquisición de conceptos básicos de español, matemáticas y ciencias, así como procesos cognitivos elementales como la atención, clasificación, seriación, secuenciación, razonamiento y memoria. (Vázquez, 2015, p. 86)

1.2 Planteamiento del problema (Diagnóstico-contexto)

Alrededor del mundo la prevalencia de TEA en infantes es de aproximadamente 62 / 10,000 (Elsabbagh et al., 2012). Sin embargo, en el caso de México no se tiene un dato exacto de las personas que poseen este trastorno. Algunos investigadores han encontrado un gran vacío en la sistematización de los procedimientos para la identificación de personas con TEA (Márquez-Caraveo & Albores-Gallo, 2011) y se han identificado resultados inconcluyentes en las cantidades reportadas en los diagnósticos para detectar infantes y adultos con

TEA (Harris & Barton, 2016). En un estudio de análisis global del TEA se reporta un aproximado de 14.3 infantes con autismo por cada 10,000 en México (Elsabbagh et al., 2012).

Desde una perspectiva social es importante conocer más sobre el autismo ya que de manera inclusiva debemos de fomentar prácticas que consideren las condiciones que se requieren para que las personas con TEA, logren desarrollarse, tener una mejor calidad de vida, y se hagan valer sus derechos humanos. Desde el ámbito educativo es importante reconocer y tratar a los estudiantes con TEA porque, según cada caso, requieren que se les brinde apoyo generalizado o permanente, para que se garantice su acceso, permanencia, participación y el logro de los aprendizajes que se espera que logren al concluir cada uno de los niveles educativos.

Fortea, et al. (2015) señalan que “los últimos hallazgos en investigación demuestran la importancia de la atención temprana en niños con trastorno del espectro autista (TEA) en todas las áreas del desarrollo y también del lenguaje.”; así mismo, Monfort (2009), menciona que:

“las relaciones entre habilidades formales del lenguaje y habilidades sociales están alteradas de forma específica en las personas con trastorno de espectro autista (TEA) en una dimensión muy diferente a la que ocurre en otras patologías que provocan alteraciones en su adquisición.” (p.S53)

1.3 Justificación

En el año 2006 durante la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), estableció el Artículo 24, el cual determina garantizar el derecho a la Educación y para ello señala que las escuelas deberán asegurar que:

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (p.19)

Por otra parte, la UNESCO en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, en lo referente a la importancia de la educación inclusiva, menciona que "La inclusión de alumnos diversos en las aulas y escuelas ordinarias puede prevenir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación." (p.18).

Los niños logran beneficiarse de la intervención que brindan los docentes, pero para esto deben trabajar de manera coordinada con padres, personal de educación especial y otros especialistas en el tema. (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

La Secretaría de Educación Pública (2017b) en su documento *Modelo Educativo. Inclusión y Equidad*:

En la infancia temprana se encuentran los periodos críticos del desarrollo tanto de los circuitos sensorial y del lenguaje, como de las funciones cognitivas; también en esa etapa se establece la mayor parte de conexiones neuronales y se consolidan los circuitos que serán utilizados por las personas durante el resto de sus vidas. Para impulsar su desarrollo, niñas y niños necesitan estímulos, atención e interacciones adecuadas que les permitan desarrollar sus capacidades. (p. 63).

Se revisaron distintas estrategias didácticas implementadas para estimular el desarrollo del lenguaje en niños, entre ellas, el Modelo de Intervención Psicopedagógico de Navarro, et al. (2010), el cual, para favorecer el lenguaje y comunicación propone lo siguiente:

Comunicarse con los niños mediante un lenguaje correcto sin hacer uso de infantilismos, conversar con frecuencia con ellos, aprender vocabulario diverso y la adquisición temprana de conceptos básicos, resulta fundamental durante estas edades para propiciar un correcto desarrollo del habla y una buena capacidad de razonamiento. El objetivo de esta dinámica escolar será modificar conductas relacionales inadecuadas y dotar de herramientas adecuadas para trabajar la riqueza y comprensión del lenguaje.

Una estimulación temprana del lenguaje, con dichas estrategias puede posibilitar el desarrollo o mejora de las capacidades lingüísticas de los infantes.

Otra estrategia es la implementación del Método para la Corrección Neuropsicológica Infantil del Lenguaje, que proponen Juárez y Bonilla (2014), el cual “se basa en la estimulación de los factores neuropsicológicos con desarrollo funcional insuficiente, lo que permite apoyar el trabajo correctivo en aquellos que presentan mejor desarrollo en su función” (p. 116).

Las deficiencias en el desarrollo de la comunicación de los niños y niñas con autismo son un aspecto que afecta directamente en su calidad de vida, por ello se considera importante conocer de qué manera se está favoreciendo el lenguaje y comunicación de los estudiantes del nivel preescolar en Hermosillo, Sonora. Puesto que, una adecuada atención durante sus primeros años vida podrá beneficiar y aportar a una mejor adquisición de habilidades cognitivas y sociales para su integración y adaptación social. (Secretaría de Educación Pública, 2017c).

Las personas con TEA presentan diferentes niveles de afectación en su desarrollo comunicativo, tanto en la comprensión como en la expresión comunicativa, tanto en lo verbal como en lo no verbal (Vázquez, 2015). Es por lo anterior que la identificación de estrategias de intervención y sus resultados, es una línea de investigación impulsada a nivel internacional (Bejarano et al., 2017). Por lo tanto, se considera sumamente importante identificar y conocer qué estrategias didácticas de intervención se implementan por los docentes de

educación regular de preescolar y el impacto de las mismas para el desarrollo de una cultura de la inclusión, y favorecer la diversidad de estrategias es uno de los principios que orientan el valor académico y didáctico del proyecto en beneficio de los NN con TEA inscritos en tercer grado de educación preescolar; en específico del desarrollo del lenguaje y la comunicación, con fundamentos empíricos como lo señala Bejarano et al. (2017).

En México en el presente Modelo Educativo se diseñó la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, la cual busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos (SEP, 2018). Es por lo anterior que, los docentes que se encuentren en las aulas de las escuelas públicas, pueden apoyarse de esta herramienta para guiar su práctica de una manera más incluyente, no obstante, se desconoce si los docentes tienen conocimiento de dicha estrategia, por lo que se busca saber si las educadoras se han apropiado de este recurso que se propone para trabajar de forma inclusiva con los alumnos y sobre todo cuáles han logrado favorecer el desarrollo del lenguaje en niños con TEA.

1.4 Preguntas de investigación

¿Qué estrategias didácticas implementan los docentes de tercer grado de educación preescolar del sector 6 del municipio de Hermosillo, para desarrollar el lenguaje y comunicación en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Conocer las estrategias utilizadas por los docentes de tercer grado de preescolar para desarrollar el lenguaje y comunicación de los niños y niñas identificados o diagnosticados con TEA del sector 6 del municipio de Hermosillo.

1.5.2 Objetivos Específicos.

Identificar estrategias didácticas aplicadas por docentes de preescolar para la atención educativa de niños y niñas con TEA para favorecer la comunicación e inclusión social.

Valorar cuáles estrategias didácticas implementadas por los docentes favorecen el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños con TEA inscritos a tercer grado de educación preescolar.

Identificar si los docentes tienen conocimiento acerca de qué estrategias didácticas son favorables para el desarrollo del lenguaje y comunicación en niños con Trastorno de Espectro Autista.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Marco legal

En el 2015, los países que conforman la Organización de las Naciones Unidas aprobaron la llamada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual es un plan de acción con 17 objetivos a desarrollarse en el transcurrir de 15 años,

con el fin de favorecer a la humanidad, la preservación del planeta y la prosperidad. Dentro de los 17 objetivos, el cuarto hace referencia a la educación: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Para el logro de este objetivo, se derivan las siguientes metas:

Tabla 1.

Objetivos y metas para la Educación, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Objetivo 4. Educación de Calidad.	Metas
Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.	4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
	4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
	4.3 aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las

mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos

necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de

ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Nota: Elaboración propia. Recuperado del documento Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible A/RES/70/L.1 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015)

Para el logro de dichas metas, es primordial la labor de los docentes de la educación inicial, al ser la base para el desarrollo de las metas establecidas y precurrentes para los siguientes niveles educativos; así como para la adquisición de competencias necesarias para su alfabetización y para su vida profesional y laboral. Así mismo, en lo referente a la educación preescolar, menciona que debe de ser de calidad, en donde los docentes ofrezcan entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos. Por lo anterior, los docentes deben contar con herramientas y estrategias que garanticen una educación de calidad para todos los alumnos, incluyendo a los niños con Trastorno de Espectro Autista, que según la UNESCO (2016) "Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos".

La inclusión debe iniciar en los primeros años, ello incluye al preescolar, por ser la etapa de la vida donde se sientan las bases para la adquisición de los aprendizajes y funciones ejecutivas básica para la vida, se forjen los valores y actitudes fundamentales, es durante la temprana edad cuando pueden emerger desigualdades en los aprendizajes y en diversos aspectos del desarrollo infantil derivado de las condiciones del contexto, por ello, las prácticas de inclusión educativa deben instaurarse de la educación inicial. (UNESCO, 2021)

Un enfoque inclusivo de la educación se logra cuando los agentes educativos, consideran las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada individuo y cuando los educandos participan y logran los objetivos educativos, reconociéndole a cada uno sus posibilidades de aprender (UNESCO, 2023).

La reforma Constitucional del 2019 precisa el ofrecimiento de una educación inclusiva al señalar a la "Educación Inclusiva" como:

Un proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad y que, en consecuencia, propicia que todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja, desarrollen al máximo sus potencialidades mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación en la comunidad escolar (DOF, 2019. Párr. 53).

En el plan de estudios para la educación básica (2017d) emitido por la SEP, se plantea una educación inclusiva, al mencionar como “los sistemas educativos han de estructurarse para facilitar la existencia de sociedades más justas e incluyentes. En ese sentido, la escuela ha de ofrecer a cada estudiante oportunidades para aprender que respondan a sus necesidades particulares.” (p.95).

Asimismo, en el Plan de Estudios de Aprendizajes Claves para la Educación Integral, la SEP menciona que, debido a que existe una gran variedad de contextos familiares en los que los niños y niñas pueden enfrentarse a experiencias con poca o mucha estimulación a su lenguaje o vocabulario, o que incluso no se dé apoyo en las dificultades que presenten, es necesario que en los preescolares se promuevan situaciones de aprendizaje enriquecedoras con la intención de desarrollar de manera sistemática el lenguaje oral y escrito como una herramienta para el logro de aprendizajes y la socialización con sus pares (SEP, 2017b).

2.2 Educación Inclusiva

El concepto de educación inclusiva se refiere a la necesidad de que en las comunidades educativas se fomente una cultura en la que se valore y aprecie la diversidad, así como también que se reconozca que todos, tanto niños, como niñas tienen acceso a los mismos derechos, generando una igualdad de oportunidades, a través de la erradicación de todo tipo de barreras que obstaculizan sus procesos de aprendizaje en el sistema educativo (SEP, 2018).

El enfoque de inclusión está basado en darle valor a la diversidad, considerando que el sistema es quien debe adaptarse a las necesidades demandados por todos los alumnos y alumnas en su individualidad y diversidad, buscando garantizar una educación equitativa y de calidad, en la que se consideren cada una de las características, intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Así como también, se basa en erradicar toda práctica discriminatoria o de exclusión que se puedan presentar en los centros educativos (SEP, 2018).

El Modelo Educativo actual establece que:

“el propio planteamiento curricular debe apegarse a la visión inclusiva, desde el diseño hasta la operación cotidiana, desde los planes y programas que se concreten en aprendizajes esperados; las prácticas y los métodos educativos; los recursos hasta los ambientes escolares, todos tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión” (SEP, 2017e, p. 152).

Lo anterior hace referencia a que cada institución educativa debe realizar los ajustes necesarios considerando las características y necesidades de los alumnos para el logro de los aprendizajes que se espera que adquieran en su curso por la educación básica.

Cabe señalar que tanto como en cada país, como en cada sistema educativo los enfoques de la búsqueda de la inclusión pueden ser similares o muy diferentes, no obstante, Ainscow (2012) propone una idea más global en la que menciona que “Parte del presupuesto que la mejora de la educación inclusiva

tiene por objeto eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades”(p. 39).

2.3 Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

El término conceptual de “barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)” se propone para referirse a un conjunto de elementos, ajenos al alumno, que influyen y representan un obstáculo para el desarrollo de los aprendizajes y para su permanencia en la escuela. Algunas barreras se enfrentan en lo contextos externos la escuela, pero otras se encuentran dentro de ella (SEP, 2018).

El concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se asocia a la intervención diferenciada de alumnos que, por sus características étnicas, sociales, culturales, religiosas, por sus capacidades o discapacidades enfrenta elementos que los ubican en desventaja del resto de sus compañeros; dicha exclusión le genera un obstáculo en los diversos contextos en los que se desenvuelve, principalmente en los contextos escolares (Covarrubias, 2019). Por su parte, en el sistema educativo mexicano, se comienza a implementar el término BAP, para hacer referencia a lo que anteriormente era conocido como “Necesidades Educativas Especiales”, refiriéndose a las dificultades que los alumnos y alumnas enfrentan en sus interacciones en los diversos contextos sociales, educativos, políticos y culturales, las cuales afectan su desarrollo pleno. (SEP, 2018); sin ser necesariamente sinónimos, por el contrario, la NEE son

características asociadas a la persona y las BAP a las interacciones con los contextos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, en los centros escolares, los alumnos pueden enfrentar a tres diversos tipos de barreras: actitudinales, pedagógicas y de organización, las cuales se describen a continuación (SEP, 2018): (Tabla 2)

Tabla 2.

Tipos de Barreras para el Aprendizaje y la Participación que los alumnos pueden enfrentar en los centros educativos.

Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)	
Actitudinales	Son las actitudes que tienen los diversos integrantes de la comunidad educativa (docentes, compañeros, autoridades, las familias, entre otros) hacia el alumno, y las cuales manifiestan exclusión, discriminación, limitación, rechazo o segregación. Algunos ejemplos de barreras actitudinales son al momento en el que se le niega la inscripción al centro educativo, o cuando no se realizan ajustes a la planeación considerando las características o necesidades del alumnado.
Pedagógicas	Las barreras pedagógicas se refieren a la falta de acciones y prácticas acordes al ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado. Un ejemplo de esto es cuando el docente se limita a solo una estrategia de enseñanza para todos, o cuando implementa actividades de grados inferiores para los alumnos que “no son capaces” de lograr lo que “el resto sí”.
De organización	Son las barreras que hacen referencia la distribución del espacio, mobiliario, materiales, recursos, así como también a la organización de las rutinas o normas, esto debido a que

algunos alumnos requieren ciertas características en la infraestructura, otros necesitan estabilidad o rutinas para el logro de los aprendizajes y un ambiente que carezca de estas condiciones se vuelve un impedimento para su aprendizaje y participación.

Nota: Elaboración propia. Recuperado de Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. (SEP 2018)

Clasificar, identificar y reconocer los tipos de barreras para el Aprendizaje y la Participación, permite determinar a quién le corresponde minimizarlas o eliminarlas para no solo beneficiar al alumno que las enfrente, sino también favorecer el reconocimiento de la diversidad en todos los alumnos y lograr una educación inclusiva y de calidad (Covarrubias, 2019).

Para el logro de la inclusión dentro de los contextos escolares, es necesario identificar a qué barreras se enfrentan los alumnos y poder determinar en qué requieren apoyo para contribuir a que puedan convivir, aprender y participar en ambientes escolares en condiciones de equidad, es por lo anterior que, Melero (2011) considera necesario establecer la siguiente clasificación para su reconocimiento:

- a) Políticas: Hacen referencia a las leyes y normas que obstruyen en los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, así como también, se habla de barreras políticas cuando se presenta una falta de coherencia entre lo que se estipula en las leyes y lo que se pone en práctica en las instituciones.

- b) Culturales: Se refiere a los estigmas que generan ciertos términos que provocan ambientes de discriminación o segregación, por ejemplo, para referirse a tipos de alumnos según el tipo de estrategias de enseñanza que se implementen, tales como “alumnos especiales” o “alumnos normales”. Así también, se encuentran los conceptos que se le da a la inteligencia, donde según su diagnóstico se etiqueta a las personas como enfermos, retrasados o deficientes.
- c) Didácticas: Son las barreras que representan un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que interfieren en el logro de una escuela inclusiva. Dentro las barreras didácticas se encuentran los siguientes cinco subtipos: La primera se refiere a cuando dentro de las escuelas no se genere un ambiente de comunidad donde se favorezca la convivencia y el aprendizaje. La segunda, es cuando se ofrece un currículum igual para todo el alumnado, estructurado en disciplinas y en los libros de texto, sin brindar experiencias diversificadas que consideren las diferencias y las particularidades de cada alumno. La tercera, es en cuanto a las características de la organización del tiempo y espacio donde se generan los aprendizajes. La cuarta habla de la necesidad de que los docentes se preparen profesionalmente para actualizar sus estrategias y métodos de enseñanza para atender a la diversidad de alumnos. Y la quinta menciona que la educación es una tarea que debe ser democrática, en la que deben verse involucrados, no solo los

docentes, sino también las familias y los diversos agentes educativos que se vean inmersos. (pp. 42-48)

Lo anterior hace necesario en los profesionales de la educación conocer las características que presenta la población estudiantil y poder identificar los cambios y/o ajustes razonables a realizar en las prácticas educativas y con ello minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las niñas y niños, en busca de conformar comunidades escolares inclusivas y por consecuencia, alumnos con menor riesgo de rezago escolar o deserción.

2.4 Trastorno de Espectro Autista

El Trastorno de Espectro Autista (TEA) es uno de los cinco Trastornos Generalizado del Desarrollo (TGD), caracterizado por presentar alteraciones en el área de interacción social, en área comunicativa y en el área cognitiva, conductual y de intereses. Se dice que es un trastorno de "espectros" debido a la gran variedad de indicadores, las cuales se agrupan en niveles de gravedad según sea el grado de afectación y la magnitud de apoyos requeridos (Vázquez, 2015).

Bonilla y Chaskel (2016) definen al Trastorno de Espectro Autista como: "un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades" (p.19).

El Trastorno de Espectro Autista es definido por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) como un trastorno donde es afectado el desarrollo neuronal,

caracterizado por presentar conductas repetitivas, impactando directamente en el ámbito socioemocional y del lenguaje. Los indicios se perciben entre el primer año y medio y los 4 años de edad, es decir, que es posible diagnosticarse en la edad preescolar (Reynoso, Rangel y Melgar, 2017).

Es importante señalar que actualmente no existen análisis químicos que puedan determinar si se presenta o no con TEA, la única forma de diagnosticarse es a través del método de investigación clínica; es decir, a través de la observación de las conductas, de entrevistas y del análisis del desarrollo, los cuales pueden ser por medio instrumentos de evaluación para el diagnóstico (test o pruebas), en los que participan los padres de familia, docentes, psicólogos y especialistas en neuropsicología (Vázquez, 2015).

2.5 Desarrollo del Área comunicativa-lingüística en el TEA

En el libro Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno de Espectro Autista de Vázquez (2015) el autor expone que las personas que presentan autismo enfrentan diferentes dificultades en el área comunicativa-lingüística, de las cuales destacan las presentadas en el siguiente organizador (tabla 3):

Tabla 3.

Tipos de dificultades del área comunicativa-lingüística que enfrentan las personas con TEA.

Dificultades en el área lingüística-comunicativa en personas con Trastorno de Espectro Autista.	Características
Fonología o articulación	No presentan dificultades en los aparatos fonoarticuladores, sino que no conocen la intención del habla.
Prosodia o entonación	Muestran una entonación o acento diferente. Algunos presentan variaciones en el volumen o en los tonos de voz.
Sintaxis o gramática	Mala secuenciación en la conjugación de las oraciones que emiten. Es frecuente la reversión de pronombres.
Comprensión literal de las palabras	Limitación para comprender el significado figurado que hay detrás de todas estas expresiones.
Dificultad para comprender la comunicación no verbal	Dificultades para entender el significado de la mirada, las sonrisas, las posturas y los movimientos corporales.
	No logran reconocer o imitar expresiones emocionales vistas en fotos y pictogramas-dibujos.

Nota. Elaboración propia con datos de Vázquez (2015)

Es importante considerar, que, según las características descritas y presente en un niño o niña con TEA, los factores del contexto son determinantes para favorecer o condicionar la severidad del trastorno; con relación a esto, Esquer (2021) menciona que:

Para efecto de un reconocimiento inicial en el aula puede tomarse como referente orientador de base el desarrollo de las habilidades verbales de los alumnos; de tal manera que si el alumno con TEA tiene buenas habilidades verbales puede afirmarse que tiene nivel de alto funcionamiento; pero si muestra habla con alteraciones, puede tratarse de un autismo de nivel moderado; mientras que los alumnos con ausencia del habla se entienden como TEA severo. (p.8)

2.6 Lenguaje y comunicación según el modelo educativo actual en México

El Plan de Estudios 2017 para la educación básica, "Aprendizajes Claves para la Educación Integral", que se desarrolla actualmente a nivel nacional, busca que los alumnos que cursan los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria) desarrollen una serie de aprendizajes de diferentes ámbitos; en lo referente al lenguaje en el nivel de preescolar, la SEP (2017e) señala que: "en el jardín de niños debe promoverse de manera sistemática e intencionada el desarrollo del lenguaje (oral y escrito), porque es una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización"(p. 61). Lo anterior, hace alusión a como los docentes deben brindar experiencias y generar situaciones que propicien el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas, no solo como una asignatura, sino también como base para favorecer la adquisición de conocimientos del resto de los contenidos del currículo y para su alfabetización dentro de las prácticas sociales en las que se verá inmerso dentro de su vida.

2.7 Estrategias didácticas para la atención de alumnos con TEA

Cortés y García (2017) mencionan que:

Con el fin de obtener un excelente resultado al momento de enseñar, se deben conocer e incorporar los procesos pedagógicos básicos que permitirán que el educador haga claridad de la importancia que es utilizar el paso a paso adecuado a la hora del trabajo en el aula, dejando de un lado la arbitrariedad que normalmente se utiliza al interior de las clases. (p.139)

2.7.1 Tipos de Estrategias Didácticas:

A continuación, se describen algunos tipos de estrategias didácticas que se pueden implementar en las intervenciones docentes y durante los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones escolares para el logro de los propósitos educativos.

2.7.1.1 El Juego. El juego se considera como una estrategia didáctica que favorece el conocimiento mientras le produce diversión de una manera satisfactoria, estimulando la adquisición y práctica de valores, brindándole también habilidades como la concentración, reflexión, análisis, respeto de normas, la imaginación, se vuelven más creativos, más curiosos y más solidarios con sus compañeros, logrando así aprendizajes más significativos (Torres, 2002).

Los juegos brindan oportunidades para que los niños utilicen de manera sistemática el lenguaje con los adultos; al tener la necesidad de buscar las palabras que les ayuden a obtener lo que requieren a través de palabras ejecutivas que le permitan explorar sus contextos sin verse implicado en situaciones en las que se sientan comprometidos (Bruner, 1986).

2.7.1.2. La Práctica Entre Varios. Es un método que consiste en valorar la riqueza de favorecer y generar ambientes escolares normados en los que se propicie el desarrollo de aprendizajes. Este método a su vez sirve de guía para los docentes de los centros educativos, el cual hace énfasis en atender a la diversidad impactando positivamente en las relaciones y comportamientos tanto del alumno con TEA, como en todo el grupo en general, logrando así, eliminar las barreras que les obstruyen en su camino hacia la participación y el logro de los aprendizajes(SEP, 2012).

2.7.1.3. Estrategias de Comunicación Eficaz. Es una variedad de estrategias que le facilitarán al docente lograr una comunicación exitosa con su alumno, abarcando tres tipos: la comunicación verbal, visual y gestual, todo por medio del uso convencional del lenguaje, así como también al intercambiar referentes visuales como imágenes o fotografías entre docente y discente. Dichos referentes se implementan para posibilitar la adquisición de saberes con respecto al dominio de las normas escolares, el reconocimiento de sus emociones y para que los alumnos logren expresar sus ideas u opiniones, entre otras. Algunos de los recursos visuales que se pueden implementar son fotos, videos, pictogramas, tableros de comunicación y dispositivos digitales.

2.7.1.4. Técnicas de Análisis Conductual Aplicado (ABA). Es un conjunto de técnicas que se implementan para lograr una “modificación de conducta” realizada por la persona con TEA en acciones de su vida cotidiana y Vázquez (2015) lo define de la siguiente manera:

Son procedimientos sumamente útiles para el aprendizaje de los alumnos autistas porque se basan en la planeación de ambientes estructurados, predecibles y “mecánicos”, lo que los hace especialmente compatibles con las características inherentes a la condición autista. El elemento fundamental en que se cimientan las técnicas conductuales consiste en sistematizar la aplicación de consecuencias a las conductas realizadas por los sujetos(p. 130).

Con base en los supuestos de ABA; se deben reforzar positivamente todas las conductas esperadas en los niños o niñas con TEA; con ello se facilita sigan practicando en sus interacciones dentro de los escenarios en los que se desenvuelve, tales como su hogar y la escuela.

2.7.1.5. Método TEACCH. El Método TEACCH, es una estrategia que se puede implementar con niños que presentan Trastorno de Espectro Autista, el cual tiene como principal objetivo el establecer una enseñanza de manera estructurada, en la que se realicen adaptaciones al ambiente áulico, tales como el espacio, los tiempos y la organización del trabajo y de los materiales en niveles y áreas. (Vázquez et al. 2020).

Vázquez et al. (2020) describen la categorización de dichos niveles de la siguiente manera:

-Apoyo visual: Permite trabajar de arriba a abajo y/o de izquierda a derecha, como cuando leemos, si nos fijáis en la imagen, encontramos cajoneras para trabajar de arriba a abajo, por ejemplo;

así como carritos o cestas donde trabajaremos de izquierda a derecha o viceversa, y también encontramos bandejas de colores.

- Utilizar el concepto tiempo: La intervención del tiempo para evitar frustraciones y que sepa que todo tiene un principio y un fin, además de agilizar la realización.

- Implantar rutinas flexibles: facilitar la comprensión de las tareas, que pueda predecir el orden, una rutina adaptativa pero funcional y flexible. (p. 599)

Estas estrategias posibilitan la autonomía de los niños en sus actividades cotidianas de una forma interesante y motivadora, considerando su estilo de aprendizaje que se caracteriza por ser muy estructurado.

2.7.1.6 El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La intervención de los docentes se basa en el diseño de un plan de trabajo, con la intención de organizar las estrategias y acciones de enseñanza, y los recursos que se requerirán para favorecer la adquisición de los aprendizajes y la participación de todo el alumnado en un tiempo determinado, el cual puede ser de una a cuatro semanas, trimestral o durante todo un ciclo escolar (SEP, 2018). Para que una planeación sea inclusiva debe considerar un enfoque en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el cual hace referencia a la organización de los recursos y actividades didácticas que faciliten el logro de los aprendizajes en todos y cada uno de los alumnos, considerando la diversidad en sus capacidades (SEP, 2018).

El Diseño Universal de aprendizaje se sustenta en tres principios, que determinan las características, las pautas y las acciones que deben considerar los docentes en el diseño de su plan de intervención en el aula para brindar las condiciones necesarias para propiciar la adquisición de los aprendizajes, y se describen a continuación (SEP, 2018):

Principio I. Brindar múltiples formas de representación. Existe una gran diversidad de formas en las que perciben y comprenden la información, por lo que los docentes deben presentar los contenidos a través de diversos medios, ya sea auditivos, visuales, a través del tacto, entre otros.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión. Propiciar que los alumnos tengan oportunidad de expresar sus aprendizajes de distintas maneras, puesto que cada alumno comparte sus saberes de acuerdo con sus habilidades y posibilidades.

Principio III. Brindar múltiples formas de motivación. Es necesario conocer sus motivaciones para poder provocar el interés por aprender y se impliquen en las actividades. (pp. 29 y 30).

2.8 Ajustes razonables

Cuando los docentes se encuentran frente a una gran diversidad de alumnos, es necesario que detecten las necesidades y posibilidades de cada uno a partir el diagnóstico inicial, pues pueden presentarse casos donde no les sea posible implementar los mismos recursos a diferencia de sus demás compañeros, por lo que será necesario que el maestro o maestra realice adaptaciones o modificaciones de manera particular para ese alumno, esto con el fin de garantizar su derecho a la educación. A estas modificaciones se les conocen como ajustes razonables (SEP, 2018).

Los ajustes razonables pueden aplicarse tanto dentro como fuera del aula, según sea la barrera a la que se enfrente el alumno, y la Secretaría de Educación Pública (2018), en su "Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación" propone la siguiente categoría:

- La infraestructura, con el fin de favorecer la movilidad, un ejemplo sería adaptar pasamanos en los sanitarios.
- Los materiales didácticos, como las adaptaciones a libros para dar una respuesta pertinente a las necesidades y particularidades de cada alumno.
- La comunicación e información, al colocar señalizaciones en Braille en los diferentes espacios de la escuela (aulas, sanitarios, bibliotecas, etcétera).

- Los objetos de uso cotidiano, como las adaptaciones al mouse, a los teclados, a los cuadernos, al mobiliario o a las señalizaciones (visuales o auditivas).
- La organización de la jornada escolar, modificando los horarios de algunas clases o el acomodo de los alumnos en distintos salones. (p. 35)

2.9 Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Con el propósito de propiciar que los niños, niñas y adolescentes que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, asistieran, socializaran con el resto de los alumnos sin NEE y pudieran acceder a la educación regular, es que se creó inicialmente la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). (SEP, 2018)

La Secretaría de Educación Pública (2011) en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) define a la USAER como:

La instancia técnico-operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos. (p. 15)

En un escenario ideal; cada escuela debiera contar con un equipo USAER para que se vieran favorecidos el trabajo pedagógico y especializado de los profesionales que la conforman, así como de las orientaciones que pudieran brindar a los docentes, la realidad es que son pocas las escuelas que se ven beneficiadas con este apoyo.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

En este capítulo se describe de forma detallada la toma de decisiones correspondientes a la metodología que se utilizó para llevar a cabo el estudio. Se analiza cada decisión desde una perspectiva metodológica apoyándose en diversos autores para demostrar cómo la forma en la que se lleva a cabo el estudio refleja un método que permite evidenciar resultados referentes al tema. Primero, se describe lo relacionado al paradigma y al enfoque que se tomó para realizar la investigación. En segundo lugar, se explica el diseño metodológico que deriva del enfoque seleccionado. Después, se detalla la población y la muestra de participantes en el estudio. En cuarto lugar, se da un espacio para la explicación de los métodos en relación al procedimiento utilizado para el levantamiento de datos. Por último, se declaran las técnicas e instrumentos que se destinaron al levantamiento de datos para su análisis en esta investigación.

3.1 Especificación del tipo de estudio

Los enfoques de la investigación se ven englobados en un orden superior de entendimiento de la realidad. Los paradigmas interpretativo y positivista han indicado como el conocimiento y la realidad se ven manifestados en el ser humano. Comúnmente, el paradigma positivista está estrechamente relacionado con los enfoques cuantitativos de la investigación, mientras que el paradigma interpretativo (ver Tabla 4) da lugar a las diferentes tradiciones de la investigación

cuantitativa que se utilizan en la investigación en ciencias sociales y humanidades, dentro de las cuales se encuentran las ciencias relacionadas a la educación.

Tabla 4.

Comparación de paradigmas que preceden a la investigación educativa.

Paradigma / Dimensión	Positivista	Positivista	Positivista
Fundamentos y teoría que lo sustenta	Racionalista. Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría Crítica.
Método asociado	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente.
Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.

Relación sujeto/objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
Valores	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría / práctica	Disociada, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad	Validez. Fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad. Validez consensuada.
Técnicas: Instrumentos, estrategias.	Cuantitativos, medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal. Instrumento. Perspectiva participante.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial	Cualitativo. Inducción analítica. Triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Nota: adaptado de Schuster et al., 2013, pp. 122 y 123.

El paradigma interpretativo toma en cuenta a la realidad social como múltiple, dinámica y diversa. Desde esta perspectiva, cada realidad es única, siendo interpretada de distinta manera desde la visión de cada individuo. Al concebir el mundo desde el paradigma interpretativo, se entiende entonces que los cambios mínimos realizados en aspectos de una realidad específica hacen una modificación que afecta al carácter holístico del fenómeno en cuestión (Schuster et al., 2013). Por lo tanto, se entiende que la investigación que se lleve a cabo desde esta percepción es de carácter cambiante y depende de cómo cada individuo percibe la realidad, dejando de lado la generalización y el conocimiento objetivo para pasar a un carácter estrictamente subjetivo que puede ser interpretado desde diferentes realidades.

Para este estudio se decidió elegir el paradigma interpretativo como la base de concepción de la realidad, ya que la intención es caracterizar la visión que los y las docentes de preescolar tienen de un fenómeno específico. De esta manera, el interés está en interpretar la realidad de los participantes desde un enfoque cualitativo y no en generalizar una realidad subjetiva, el cual sería el propósito de una investigación en enfoque cuantitativo (ver Tabla 5).

Tabla 5

Comparación entre el enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo.

Diseño cuantitativo	Diseño cualitativo
---------------------	--------------------

Tipo de teoría que produce	Teoría explicativa, destinada a establecer la relación entre variables en términos de causas y efectos	Fundamentada, es decir se genera en forma posterior a la investigación, emplea el método inductivo y por tanto es una teoría fundada y corroborada en la realidad estudiada.
Opción metodológica	Utiliza preferentemente el método hipotético deductivo.	Emplea preferentemente el método inductivo
Lugar de la hipótesis	Al inicio, explícita y elaborada en base a la interrelación entre las variables	Al final es explícita y da cuenta de situaciones y eventos. Al inicio de la investigación la hipótesis es implícita, también se denomina supuestos o hipótesis de trabajo.
Posibilidad de controlar factores externos	Si se efectúa un estudio descriptivo, bajo el paradigma y los supuestos del positivismo, la capacidad de controlar el entorno donde se realiza la investigación es limitada. La posibilidad de controlar los factores externos es alta si la investigación cumple con los requisitos del control en laboratorio; aumenta si es de carácter confirmatorio o experimental.	Desde el paradigma interpretativo es alta y el control de los factores depende de cómo se lleve a cabo el proceso de investigación.
Tipos de estudios	Longitudinales, experimentales, Survey o sondeos con encuesta y el Censo, que es un estudio que incluye a todo el Universo.	Fenomenológicos, etnográficos, etnometodológicos, de teoría fundamentada, biografías y las distintas formas que adopta la investigación acción.
Tipo de muestra	Muestra matemática probabilística, representativa.	Muestra intencionada, también denominada muestra temática, de posibilidad o no probabilística. Se denomina así

Tamaño de la muestra	Depende de la cantidad de variables, categorías y la desviación de la considerada como normal o aceptada. Esto se denomina error estimado.	<p>porque se elige en una población o grupos que posean las particularidades o características de lo que se desea conocer. Por ejemplo, se estudiará algún fenómeno con discapacitados o con estudiantes con alguna característica especial; por ejemplo, los que logran los mejores puntajes; se toma una muestra intencionada y se busca directamente la información entre las personas que poseen esa característica. La cantidad de personas claves, situaciones, grupos, contextos o problemas específicos a considerar como parte del estudio depende de la comprensión del problema o tema generador. El tamaño depende de la disponibilidad de información, ya que este método privilegia la profundidad del estudio más que la amplitud.</p>
Técnicas preferidas	Encuesta con preguntas de alternativas, cerrada o semi estructurada. Entrevista con preguntas de alternativas, cerrada o semi estructurada; observación no intrusa con pauta de cotejo.	Observación en sus distintas modalidades de participación; lo distintivo en la aplicación de esta técnica es que emplea notas de campo; entrevista empleando cuestionario con preguntas abiertas o semi estructurada; análisis de documentos; testimonios, historia y relatos de vida; Grupos focales y de discusión.

Tipo de información recopilada	Numérica, la cantidad de información depende del tamaño de la muestra, del número de variables definidas al inicio de la investigación.	Cualitativa, narrativa; la cantidad de información recopilada depende de la construcción del problema o tema generador y se define por saturación; (es decir que la información recopilada se empieza a repetir) a través de sucesivas aproximaciones explicatorias que se efectúan.
Análisis de la información	Análisis estadístico, medidas de tendencia central, correlaciones y relaciones numéricas.	Asociaciones lógicas. El análisis es parte de un proceso interpretativo que tiene presente el contexto, la comprensión y el problema de la hermenéutica; esta última hace referencia a las distorsiones que se generan en la comprensión de un texto producto de sucesivas interpretaciones

Nota: Elaboración propia con base en Hernández et al., 2014.

Por ende, en concordancia con el paradigma interpretativo, la presente investigación se inclina hacia el enfoque de investigación cualitativo. El enfoque cualitativo en la investigación educativa hace uso de la información recolectada de diversas fuentes para caracterizar, a través de la visión del investigador, el fenómeno que se está estudiando. Es muy importante tomar en cuenta el papel de la teoría, ya que mediante la dialéctica que se desarrolla en la triangulación de la información entre resultados, teoría e investigador se genera el nuevo conocimiento (Gall et al., 2003).

En específico el enfoque cualitativo busca “comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y

en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p.358). Se busca examinar las estrategias didácticas aplicadas por los docentes e interpretar la significatividad y efectividad de estas, para el desarrollo de los niños y niñas. Se precisa el uso de este enfoque de investigación, ya que involucra “un proceso de: conquista-construcción-comprobación” (Katayama, 2014, p. 43) desde la perspectiva del investigador a través de las observaciones realizadas, los datos proporcionados por los informantes y las interpretaciones realizadas de los fenómenos.

Este proceso de investigación desde el enfoque de “la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este” (Katayama, 2014, p. 43). Estos objetos se ven reflejados en las entrevistas aplicadas para la recolección de datos, las cuales se describen más adelante como técnica e instrumento. La comprensión de la vida social a la que hace referencia la definición comprende la realidad que vive el docente dentro del salón de clases al atender a alumnos con TEA en preescolar. Mientras que los significados son aquellos que se ven interpretados a partir del análisis de la voz de los docentes con la teoría y la interacción del investigador.

Es pertinente seleccionar el enfoque cualitativo para lograr los objetivos de la presente investigación ya que según Katayama (2014), la investigación cualitativa se puede orientar en múltiples campos y temáticas. Además, el propósito que precede a este estudio guarda relación con los campos de acción que se le atribuyen a la investigación cualitativa, los cuales son:

- a) El conocimiento de fenómenos complejos.
- b) Orientado al conocimiento de la naturaleza de un grupo social.
- c) Posibilita el análisis de fenómenos muy subjetivos.
- d) Se centra en fenómenos típicamente humanos.
- e) Permite estudiar los campos en donde se dan las conductas de engaño.
- f) Permite dar cuenta de respuestas socialmente inaceptadas.
- g) Posibilita aclarar motivos poco claros.
- h) Permite el estudio de expresiones sociales poco accesibles.
- i) Facilita el examen de relaciones sociales no generalizadas.
- j) Posibilita los estudios de multitudes (Katayama, 2014, p.44).

Sin embargo, la complejidad del enfoque cualitativo descansa en una serie de tradiciones metodológicas que engloban diferentes características según lo que el investigador cualitativo desea comprobar mediante su investigación. Por ello, en el siguiente apartado se hace la descripción del diseño de tradición metodológica específico utilizado para la presente investigación.

3.2 Diseño

La tradición metodológica seleccionada para el diseño de esta investigación es el método interpretativo básico descrito por Merriam y Grenier (2019) como aquel que busca entender de qué manera los participantes de la investigación dan significado o sentido a una situación o fenómeno. El significado que se otorga está, por lo tanto, mediado a través del investigador como un instrumento. Desde esta perspectiva el análisis de los datos es inductivo y los resultados se ven reflejados mediante una descripción (Merriam y Grenier, 2019).

Se tomó esta decisión ya que lo que se busca es descubrir y entender el fenómeno a través de las perspectivas de la gente involucrada y mediante la combinación de las mismas. En el método interpretativo básico se puede recolectar la información a través de entrevistas, observaciones y documentos o artefactos. En este caso, la información se recabó a través de las entrevistas, las cuales se describen a mayor detalle en los apartados más adelante (Merriam y Grenier, 2019).

En este método la información es analizada de forma inductiva para identificar patrones recurrentes o temas comunes que cortan de manera transversal las ideas que se presentan en la información recolectada. Después se debe presentar una descripción de los hallazgos, los cuales son discutidos utilizando referencias de la literatura y las experiencias personales y profesionales del investigador (Merriam y Grenier, 2019).

La selección del método interpretativo básico se hace desde el análisis de las características de cada tipo de diseño, dicho análisis se ve resumido en la Tabla 6. Además, se argumenta desde el objetivo general de este proyecto, el cual surge de los vacíos detectados en la literatura. Existe un vacío en la investigación mexicana, en específico en el estado de Sonora, con respecto a las estrategias específicas que utilizan los docentes de preescolar para desarrollar el lenguaje y la comunicación de niños y niñas con TEA. Por ello, es que primeramente se necesita conocer y caracterizar a detalle las estrategias mediante formas básicas de interpretación a través de la investigación de enfoque cualitativo. No es recomendable utilizar formas más complejas o profundas de investigación

cualitativa cuando aún no existe un diagnóstico detallado de las estrategias docentes. Además, el método interpretativo básico no es limitativo y cumple con todas las características de la investigación cualitativa, representando la esencia del paradigma en el que se hospedan las nociones de realidad que preceden al enfoque.

Tabla 6

Cuadro comparativo de diseños del enfoque cualitativo.

Diseño / Características	Interpretativo básico	Fenomenología	Etnografía	Teoría fundamentada	Estudio de casos
Pregunta de investigación	Pregunta sobre las características de un determinado suceso, objeto o suceso.	Pregunta sobre la experiencia en común de varias personas respecto a un fenómeno.	Pregunta sobre la estructura y funcionamiento de un grupo, organización, cultura o comunidad.	Pregunta sobre los vínculos o relaciones que conforman un fenómeno.	Pregunta sobre casos particulares en un contexto concreto.
Tipo de problema de investigación	Cuando se quiere describir e interpretar la visión de los sujetos de investigación.	Cuando se busca entender las experiencias de personas sobre un fenómeno.	Cuando se busca entender las creencias, ideas, conocimientos y prácticas de los sistemas sociales.	Cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema.	Cuando se busca entender la particularidad o complejidad de un caso singular.
Objetivo	Describir una interpretación de las voces y visiones de los participantes.	Describir el significado de un fenómeno para varias personas.	Describir y analizar lo que las personas de un sistema social	Desarrollar teorías basadas en datos empíricos.	Comprender en profundidad la realidad social de una población determinada.

			hacen usualmente.		
Objeto de estudio	Percepciones de los individuos.	Individuos que hayan compartido la misma experiencia o fenómeno.	Sistema social.	Fenómenos, acciones, procesos o interacciones de un contexto concreto.	Casos o situaciones de una población en particular.
Método de recolección de datos	Observación, entrevistas, grupos focales, revisión documental.	Observación, entrevistas personales o grupales, preguntas abiertas, estructuradas o semiestructuradas, grabaciones de audio o videos, documentos de todo tipo.	La observación directa, entrevistas, reuniones grupales, biografías, grabaciones en audio y video, recopilación de documentos.	Entrevistas y grupos de enfoque.	Documentos, registros clínicos, entrevistas abiertas o estructuradas, observación directa y participantes, entrevistas focales y materiales (fotografías, filmes, videos).
Estrategias de análisis de datos	Análisis inductivo e interpretación mediante triangulación.	Contextualización de las experiencias en términos de	Reflexión e interpretación permanente de lo que se percibe,	Codificación axial, abierta y selectiva.	Desarrollo de una descripción del caso y empleo de una proposición

		temporalidad, espacio, corporalidad y contexto relacional.	siente y vive. Triangulación de la fuente de información.		teórica en el cual el estudio se basa.
Tipo de resultado	Descripción de la triangulación encontrada mediante la interpretación del investigador como principal instrumento.	Descripción de las experiencias comunes y diferentes de los individuos investigados.	Descripción y explicación de la cultura de los grupo o comunidades.	Explicación general o teoría sobre un fenómeno.	Explicación del problema o tema, una detallada descripción del contexto/lugar dentro del cual el fenómeno ocurrió.

Nota: la información fue adaptada de Merriam & Grenier (2019) y de Investigación cualitativa (2018).

3.3 Muestra

Para poder definir la muestra de participantes en el estudio, primeramente, se debe de comprender a la población que representa dicha muestra. La población se refiere al "conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones" (Hernández et al., 2014, p.174). Según Hernández et al., (2014), las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo. En ese sentido, se describe a la población objetivo de esta investigación como aquellos docentes de preescolar que desarrollan sus funciones dentro del municipio de Hermosillo en la zona urbana, específicamente en el sector 006 de preescolares federales y que atienden a alumnos y alumnas que han sido identificados o diagnosticados con TEA.

Sin embargo, "en realidad, pocas veces es posible medir a toda la población, por lo que obtenemos o seleccionamos una muestra y, desde luego, se pretende que este subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población" (Hernández et al., 2014, p. 175). Debido a las características del paradigma, enfoque y diseño metodológico de esta investigación, se debe de llevar a cabo un muestro dirigido el cual consiste en un "subgrupo de la población en la que la selección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación" (Hernández et al., 2014, p.176). Este tipo de muestreo dirigido que se lleva a cabo en las investigaciones cualitativas conlleva un procedimiento que "no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen otros criterios de investigación" (Hernández et al., 2014, p. 176).

Dentro del muestreo dirigido, existen diferentes técnicas que no dependen de la probabilidad sino de la intencionalidad. Para esta investigación se seleccionó el subtipo de muestro por conveniencia, el cual conlleva recabar datos de casos disponibles a los que se tiene acceso (Hernández et al., 2014). Debido a las características específicas de la población, el número de participantes posibles es pequeño. Por lo que, para dirigir el muestreo por conveniencia, se envió un formulario a los directores a través de la jefatura de sector. Mediante este formulario se identificaron a los docentes que son de interés para el estudio. El formulario permitió detectar la prevalencia de alumnos que presentan TEA y que son atendidos en preescolares del sector 006 de Hermosillo, Sonora. Se obtuvo que de 24 escuelas que dieron respuesta, en ocho escuelas atienden a alumnos con Trastorno de Espectro Autista. De los cuales, sólo siete cuentan con diagnóstico. Y de esos siete, accedieron a participar tres docentes.

3.4 Métodos

La investigación cualitativa es un enfoque que, al contrario del cuantitativo, no tiene un orden lineal en el establecimiento de los vacíos, objetivos, supuestos, metodología y resultados. El enfoque permite ir y venir en el proceso de construcción de la escritura del documento, del levantamiento de datos, de la consulta de fuentes y de diseño metodológico. Debido a la particularidad de los casos de alumnos detectados o diagnosticados por TEA, se decidió utilizar un enfoque cualitativo para conducir la investigación. Por lo tanto, para la construcción del planteamiento de problema y para el marco teórico se siguió un proceso bidireccional unido por la revisión de literatura. Derivado de los hallazgos que se hicieron en el análisis de los documentos, conforme

se establecieron, objetivos, supuestos y un marco teórico sólido, se seleccionaron los elementos del diseño metodológico que en este capítulo se describen.

Después, se eligió la técnica de entrevista semiestructurada con final abierto y se diseñó el instrumento de guía de entrevista basándose en tópicos que fueron seleccionados según la revisión de literatura y con base en la experiencia profesional del investigador que conduce el trabajo, ya que, en la investigación cualitativa se considera al investigador como un instrumento dentro del procedimiento de recolección de datos y se le da importancia a las vivencias y a las experiencias académicas o profesionales con las que carga el investigador.

Se procedió a solicitar el permiso ante la jefatura de sector 006 de preescolares federales en el municipio de Hermosillo en el estado de Sonora. El jefe de sector decidió colaborar con el estudio y apoyó en la difusión del formulario para detectar a los docentes que eran de interés para esta investigación. Una vez difundidos los formularios se analizaron los resultados y se ubicaron a los maestros que cumplían con las características de la población definida en el apartado de muestra. Se contactó con los docentes y se hicieron citas para las entrevistas. Tres docentes accedieron a participar. Se les indicó que su participación es de carácter anónimo, que los datos recabados serían de uso exclusivo con fines de la presente investigación y que se podrían retirar del estudio cuando lo desearan.

Para la conducción de las entrevistas se siguieron las recomendaciones de Schettini y Cortazzo (2015), las cuales se enumeran a continuación: 1) se creó un archivo para cada entrevista; 2) se asignó un código a cada participante con el que se

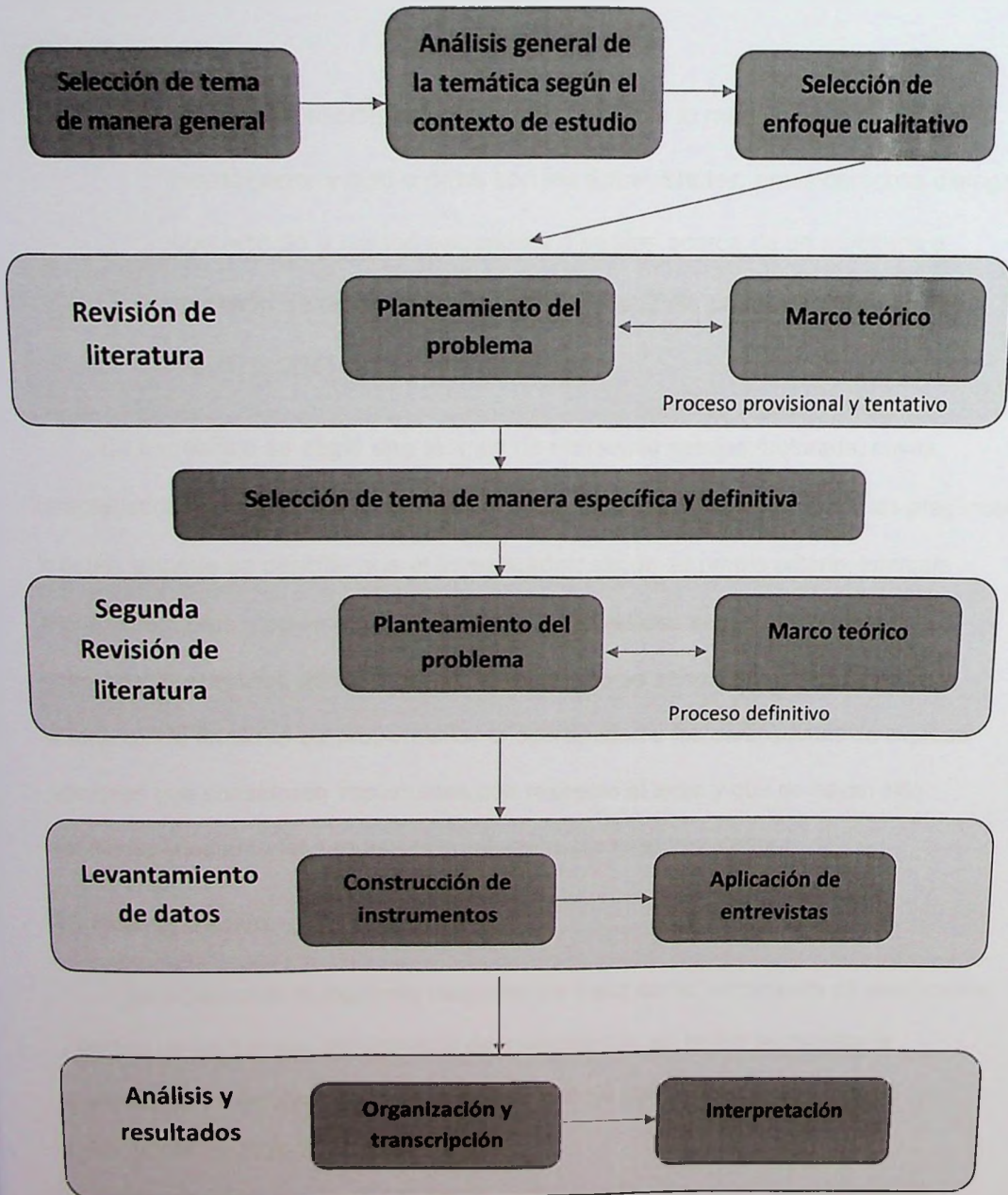
nombró cada archivo de entrevista, este código permite al investigador recordar datos clave del participante; 3) las anotaciones en las transcripciones de las entrevistas son claras y organizadas, se separaron por tópico y se utilizaron reglas gramaticales y de puntuación para identificar correctamente la información; 4) se revisaron las notas justo al terminar cada entrevista y se añadieron datos que se consideran importantes y en el momento no fueron tomados en cuenta.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante la lectura e interpretación de las voces de los docentes que se recabaron con las entrevistas. Una de las estrategias para describir resultados en el método interpretativo básico es interpretación de la narrativa. Para conducir este procedimiento primero se identificaron los fragmentos clave que brindan respuesta a cada uno de los tópicos seleccionados para las entrevistas. Para cada fragmento se seleccionaron elementos de la literatura revisada durante la construcción del planteamiento del problema y se hizo una interpretación por parte del investigador atendiendo a la información indicada.

A continuación, en la Figura 1 se muestra el procedimiento mediante el cual fue conducida la investigación.

Figura 1

Descripción del Procedimiento Mediante el Cual se Desarrolló la Investigación.



3.5 Técnicas e Instrumentos

Para el levantamiento de datos se seleccionó la técnica de entrevista, la cual es un procedimiento utilizado comúnmente en investigación social. La entrevista se define como:

una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual es el investigador y otro u otros son los entrevistados, estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional (Ander-Egg, 1995, p. 226).

En específico se eligió una técnica de entrevista semiestructurada, cuyas características son que “los temas de las entrevistas están establecidos y las preguntas lo están, aunque se permite que el investigador, según su propio criterio, intercale nuevas preguntas u obvie algunas de las ya establecidas según como marche la entrevista” (Katayama, 2014, p. 81). Y en el diseño se añadió un espacio para final abierto con la finalidad de proporcionar la oportunidad a los participantes de expresar opiniones que consideren importantes con respecto al tema y que no hayan sido abordadas mediante las preguntas conducidas por el entrevistador.

3.6 Ruta de trabajo

Se implementó el siguiente diagrama de Gantt como herramienta de planificación y gestión de los tiempos del proyecto de investigación, en el que se muestra la organización y calendarización de la ruta de trabajo que se llevó a cabo durante los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022.

Actividades	Ciclo Escolar																							
	2020-2021												2021-2022											
	Meses												Meses											
	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J	
Reunión con jefa de Sector 006 de preescolar para solicitar permiso de realizar las entrevistas a las educadoras de los preescolares.																								
Envío de formulario a educadoras para identificar quienes atienden a niños con TEA.																								
Diseño de las entrevistas																								
Contactar a las educadoras para programar fechas para las entrevistas.																								
Aplicación de las entrevistas																								
Transcripción y análisis de las entrevistas																								

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se describen los hallazgos que surgen del análisis de las respuestas a las entrevistas brindadas por las maestras que atiendan a alumnos y alumnas con Trastorno de Espectro Autista en tercer grado de educación preescolar, del sector 6 de Hermosillo, Sonora. Se llevan a cabo interpretaciones de las narrativas de las maestras, las cuales se encuentran separadas por subtemas para comprender y estructurar mejor la información con la finalidad de presentar un análisis más detallado.

Comprendiendo el contexto

Todas las maestras tienen en común que únicamente atienden a un alumno con TEA. Esto es importante, ya que, en un salón de clases regular sin un asistente educativo, donde solo trabaja una maestra atendiendo al grupo, sería complicado brindar instrucciones, dirigir la actividad, retroalimentar, controlar la disciplina y ejercer las acciones específicas que surgen de las orientaciones para atender al alumno o la alumna con TEA. Sin embargo, cabe resaltar que la cantidad de alumnos en general dentro de cada grupo es igual a la de otras aulas en donde no se atienden niños con alguna discapacidad diagnosticada y clasificada dentro del DSM-V. Sería importante definir si existen limitaciones para los maestros en cuanto a la cantidad de alumnos que pueden atender cuando tienen en su grupo a discentes que requieren más atención y adecuaciones en el currículo, como lo son los estudiantes con TEA.

Interpretando el papel de los padres, las madres o los tutores desde la voz de los docentes

Las maestras entrevistadas coinciden en que es complicado atender a estudiantes con TEA en la modalidad a distancia con sesiones remotas por videollamada. Mencionan que las madres, los padres o los tutores desconocen de las

estrategias adecuadas para dirigir la atención de este tipo de estudiantes, además, reaccionan de forma muy distinta a la de un profesional de la educación, por lo que puede resultar contraproducente que acompañen a sus hijos durante una videollamada. Los padres de familia esperan que sus hijos con TEA se comporten de formas similares a alumnos regulares, por lo que llegan a sentirse apenados por los comportamientos que muestran sus hijos. Muchos de los padres no logran reconocer que los maestros, como profesionales de la educación, comprenden las formas de comportamiento de los alumnos que presenten diferentes tipos de barreras para el aprendizaje o discapacidad y están capacitados para reaccionar con una actitud tolerante, de respeto y con paciencia para no afectar el progreso de los estudiantes y no provocar afectaciones en la autoestima.

Si bien, los padres de familia pueden recibir las orientaciones apropiadas por parte de maestros de grupo, psicólogos y maestros de educación especial, en muchas de las ocasiones no tienen las aptitudes necesarias, por lo que se genera una escasez de actitudes apropiadas para acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas. Es por ello que los maestros coinciden en que la atención de forma presencial a los alumnos con TEA es la más apropiada profesionalmente, ya que los maestros se hacen responsables del proceso, trabajan cómoda e íntimamente con sus alumnos y aplican las orientaciones que les proporcionan los médicos, psicólogos y demás especialistas sin tener que interrumpir su labor para detenerse a explicar los procedimientos a los padres de familia. De esta manera, las orientaciones a los cuidadores y los reportes sobre las formas y procedimientos de trabajo se pueden hacer de manera personal en momentos o sesiones fuera del tiempo de aula del alumno o la alumna con TEA.

Del diagnóstico TEA

Todas las maestras tienen un diagnóstico oficial o se encuentran en el proceso para generarlo. De igual manera, reportan seguir las orientaciones que les proporcionan de parte de los psicólogos y maestros de educación especial que les apoyan en el proceso. Sin embargo, las docentes concuerdan en que es muy importante trabajar directamente con el alumno para poder generar sus propias percepciones sobre cómo deben de trabajar con el estudiante. Si bien, el trabajo que las maestras hacen se apega en cierta medida al diagnóstico que les proporcionan, gran parte de su labor surge del diagnóstico que ellas mismas realizan mediante procesos formales e informales. El empirismo de su propia interacción con el alumno y de las observaciones de las conductas que los alumnos llevan a cabo, juegan un papel muy importante dentro de las estrategias que reportan como exitosas. Para las maestras es muy importante generar también su propio diagnóstico informal, se dan el tiempo de conocer a los alumnos, e inclusive de experimentar con las diferentes reacciones que provienen de los estímulos que ejercen de manera deliberada.

Destaca reiterar que las maestras están muy conscientes de su papel dentro del proceso formativo del estudiante. Reconocen que requieren de un diagnóstico especializado y que este solo puede ser realizado por personales calificados. Se registra que, de manera progresiva, las maestras van ganando confianza y asumen cada vez mejor su papel como docente encargada del proceso de educación regular y de adaptación contextual del alumno. Sin embargo, las maestras reflejan que el papel del diagnóstico en las primeras etapas del proceso de interacción entre docente y alumno es muy importante ya que proporciona confianza y da paso al diseño del plan de clase y de las primeras interacciones entre docente y alumno.

Del rezago en la comunicación

Según lo que exponen las educadoras, la mayoría de los niños con TEA que atienden presentan situaciones atípicas en la adquisición del lenguaje. En voz de las maestras, los alumnos con TEA se comunican con sus familias, su maestra y sus compañeros utilizando formas no verbales para intercambiar ideas o solicitar algo. Según las descripciones realizadas durante las entrevistas, estos niños no encuentran una utilidad en comunicarse verbalmente con los demás para socializar. Ellos tienen sus propios intereses y objetivos en los que no involucran a otras personas al menos que necesiten algo muy específico. Por ejemplo, utilizan un solo sonido o palabra cuando necesitan algo del salón de clases o simplemente lo señalan y emiten un ruido para que el docente preste atención y proporcione lo que se solicita. También, cuando necesitan ir al baño acostumbran a apuntar hacia donde están instalados o utilizar una seña específica que ellos han adoptado para que las personas adultas entiendan la necesidad y les permitan ir al baño.

Las maestras comentan que es común que en un inicio la comunicación con los alumnos con TEA sea nula y que con el paso del tiempo se conozcan mejor y logren interpretarse, tanto el alumno a la maestra como la maestra al alumno. Es destacable que, según las narrativas de las educadoras, los estudiantes comprenden el lenguaje ya que hacen caso en algunas instrucciones, pero ellos no usan frases para interactuar con los demás, aunque en realidad no hacen ningún tipo de esfuerzo para tener cualquier tipo de interacción con sus compañeros. Las docentes narran que logran formas de comunicación con sus estudiantes con TEA mediante gestos, miradas y movimientos corporales, así como mediante indicaciones verbales con diferentes tonalidades dependiendo de la intencionalidad de la instrucción. Inclusive, una de las

maestras describe que el alumno requiere que lo apoyen moviendo su mano para ir reconociendo diferentes figuras, colores o números.

Las maestras coinciden en que las formas de comunicación de los alumnos de preescolar con TEA son complicadas y muy diferentes a la comunicación verbal común que las docentes sostienen con los demás alumnos. Para ellas representa un enorme reto comprender las necesidades de estos discentes, e inclusive mencionan un temor a no poder atenderlos como lo necesitan por no tener la capacidad de comprender sus verbalizaciones o las señas que utilizan para transmitir sus ideas.

Una docente comenta que su alumno con TEA tiene comportamientos peculiares en cuanto se refiere al lenguaje. La maestra explica que su alumno sí comprende oraciones complejas y preguntas, contesta señalando e inclusive en algunas ocasiones dice una palabra para responder. Sin embargo, comenta que el estudiante no busca hablar con los demás, no demuestra un interés en expresar ideas o en indagar en lo que los demás piensan. Solo se limita a contestar lo que se le pregunta cuando le place. Comenta la educadora que este estudiante repite las verbalizaciones de las personas que se dirigen hacia él, inclusive, aunque sean frases o preguntas complejas, repite lo que se le dice en varias ocasiones. A la maestra le cautiva el hecho de que el alumno comprende lo que se le dice y tiene la habilidad de verbalizar, pero no muestra interés en expresarse ya sea corporal o verbalmente.

Una conducta común entre los estudiantes con TEA en preescolar es emitir sonidos de forma repetida o gritar mientras ejercen alguna acción en repetidas ocasiones de manera consecutiva. Las maestras no logran comprender la intencionalidad de estas acciones, lo toman como un juego, ya que cuando los

estudiantes quieren llamar su atención o necesitan algo específico, utilizan su propio lenguaje para expresar su necesidad y que les sea resuelta de forma inmediata.

Entre las entrevistadas, existe una excepción. Hay una alumna que sí se comunica con los demás y que muestra actitudes de socialización con los demás. Esta alumna no tiene aún un diagnóstico terminado, pero se intuye que está ubicada en el TEA en un nivel que le permite mostrar interés por comunicarse con los demás. La estudiante expresa claramente sus necesidades, platica con la docente y en ocasiones con sus compañeros, participa, lee, canta y hace las actividades que sus demás compañeros en clase realizan.

Apoyos que reciben los docentes

Un factor común entre los alumnos con TEA que están involucrados en las clases de las maestras que fueron entrevistadas es que son atendidos también por otros profesionales del área de la salud o de la educación, ya sea mediante un equipo de USAER o con el apoyo de Centro Infantil para el Desarrollo Neuroconductual (CIDEN). Las maestras encuentran a un gran aliado en los directores, los psicólogos y los maestros de apoyo que integran los equipos de USAER que les apoyan. Llama la atención que a pesar de ser escuelas que cuentan con alumnos diagnosticados con TEA, en ninguna de las cuatro instituciones que representan las maestras entrevistadas existe un equipo de USAER de planta. Todas reciben apoyo de personal que se encuentra ubicado en otros jardines de niños.

Las maestras reconocen el papel del maestro de apoyo y del psicólogo y toman mucho en cuenta sus recomendaciones al momento de trabajar con los alumnos con TEA. Todas ellas han recibido resultados de una evaluación conducida por USAER junto con las orientaciones que corresponden. Además, las tres que ya tienen un

diagnóstico completo tienen documentos emitidos por CIDEN en donde se especifica el nivel de autismo del alumno. Es del conocimiento de todas las maestras que ellas no pueden diagnosticar el TEA y que es necesaria la intervención médica para ello, por lo que se sienten agradecidas con las instituciones externas que les han apoyado.

De igual manera, las maestras narran que la intervención de los padres es crucial. Desde su perspectiva, cuando los padres son atentos a las indicaciones del docente y muestran un especial interés en brindar el servicio médico y educativo pertinente a sus hijos, se genera un mayor avance en el aprendizaje del alumno con TEA, lo que genera una mejor comunicación verbal y no verbal y una progresión en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los alumnos y las alumnas con TEA.

Importancia de la capacitación

Las docentes coinciden en estar de acuerdo en que se presenta la necesidad de capacitación profesional para la atención de alumnos con TEA, debido a que consideran que no cuentan con los conocimientos acerca las metodologías más favorecedoras para apoyar a los alumnos que enfrentan BAP, puesto que lo que conocen sólo es con base a las experiencias que van obteniendo dentro del aula, a la información que investigan, o de las orientaciones o sugerencias que les brindan sus compañeros docentes.

De lo anterior, se puede analizar que dicho déficit puede provocar una barrera para la adquisición de aprendizajes en los alumnos, ya que se no se estarían realizando los ajustes pertinentes ni prácticas acordes a sus ritmos y estilos de aprendizaje, dejando con esto, una educación carente de inclusión y de calidad. Incluso se ve afectado también, el propio bienestar de las docentes, ya que, en el caso de una de

ellas, expresa que esa falta de saberes ha generado una sensación de frustración, puesto que para los maestros supone un gran reto el poder brindar una educación de calidad sin contar con los recursos metodológicos necesarios. Por lo tanto, para dar atención al área de oportunidad que presentan, consideran pertinente apropiarse de nuevos conocimientos a través de talleres o cursos, e incluso consideran pertinente la gestión de apoyo de USAER a los centros educativos a los que pertenecen para enriquecer los procesos de enseñanza e intervención con los alumnos.

Todas las maestras entrevistadas expresaron sentirse poco capacitadas y con falta de un mayor apoyo. Aunque mencionan que hay instituciones externas y equipos de USAER con adscripción distinta al jardín de niños en donde trabajan, a ellas les parece insuficiente para poder atender a sus alumnos y alumnas con TEA como es debido.

Desde su voz, las docentes esperan recibir una capacitación completa desde dos dimensiones. La primera en lo teórico, para conocer las clasificaciones del TEA las características que pueden presentar los alumnos con esta condición y demás elementos que sean necesarios para comprender el trastorno. Y también desde la vertiente práctica, en la que ellas reciban recomendaciones, ideas de estrategias, instrucciones técnicas y cualquier otro tipo de indicación que les sirva como acervo al cual acudir de forma práctica durante el desarrollo de las clases. Para ellas es muy importante tener una idea de cuáles son las correctas prácticas dependiendo de la situación que se les presente con su estudiante.

Además, una de las maestras expresa que, al no ser una trabajadora de la educación especial, lo que espera recibir como capacitación debe de estar muy centrado en las especificidades del alumno o alumna que está atendiendo. Dice que

una capacitación corta y de fácil acceso podría servir como motivante para aprender y ejercer lo aprendido con una buena actitud.

Otra de las maestras comenta que una de sus compañeras recibió una capacitación específica en la que se le dieron orientaciones para tratar a alumnos con TEA. Sin embargo, eso fue inmediatamente antes de que iniciara la pandemia de COVID-19, por lo que ya no hubo oportunidad de que la docente compartiera lo aprendido con sus compañeras. Además, ninguna otra de las educadoras del jardín de niños recibió la oportunidad de poder capacitarse en ese curso.

Esta misma docente comenta que para ella el papel de la capacitación es esencial y muy importante y ejemplifica con un caso anterior en el que recibió a un alumno en otro jardín de niños con múltiples barreras para el aprendizaje. La maestra no pudo identificar en todo el ciclo si el alumno tenía una discapacidad ni pudo clasificar correctamente las barreras para el aprendizaje que presentaba ya que el único apoyo con el que contaba era un amigo docente que residía en otra ciudad y que en ocasiones hablaba por teléfono con él para recibir orientaciones. La maestra narra que durante mucho tiempo no pudo atender al niño como es debido y utilizaba estrategias de forma empírica repitiendo aquellas que parecían funcionar. De esa manera, la capacitación hubiera sido una gran ayuda para ayudar a diagnosticar correctamente al alumno y darle la atención que necesita. Sin embargo, a pesar de reportar el caso, no recibió apoyo durante todo el ciclo escolar.

Estrategias para desarrollar el lenguaje y la comunicación

Las docentes explicaron de manera específica algunas de las estrategias que utilizan para hacer que sus alumnos y alumnas con TEA trabajen dentro del aula. Algunas de esas estrategias están enfocadas al desarrollo del lenguaje y la

comunicación ya que las personas que presentan este trastorno exhiben dificultades para interactuar con los demás, por lo que en etapas tempranas del desarrollo pueden demostrar una carencia en las formas de comunicación tradicionales que utilizan otros estudiantes.

Esencialmente, se podría interpretar que las estrategias utilizadas no se pueden generalizar a todos los alumnos y las alumnas con TEA que cursan el preescolar, ya que estas dependen de los intereses de los estudiantes. Según los gustos del alumno, las maestras hacían una selección de las actividades y sus características para poder promover la comunicación. Por ejemplo, una de ellas menciona: a mi alumna le gusta mucho la música y cantar, por lo que hago uso de las canciones para que la estudiante aprenda, se exprese, interactúe con los demás, se integre en la dinámica del grupo y se sienta acogida por las actividades que propone" (E3). La maestra E3 comenta que una estrategia funcional para llamar la atención de esa alumna es tararear una canción que es de su agrado, de esa manera la estudiante la voltea a ver y la maestra aprovecha para dar una indicación o hacer alguna pregunta y la alumna interactúa ya que la canción la relaja y la prepara para poder interactuar con la maestra.

Otra estrategia que le funciona es hacer que los demás estudiantes le muestren dibujos o juguetes de caricaturas que le gusten a la alumna. De esa manera, la estudiante se ve atraída visualmente y se acerca para interactuar con los demás alumnos y también con las otras maestras de la institución. Aunque cabe aclarar que esta estrategia no desarrolla directamente la comunicación verbal, sí favorece el contacto y la interacción atendiendo a una forma de comunicación no verbal.

La estrategia de establecimiento de protocolos para las acciones más representativas o importantes también es reportada como funcional por parte de las

educadoras. Esta estrategia consiste en utilizar señalamientos, mímicas, acciones o palabras específicas que el estudiante pueda utilizar para comunicar una situación urgente como lo es un permiso para ir al baño, señalar que algo le genera dolor, indicar que culminó una actividad o reportar a algún alumno que se esté portando mal con él. Aunque estos protocolos no siempre involucran un lenguaje verbal, sí atienden de forma directa a la comunicación utilizando los medios que son más cómodos y funcionales desde la perspectiva del alumno.

La atención personalizada también es muy funcional en estos casos, las maestras indican que es muy importante mantener cerca al estudiante y destinar más tiempo y atención de lo que se les dedica a los otros alumnos. Para las docentes, la atención personalizada se interpreta como generar un ambiente de confianza dentro del espacio áulico para que el estudiante perciba la cercanía con la maestra y utilice diferentes formas de comunicación para expresar lo que siente. De igual manera, las maestras aprovechan este ambiente que genera la atención personalizada para dar indicaciones específicas para el estudiante, guiarlo en las actividades de aprendizaje o simplemente comunicarse y expresar ideas para que el alumno genere confianza y trabaje el desarrollo de las habilidades para la convivencia interpersonal.

El uso de cuadernillos de trabajo específicos para el estudiante facilita también la comunicación desde la forma en la que se brindan las instrucciones. Las maestras desarrollan un lenguaje especial para dar las indicaciones al estudiante de cómo trabajar con los cuadernillos. Aunque esa forma de comunicación solo funciona para trabajar con un cuadernillo en específico, se identifica como un logro ya que se interactúa y comunica de formas verbales y no verbales para orientar al alumno con la finalidad de que desarrolle un aprendizaje esperado propio del preescolar relacionado

con cuestiones motrices o de la lectoescritura. Además, el uso de materiales gráficos ayuda a que el alumno memorice palabras que después demuestra comprender al ser escuchadas, aunque no las exprese verbalmente.

Para las maestras resulta complicado trabajar estrategias más avanzadas para desarrollar el lenguaje y la comunicación. Según lo que narran, pasan la mayoría del ciclo escolar en una etapa de comprensión de las dinámicas de interacción con sus estudiantes con TEA. El lenguaje y la comunicación se desarrollan primeramente y en casi durante todo el ciclo escolar para poder atender cuestiones básicas de interacción, por lo que las maestras perciben no contar con el tiempo y los recursos necesarios para trabajar estrategias más avanzadas que orillen a sus alumnos a verbalizar. Aunque se percibe como un avance en la inclusión y en la dinámica de integración al ambiente escolar, es importante resaltar que las estrategias utilizadas están lejos de desarrollar el lenguaje a un nivel equiparable a como se hace con los demás estudiantes. Se tiene que reconocer que las características y los intereses de los alumnos con TEA están fuera de lo que los demás niños requieren, por lo que resulta sumamente complicado aplicar estrategias en grupos numerosos de alumnos.

Una de las docentes (E3) comentó que algunas de las estrategias que implementó para favorecer el desarrollo del lenguaje y comunicación son las que le propuso un psicólogo a quien acudió para que le brindara sugerencias de intervención, las cuales consistían en establecer rutinas diarias, organizar las actividades cotidianas tanto en casa como en el aula y ajustar los tiempos para actividades. Así mismo, expresó que no recibió orientaciones de parte de los profesionales externos que atendían a su alumna con TEA, pero ella diseñaba su plan de intervención de acuerdo con lo que consideraba que le funcionaría con base a los intereses y el estilo de

aprendizaje que observaba en la alumna. Algunos de los aspectos que mencionó que tomaba en consideración para ello, fue el motivar y favorecer su participación, por ejemplo: debido a su dominio de la lecto-escritura, se le invitaba a participar en la lectura de cuentos para sus compañeros, así como también, en la escritura de textos. Lo anterior se considera favorable ya que, con ello, además de minimizar las BAP en la alumna, también fungiría como modelo de los procesos de alfabetización para sus pares.

Por su parte la docente E3, exteriorizó que una de las estrategias para desarrollar el lenguaje y comunicación, es el considerar sus intereses y estilos de aprendizajes, que, en el caso de su alumna, su canal de aprendizaje es el auditivo, por lo que implementa canciones o música durante las actividades didácticas. Adicionalmente, menciona que se apoya del uso de referentes visuales y alfabéticos para enriquecer su vocabulario.

La planeación y los ajustes razonables

Una de las docentes (E3) expresó que sí realiza ajustes cuando se requieren, de acuerdo a la capacidad de la alumna, en donde se cambia la complejidad o el recurso que se implementa. Así mismo comenta que otro elemento que considera para la planeación de su intervención y trabajo docente, es el implementar recursos que sean del interés de la alumna, tal como el aprendizaje a través de la música y la expresión corporal, tal como el baile.

Otra de las educadoras entrevistadas (E4), externó que algunos de los ajustes que empleaba era el implementar a otros alumnos como modelos de las consignas que debían realizar para la actividad, es decir, que el niño con TEA siguiera el ejemplo de alguno de sus compañeros de clase. Además del ajuste a la planeación, señaló que

también realiza ajustes en la evaluación de los logros del alumno, mencionando que lo valora con base en sus posibilidades y no con los indicadores de logro que se implementan de manera general con el resto de los alumnos.

Capítulo V. Conclusiones y Discusión de Resultados

La educación inclusiva

Durante las entrevistas, las maestras demostraron tener un amplio sentido de responsabilidad y de compromiso para garantizar la educación inclusiva en sus aulas al trabajar con alumnos con TEA, esto da cuenta de la sensibilización y disposición que existe actualmente para crear las condiciones necesarias para incluir a todos los alumnos y las alumnas en la educación básica y gratuita. La Organización de las Naciones Unidas ha hecho un arduo trabajo en lo que corresponde a la concientización de educadores, gobiernos y personas en general para lograr que se garantice la educación inclusiva, en su cuarto objetivo de la Agenda 2030 nos habla de que es necesario garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Por su parte, México acata el objetivo con sus respectivas metas y establece que, en el sistema educativo mexicano, se deben de tomar acciones para inscribir alumnos y alumnas con diferentes tipos de barreras para el aprendizaje en las escuelas denominadas coloquialmente como regulares. Esta es una de las razones por las que las docentes de educación preescolar entrevistadas han adquirido el compromiso de trabajar en conjunto con USAER y otras instituciones para atender a alumnos y alumnas con TEA en sus aulas.

Sin embargo, en las metas establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para el logro de este objetivo, nos podemos percatar que existe una

responsabilidad compartida y que no es suficiente con que los maestros adquieran el compromiso. El estado mexicano necesita aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), y según las narraciones de las maestras de preescolar entrevistadas, se percatan de un déficit de personal capacitado laborando dentro del sistema. Ellas hacen la observación de que no existen los suficientes maestros de apoyo para atender a alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje a pesar de que existen una buena cantidad de egresados de las Escuelas Normales de Educación Especial. Las maestras le atribuyen esta carencia a que el Sistema Educativo Nacional no destina el presupuesto suficiente para emplear a la cantidad necesaria de psicólogos, especialistas y maestros de apoyo.

Además, entre otras de las metas para el logro de la educación inclusiva, que no necesariamente yacen en el compromiso del docente, están el de adecuar las instalaciones educativas o el de asegurar el acceso a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia. Afortunadamente, para los casos que fueron tomados en cuenta para este estudio, existió apoyo de instituciones gubernamentales para la ejecución del correcto diagnóstico médico y psicopedagógico para las alumnas y los alumnos con Trastorno de Espectro Autista en preescolar.

Al cuestionar a las maestras sobre los documentos que ha emitido la Secretaría de Educación Pública para promover la inclusión educativa, se puede notar que se encuentran medianamente informadas sobre los materiales de apoyo. Documentos como el plan de estudios (SEP, 2017a) o el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019), emiten lineamientos, sugerencias, estrategias y orientaciones teóricas sobre como forjar una correcta educación inclusiva en educación básica y de manera específica en

preescolar. Algunas de las maestras entrevistadas reportan haber revisado estos materiales en el espacio de las reuniones de Consejo Técnico Escolar. Sin embargo, aparentemente no encuentran mucha utilidad práctica en los materiales. Para ellas funciona como un instrumento de sensibilización y de actualización del pensamiento para considerar el paradigma de la educación inclusiva, pero expresan que necesitan una mayor capacitación para poder aplicar estrategias prácticas de educación inclusiva, en específico para tratar con alumnos y alumnas con Trastorno de Espectro Autista.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación nos dice que hay obstáculos que los alumnos enfrentan dentro del contexto escolar que no les permite permanecer en la escuela o desarrollar los aprendizajes (SEP, 2018). Las maestras explican que han hecho un arduo trabajo para disminuir las barreras que los alumnos y las alumnas con TEA podrían enfrentar. Cuestiones como la modificación de las aulas, los cambios en la interacción, la sensibilización de los alumnos, el cambio de las dinámicas del aula y en otro tipo de instalaciones escolares, son algunos ejemplos de acciones que ejercen las maestras para poder disminuir las barreras de aprendizaje y lograr el ideal de inclusión.

En voz de las docentes, consideran que es posible disminuir las barreras de aprendizaje y la participación ya que desde su propia experiencia han notado como la escuela y los alumnos aceptan e incluyen de forma gradual las dinámicas. Además, es importante denotar que las maestras no reportan afectaciones hacia los demás compañeros en el aula, esto significa que el hecho de llevar a cabo acciones de inclusión para alumnos y alumnas con TEA no representa un rezago para el aprendizaje y para la socialización de los demás discentes que conforman el grupo.

Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el TEA

Las maestras ponen en evidencia que sus alumnos con TEA no se comunican igual que sus demás compañeros. Utilizan otras formas para dar a entender lo que desean y hay varias cuestiones de entonación, articulación y comprensión del lenguaje hablado que se presentan. Estas narrativas coinciden con la información presentada por Vázquez (2015) quien indica que las personas con TEA presentan dificultades en la fonología o articulación en relación con la intención del habla. Las maestras indican que sus alumnos no comprenden las instrucciones o simplemente no demuestran interés en querer comprender, por lo que tienen que acudir a otros medios para poder hacer que el alumno se interese en la actividad y logre comprender la instrucción.

Así mismo, Vázquez (2015) también habla de dificultades en la prosodia o entonación en relación al acento que utilizan para hablar y a las variaciones en el tono y la modulación de volumen de su voz al comunicarse. Esto coincide con la explicación que hace una de las docentes acerca de cómo su alumna verbaliza. La entonación que da a las palabras es distinta a lo que hacen sus demás compañeros, además, acostumbra a gritar en situaciones en las que no se requiere.

Sin embargo, los resultados de esta investigación no coinciden con la última de las características que enlista Vázquez (2015), la cual hace referencia a la dificultad para comprender la comunicación no verbal. Todas las maestras indican que utilizan esta forma de comunicación para que sus alumnos entiendan mejor una indicación, comprendan la intencionalidad de la interacción comunicativa o para dar a entender situaciones emergentes como la necesidad de ir al baño por parte de los alumnos o la

indicación de la docente para que el estudiante trate de conservar la calma. No obstante, se cree que quizá esto se deba a que las educadoras de preescolar acostumbran a utilizar mucho el lenguaje no verbal y lo favorecen de manera instintiva sin alcanzar a reconocerlo, ya que es muy común que los niños en edad de preescolar se vean más interesados en una actividad o detectan un sentimiento o deseo de la maestra utilizando gestos. Por ello, se podría concluir que las maestras trabajan de forma indirecta o no intencional el lenguaje no verbal, logrando que los alumnos con TEA se acostumbren a reconocerlo aún y cuando se clasifica como una dificultad para ellos.

Las maestras, de forma empírica o por sentido común, definen el nivel de autismo de sus alumnos según la forma en la que reaccionan a la comunicación y al lenguaje verbal. En los casos de este estudio, se nota una inclinación de las docentes a clasificar como más severo el autismo cuando los estudiantes omiten por completo la comunicación verbal, mientras que la maestra que tiene a una alumna que se comunica verbalmente lo detecta como un autismo muy leve. Estas conclusiones realizadas por sentido común por parte de las docentes coinciden con la descripción metodológica que hace Esquer (2021) para identificar de manera informal y como momento prediagnóstico el nivel de autismo de un alumno según su interacción verbal. Este autor señala que si un alumno con TEA tiene una buena habilidad verbal entonces tiene un nivel alto de funcionamiento, pero si existen dificultades o alteraciones se podría entonces deducir que se tiene un autismo moderado. Por último, indica que la ausencia total del habla sería interpretada como un TEA severo. No obstante, no sería correcto

diagnosticar el nivel de TEA de esta manera, considerando también que los niños en edad preescolar se encuentran en etapas tempranas del desarrollo.

Las educadoras narran que están constantemente intentando desarrollar el lenguaje y la comunicación con sus alumnos con TEA. Lo identifican como una prioridad en su trabajo en el aula. Esto se atribuye a que el Plan de Estudios 2017 (SEP, 2017) indica que se debe promover arduamente el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, debido a la importancia que tiene en la vida del estudiante para el desarrollo de todas sus habilidades socioemocionales y de otros tipos. Las docentes dan por hecho que también requieren desarrollar este tipo de habilidades en sus estudiantes con TEA, ya que reconocen la importancia que tiene en el desarrollo integral durante la infancia.

Se concluye que, se logró conocer las estrategias que utilizan las docentes de tercer grado de preescolar para desarrollar el lenguaje y comunicación de los niños y niñas identificados o diagnosticados con TEA del sector 6 del municipio de Hermosillo, no obstante, y de acuerdo a las expresiones de las educadoras, existe un desconocimiento acerca de los diferentes tipos de estrategias didácticas (que tienen sustento y evidencia de efectividad) que pudieran implementarse para favorecer el lenguaje y comunicación de los niños o niñas con autismo que atienden en sus centros educativos.

Recomendaciones para futuros estudios

Existe aún mucho por estudiar con respecto al TEA en alumnos de educación preescolar y cómo afecta en el desarrollo de sus habilidades de comunicación y

lenguaje. Más cuando se trata de tener resultados locales e inclusive nacionales ya que la mayoría de la investigación ubicada en la revisión de la literatura es de carácter internacional. Se recomienda que en futuras investigaciones se lleven a cabo estudios cuantitativos de carácter exploratorio que funcionen como un diagnóstico de las condiciones en las que se encuentran las escuelas y los docentes, ya que una de las dificultades enfrentadas durante el desarrollo de esta investigación fue ubicar investigaciones que arrojaran estadísticas sobre la prevalencia del TEA en las diferentes regiones de México.

También, es necesario que haya un abordaje cualitativo más profundo en los diferentes casos. Esto, ya que los resultados cualitativos no son generalizables, y aunque gracias al criterio de transferibilidad se pueden atribuir ciertos resultados a otras poblaciones similares, no es recomendable hacer aseveraciones en otras muestras en otros contextos. La importancia de llevar a cabo estudios cualitativos más profundos reside en establecer rutas para la generación de nuevas orientaciones y recomendaciones para los docentes.

Se espera que los resultados y conclusiones de esta investigación sean tomado en cuenta en futuros estudios, de tal manera que, partiendo de las interpretaciones que se hacen de las narrativas de las docentes, se puedan recabar más datos sobre el TEA en preescolar en otros contextos y se haga un mayor aporte al conocimiento.

También se recomienda que otros investigadores aborden a profundidad otras temáticas que se desprendan del TEA en alumnos de preescolar, ya que uno de los propósitos de este trabajo era caracterizar las estrategias para favorecer la

comunicación y el lenguaje. Sin embargo, es probable que existan dificultades en el desarrollo de otros tipos de aprendizaje de carácter matemático, social o científico. Por lo que es imperante que futuros investigadores indaguen desde el enfoque cualitativo aquellas estrategias que utilizan las docentes de preescolar para favorecer los aprendizajes de otros campos formativos.

Por último, se recomienda tomar en cuenta los resultados y conclusiones de esta investigación para desarrollar futuras propuestas de investigación-acción basadas en un diagnóstico derivado de las interpretaciones que se hacen sobre las narrativas de las maestras. El aporte al conocimiento que implica este trabajo permite que en otros trabajos se parta de una perspectiva más avanzada de la situación, lo que conlleva a poder aplicar formas de investigación que se reflejen en intervenciones para favorecer el aprendizaje de alumnos y alumnas con TEA en preescolar.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social* (24va Ed.). Editorial Lumen
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible A/RES/70/L*.
- Bejarano, A. et al. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 87-110.
- Bonilla, M., Chaskel, R. (2016). Trastorno del Espectro Autista. *CCAP*. 15, 19.
http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/TRASTORNOYDIFICULTADESDEAPRENDIZAJE/document/PDF/Trastornos_del_aprendizaje/2.-Trastorno-espectro.pdf
- Bravo, A., Vázquez, J., Cuello, C.A., Calderón, R. F., Hernández, A. M., y Esmer, C. (2012) Manifestaciones iniciales de los trastornos del espectro autista. Experiencia en 393 casos atendidos en un centro neurológico infantil. *Neurología*, 27, 414.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica. 46-47.
- Carpio, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. Vol. 13, núm., 3; pp. 1-23
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>
- Cortés & García (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4746/4484>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación.
- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A.C., Bruno, R., Diaz C., Villalobos, M., et al. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon

survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 46, 1669–1685.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2696-6>

Gall, M.D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational Research. An introduction* (7th Ed.). Pearson

Investigación cualitativa (2018). *Métodos de investigación cualitativa*.
<http://investigacioncualitativa2018.blogspot.com/>

Juárez, J., y Bonilla, M. (2014). Corrección neuropsicológica en las dificultades de la expresión y la comprensión del lenguaje. *Pensamiento Psicológico*, vol. 12, núm. 2, pp. 113-127. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878016.pdf>

Talavera Valverde, MA. (2013) *Guía orientativa de recomendaciones para la intervención del Terapeuta Ocupacional en Trastorno Mental Grave. TOG (A Coruña)* [revista en Internet]. [-fecha de cita-]; (5): [52 p.]. Disponible en: <http://www.revistatog.com/num5/pdfs/revision2.pdf>

Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington,VA, Asociación Americana de Psiquiatría. (2013).

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2015). *DECRETO Nueva Ley DOF 30-04-2015, Ley General Para La Atención Y Protección A Personas Con La Condición Del Espectro Autista*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5390948&fecha=30/04/2015#qsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019a). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). *ACUERDO número 01/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2019*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551596&fecha=28/02/2019

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019c). *ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012).

Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5, 160-179. [Http://doi.org/10.1002/aur.239](http://doi.org/10.1002/aur.239)

- Esquer, H. (2021) Guía de Actuación para la Atención Educativa de Alumnos en Condición Del Espectro Autista, Trastornos De La Comunicación Y Retraso Global Del Desarrollo.
- Fortea, M., Escandel, M., Castro, J., y Martos, J. (2015) Desarrollo Temprano del Lenguaje en niños pequeños con Trastorno de Espectro Autista mediante el uso de sistemas alternativos. <https://doi.org/10.33588/rn.60S01.2014566>
- González-Contreras, T., Gutiérrez-Contreras, E., Espino-Silva, P. K., Haro-Santa Cruz, J., Álvarez-Cruz, D., Rosales-González, C. C., Sida-Godoy, C., Nava Hernández, M. P., López-Márquez, F. C., & Ruiz-Flores, P. (2019). Clinical profile of autism spectrum disorder in a pediatric population from northern Mexico. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 4409-4420. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04154-2>
- Harris, B., & Barton, E. E. (2016). Autism services in Mexico: A qualitative survey of education professionals. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(1), 1-13. [Http://doi.org/10.1080/21683603.2016.1155514](http://doi.org/10.1080/21683603.2016.1155514)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. McGraw Hill.
- Hedley, D., Young, R., Juarez, M. A., & Salazar, C. M. (2010). Cross-Cultural evaluation of the autism detection in early childhood (ADEC) in Mexico. *Autism*, 14(2), 93-112. <https://doi.org/10.1177/1362361309347676>
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- López, M.M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Martínez, C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. 616. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Marquez-Caraveo, M., & Albores-Gallo, L. (2011). Autistic spectrum disorders: Diagnostic and therapeutic challenges in Mexico. *Salud Mental*, 34(5), 435-441.

- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis* (2nd ed). Jossey-Bass.
- Monfort, I. (2009) *Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista*. 1-4
https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/293.1-comunicacion_lenguaje.pdf
- Navarro, I., González, C. y Tortosa, M. (2010). Modelo de intervención psicopedagógica desde una perspectiva sistémica para reducir el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 185-193. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326019.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*.
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion/need-know>
- Rahbar, M. H., Swingle, H. M., Christian, M. A., Hessabi, M., Lee, M., Pitcher, M., Campbell, S., Mitchell, A., Krone, R., Loveland, K. A., & Patterson, D. G. (2017). Environmental exposure to dioxins, dibenzofurans, bisphenol A., and phthalates in children with and without autism spectrum disorder living near the gulf of Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(11), 1425. <https://doi.org/10.3390/ijerph14111425>

- Reynoso, C., Rangel, M., Melgar, V. El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Rev Med Inst Mex Seg Soc* 2017;55(2):214-222.
<https://www.redalyc.org/journal/4577/457750722015/457750722015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Preescolar*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Preescolar*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017c) *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017d) *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017e) *Modelo Educativo. Equidad e inclusión*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2018) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Ciudad de México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2018) *Evaluar y planear: la importancia en la evaluación con enfoque formativo*.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. *Edufp*.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación educativa. Revista Electrónica de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
- Torres, M., (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Vázquez, M., (2015). Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno de Espectro Autista. *Intervención en Centros de Atención Múltiple*.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2academicos/13libro_autismo.pdf

Vázquez, T. C., García, H. D., Ochoa, E. S. y Erazo, A. J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 589-612, jun. 2020. ISSN 2542-3088. Disponible en:
<<https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/799>>
. Fecha de acceso: 08 mar. 2023 doi:<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>

Wild, R., (2011). Etapas del desarrollo. Herder Editorial, SL, Barcelona.
<https://ipfs.io/ipfs/bafykbzacedxad3a3aqjbtosob3px6kqxdvknffjz62hjad6p75mqekcq7t2?filename=Rebeca%20Wild%20-%20Etapas%20del%20desarrollo%20%282017%29.pdf>

Anexos

Fecha: _____

Código de participante: _____

Guía de entrevista

Tema del estudio: Estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje y comunicación de niños con TEA en preescolares de Hermosillo, Sonora.

Objetivo del estudio: Conocer las estrategias utilizadas por los docentes de tercer grado de preescolar para desarrollar el lenguaje y comunicación de los niños y niñas identificados o diagnosticados con TEA, del sector 6 municipio de Hermosillo.

Técnica: Entrevista Semiestructurada.

Momentos de la entrevista

Inicio

-Bienvenida y agradecimiento por aceptar participar.

Me presento, soy la Lic. Ximena Ayala Luna, estudiante de la Maestría en Educación Especial, de la Escuela Normal Superior de Hermosillo.

-Recordatorio del objetivo del estudio.

-Informar que los datos de identificación, así como sus respuestas serán confidenciales. Su nombre será codificado y la información derivada de sus respuestas será utilizada únicamente con motivo de esta investigación. La entrevista será grabada y se hará uso de ella para fines educativos.

Desarrollo

-Iniciar preguntado los datos generales:

Nombre: _____ Edad: ___ Sexo: ___ Nivel de estudio: _____

Años de servicio: _____ Grado que atiende: _____ Número de alumnos que atiende: _____ Cantidad de alumnos que presentan TEA: _____

-Proseguir con la guía de la entrevista.

¿En qué modalidad atiende al alumnado que presenta TEA?

¿Qué tipo de diagnóstico presenta el alumno?

¿Conoce el nivel de Autismo que presenta su alumno (a)? De ser, así ¿Cuál es?

¿El (la) niño (a) muestra ausencia del habla, retraso o dificultad en la adquisición del lenguaje? De ser así, especifique cuáles.

¿Qué dificultades tiene para comunicarse con el NN con TEA? (describa situaciones)

Las dificultades de comunicación de Usted con el NN, las tienen los demás niños o entre ellos existen otras formas de comunicarse ¿Cuáles?

¿Qué estrategias didácticas implementa para desarrollar el lenguaje y comunicación en su alumno con TEA?

¿Qué ajustes realiza en sus planeaciones para dar atención al alumno con TEA?

En el desarrollo de las actividades en el aula ¿Qué ajustes realiza para lograr la atención y participación de los NN con TEA?

¿De qué manera participan los padres de familia en el desarrollo del favorecimiento del lenguaje y comunicación?

¿Cuentan con servicio de USAER? Si es así, especifique qué tipo de atención o apoyo le brindan en cuanto al Lenguaje y comunicación. (o ¿cómo es el servicio o apoyo que reciben de parte de USAER?)

¿El alumno recibe apoyo o atención adicional a la brindada en la escuela regular? Si es así, especifique qué tipo de atención o apoyo le brindan.

¿Qué conocimientos tiene acerca de la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación? (mostrar portada-libro)

¿Qué conocimientos tiene de la Guía de Actuación para la Atención Educativa de Alumnos en Condición del Espectro Autista, Trastornos en la Comunicación y Retraso Global del Desarrollo de los autores Manuel Zulimak Esquer Samuano y Ruth Arriaga en colaboración con la SEC? (mostrar portada de la guía)

¿Cree pertinente que se realice una conferencia o taller para conocer más acerca de dicha guía? ¿Por qué?

¿Qué opina acerca de participar o formar parte de una red de docentes en la que se comparta contenido sobre experiencias y estrategias de atención a alumnos con TEA?

¿Qué tipo de ayuda considera necesario deba recibir Usted para la atención de los NN con TEA?

Cierre

-Preguntar si quisiera agregar algo más a la entrevista.

Agradecer nuevamente su participación.

-Y preguntar si estaría disponible en caso de requerir una segunda entrevista.