



FACULTAD DE TECNOLOGÍA MÉDICA

HABILIDADES FUNCIONALES DE LA COMUNICACIÓN EN NIÑOS DE 3 A 8
AÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DEL INSTITUTO PARA EL
DESARROLLO INFANTIL – ARIE

Línea de investigación:

Salud Pública

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Tecnología Médica
en la Especialidad de Terapia de Lenguaje

Autor:

Ortiz García, Pamela Damarys

Asesor:

Parra Reyes, Belkis David

(0000-0001-8763-330X)

Jurado:

Paredes Campos, Felipe Jesús

Castro Rojas, Miriam Corina

Chero Pisfil, Zoila Santos

Lima - Perú

2021

Referencia:

Ortiz, P. (2021). *Habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con Trastorno Del Espectro Autista Del Instituto Para El Desarrollo Infantil – Arie*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/5527>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE TECNOLOGÍA MÉDICA

**HABILIDADES FUNCIONALES DE LA COMUNICACIÓN EN NIÑOS DE 3 A 8
AÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DEL INSTITUTO PARA EL
DESARROLLO INFANTIL – ARIE**

Línea de Investigación: SALUD PÚBLICA

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Tecnología Médica en la
Especialidad de Terapia de Lenguaje**

Autor

Ortiz García, Pamela Damaris

Asesor

Parra Reyes, Belkis David

(0000-0001-8763-330X)

Jurado

Paredes Campos, Felipe Jesús

Castro Rojas, Miriam Corina

Chero Pisfil, Zoila Santos

Lima – Perú

2021

**“HABILIDADES FUNCIONALES DE LA COMUNICACIÓN EN NIÑOS DE 3 A 8
AÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DEL INSTITUTO PARA EL
DESARROLLO INFANTIL – ARIE”**

DEDICATORIA:

Proponerme a culminar la tesis fue todo un desafío. Me siento satisfecha y agradecida con mi familia, la cual ha estado en todo momento durante mi formación, brindando apoyo y paciencia.

AGRADECIMIENTO:

Agradezco a Dios por otorgarme salud para seguir cada día, gracias a mi amada madre Silvia García Menacho, por el constante ánimo, paciencia y amor incondicional.

A cada uno de mis profesores de la Universidad Nacional Federico Villarreal, que siempre serán grandes referentes por impulsarme a culminar la carrera con excelentes méritos. A todas las personas que han contribuido para poder culminar mi presente tesis, para todos ellos mi especial gratitud.

ÍNDICE

	Págs.
Resumen	vii
Abstract	viii
I. Introducción	1
1.1 Descripción y formulación del problema .	3
1.1.1 Pregunta general	4
1.1.2 Preguntas específicas	5
1.2 Antecedentes	5
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo General	11
1.3.2 Objetivos Específicos	12
1.4 Justificación	12
1.5 Hipótesis	13
II. Marco teórico.	14
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación	14
2.1.1 Lenguaje en los disturbios del trastorno del espectro autista	14
2.1.2 Habilidades pragmáticas en el trastorno del espectro autista	15
2.1.3 Formas de Evaluación de las habilidades pragmáticas	18
2.1.3.1 Información de interlocutores familiares	19
2.1.3.2 Análisis de Segmentos de Comunicación espontánea	22
2.1.3.3 Uso de procedimientos estandarizados.	24
III. Método	28
3.1 Tipo de investigación	28
3.2 Ámbito temporal y espacial	28
3.3 Variables.	29
3.4 Población y muestra	29
3.5 Instrumentos	30
3.5.1 Consentimiento informado	30
3.5.2 Perfil Funcional de la Comunicación – Checklist (PFC-C)	30
3.6 Procedimientos	33
3.7 Análisis de datos	34
3.8 Consideraciones éticas	34
IV. Resultados	35

V.	Discusión de Resultados	44
VI.	Conclusiones	47
VII.	Recomendaciones	48
VIII.	Referencias	49
IX.	Anexos	56
	Anexo A	56
	Anexo B	58
	Anexo C	59

RESUMEN

El objetivo fue determinar las habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE. El estudio fue cuantitativo, descriptivo, prospectivo de corte transversal y diseño no experimental. Se evaluaron 30 niños con TEA que acudieron durante julio-diciembre del 2019. El instrumento fue el Perfil Funcional de la Comunicación – Checklist (PFC-C). Se utilizó pruebas no paramétricas de frecuencias, porcentajes, media aritmética y estadística descriptiva. En referencia a los resultados obtenidos en relación a las funciones comunicativas más interpersonales, se obtuvo que el desempeño que ocurra Siempre son PO (80%), RO (64%), PA (63.3%), EP y JC (50% respectivamente) y las funciones comunicativas con desempeño que Nunca ocurra son NA (36%), PS (23.3%) y PC (20%). En relación a las funciones comunicativas menos interpersonales, se obtuvo que el desempeño que ocurra Siempre son PE (50%), N (40%) y RE (33.3%) y las funciones comunicativas con desempeño que Nunca ocurra son AR y XP (46.7% respectivamente) y NF (43.3%). La conclusión fue que el desempeño frecuente de las funciones comunicativas más interpersonales en los niños con TEA son las de PO, RO, PA, EP y JC; usando como medio comunicativo el de tipo Verbal + Gestual. Asimismo, el desempeño frecuente de las funciones comunicativas menos interpersonales en los niños con TEA son PE, N y RE; usando como medio comunicativo el de tipo Verbal.

Palabras clave: funciones comunicativas interpersonales, trastorno del espectro autista, perfil funcional de comunicación.

ABSTRACT

The objective was to determine the functional communication skills of in children aged 3 to 8 years with autism spectrum disorder from the Institute for Child Development ARIE. The study was quantitative, descriptive, prospective cross-sectional and non-experimental design. Thirty children with ASD were evaluated during July-December of 2019. The instrument was the Functional Communication Profile - Checklist (PFC-C). Non-parametric tests of frequencies, percentages, arithmetic mean and descriptive statistics were used. In relation to the classification of occurrence by more interpersonal communication functions, it was obtained that the performance that occurs Always are PO (80%), RO (64%), PA (63.3 %), EP and JC (50% respectively) and communicative functions with performance that occurs Never are NA (36%), PS (23.3%) and PC (20%). In relation to the classification of occurrence by less interpersonal communicative functions, it was obtained that the performance that occurs Always are PE (50%), N (40%) and RE (33.3%) and communicative functions with performance that occurs Never are AR and XP (46.7% respectively) and NF (43.3%). The conclusion was that the frequent performance of the most interpersonal communicative functions in children with ASD are PO, RO, PA, PE and JC; using the Verbal + Gestual type as a communicative medium. In addition, the frequent performance of less interpersonal communicative functions in children with ASD are PE, N and RE; using the Verbal type as a communicative medium.

Keywords: *Interpersonal communicative functions, Autism spectrum disorder, Functional communication profile.*

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ejecutó en el Instituto para el desarrollo infantil – ARIE y tuvo como objetivo general, determinar las habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista. Está constituida por 9 capítulos y 8 antecedentes, 3 nacionales y 5 internacionales. En el primer capítulo, se describe y se formula el problema de estudio, refiriendo las habilidades funcionales de la comunicación en niños con trastorno del espectro autista, así como los objetivos y justificación del estudio. En el segundo capítulo, se relata las bases conceptuales y teóricas sobre las habilidades pragmáticas, formas de evaluación y el lenguaje en los disturbios del TEA.

Posteriormente, en el tercer capítulo se describe la metodología utilizada y a su vez, el diseño de investigación, muestra, instrumentos y procedimientos utilizados. El cuarto capítulo, por su parte, presenta los resultados obtenidos después de realizar el análisis estadístico. El quinto capítulo discute los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos, y el sexto capítulo se refiere a las conclusiones del estudio, donde se enumeran las limitaciones, las posibilidades de estudios adicionales en el área y la relevancia del estudio.

Finalmente, en los últimos capítulos se colocaron las referencias bibliográficas seguidas de los anexos involucrados en el tema de estudio.

Durante varias décadas, se consideró tres ejes centrales en cuanto a las dificultades del trastorno del espectro autista: dificultades en la interacción social, dificultades de comunicación y patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (Oliveira, y otros, 2014).

Según el DSM-5 (Association Psychiatry American , 2013), los individuos con trastorno del espectro autista deben cumplir con criterios predeterminados: presentar déficits permanentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos, incluidos déficits en la reciprocidad socioemocional, comunicación no verbal alterada y dificultad en el

desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones; presentar patrones de conducta, actividades e intereses restringidos y repetitivos: movimientos motores estereotipados, insistencia en la igualdad, inflexibilidad en las rutinas, ritualización de patrones verbales y no verbales e hiperactividad o hipoactividad a los estímulos. Interés sensorial inusual en los aspectos sensoriales del entorno. De esa manera resultó posible determinar los niveles de funcionamiento de acuerdo con los déficits encontrados, divididos en tres niveles: nivel 1: requiere apoyo, nivel 2: requiere un apoyo considerable y nivel 3: requiere apoyo sustancial.

Estos síntomas generalmente están presentes en los hitos del desarrollo temprano (pero pueden no haberse manifestado completamente, ya que algunas necesidades solo aparecen más adelante), y deberían tener un impacto significativo en las áreas sociales, ocupacionales u otras áreas importantes de funcionamiento. El DSM-5 presenta diferencias en relación con el DSM-IV, principalmente con respecto a la distinción de los subtipos. En el DSM-IV, 1994, las clasificaciones podrían diferenciarse entre autismo infantil, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y Trastorno del desarrollo global sin ninguna otra especificación, incluido el autismo atípico. En el DSM-5 del 2013, el trastorno de Rett y el trastorno desintegrativo infantil ya no forman parte del espectro autista, aunque se clasifican como trastornos del desarrollo invasivo y los otros subtipos ya no se clasifican con fines diagnósticos, evidencia del DSM5 y organiza el espectro del autismo en dos áreas deficitarias principales, y el dominio de los medios debe ser necesariamente deficiente para un diagnóstico correcto (Maenner, y otros, 2014), enfatizando la importancia de identificar y trabajar en temas relacionados con el uso del lenguaje.

En las últimas décadas, el concepto de autismo, según lo informado por Kanner (1943) de manera restringida, ha evolucionado para abarcar los prejuicios sociales en las diversas esferas del funcionamiento intelectual (Posserud, Lundervold, Lie, & Gillber, 2010) apoyando la propuesta de diagnóstico del DSM-5. De esta manera, se reconoce que las dificultades

sociales observadas en individuos con autismo pueden aparecer de una manera muy variada, según las habilidades del lenguaje, el nivel general de atención, la gravedad de los síntomas, el contexto social y comunicativo en el que se encuentra insertado el individuo, entre otros posibles aspectos a considerar. El DSM-5 abarca todas estas características, definiendo los niveles dentro de una noción de espectro que considera las variaciones sociales relacionadas con la comunicación, la interacción y los patrones de interés restringidos y repetitivos.

1.1 . Descripción y formulación del problema

No es tan frecuente leer investigaciones sobre la relación entre el trastorno del espectro autista y las habilidades comunicativas en el niño que vayan más allá de la teoría, puesto que la mayoría de colegas ha optado en aplicar instrumentos de evaluación que solo abarcan algunas áreas del lenguaje. Es así que el presente trabajo surgió de la necesidad de conocer a más profundidad las habilidades funcionales de la comunicación y su potencial de desarrollo dentro del contexto educativo y familiar, tomando en cuenta los niños que acuden al Instituto para el desarrollo infantil – ARIE.

Los cambios en la adquisición y el desarrollo de las habilidades del lenguaje pueden llevar a los llamados cambios específicos del desarrollo del lenguaje. Estos cambios en los diversos componentes del lenguaje pueden cubrir tres categorías: forma, contenido y uso. En cuanto a la forma, puede haber rupturas en la fonología (organización de los sonidos y sus combinaciones), morfología (reglas que determinan la organización interna de las palabras) y sintaxis (reglas que especifican cómo se ordenan las palabras y la diversidad en los tipos de oración). En términos de contenido, pueden ocurrir cambios semánticos (lo que significa que se entiendan literalmente o no literalmente, dependiendo de contextos lingüísticos o no lingüísticos) o cambios de uso, que involucran la pragmática, que abarca las reglas que gobiernan el uso del lenguaje. En el contexto social, se pueden considerar dos aspectos, las funciones / intenciones comunicativas y la elección de los códigos que se utilizarán.

Según lo que refiere Bosa (2002), la naturaleza de las dificultades pragmáticas y su extensión parecen diferir entre las patologías de la comunicación. El uso funcional del lenguaje se ve afectado por las habilidades sociales y su déficit puede percibirse en la intención comunicativa, en las presuposiciones y en la gestión del discurso. Teniendo en cuenta que el individuo con TEA presenta deficiencias en los aspectos del lenguaje, como las pragmáticas que se refieren al uso del lenguaje en contextos sociales comunicativos, es posible observar deficiencias en las relaciones interpersonales. La exitosa relación interpersonal, de acuerdo con los parámetros típicos de cada contexto y cultura, abarca las habilidades sociales que se relacionan con las conductas de inicio, mantenimiento y finalización de las conversaciones; pedir ayuda; hacer y contestar preguntas; hacer y rechazar pedidos; defiéndete a ti mismo expresando sentimientos, gustos y disgustos; pedir un cambio en el comportamiento del otro; lidiar con la crítica y el elogio; admitir errores y disculparse y escuchar con empatía, entre otros. Además del contenido del habla, otros aspectos no verbales y concomitantes del habla como la postura, los gestos, las expresiones faciales y los movimientos corporales que adquieren diferentes significados en función del contexto verbal y situacional en el que ocurren. La importancia de las habilidades sociales en el proceso de desarrollo y aprendizaje ha sido ampliamente reconocida y el período de la infancia se ha señalado como un período crítico para el desarrollo de estas habilidades, por lo que en el presente estudio se pretendió dilucidar las siguientes preguntas:

1.1.1. Pregunta general

¿Cómo son habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, durante el periodo julio-diciembre de 2019?

1.1.2. Preguntas específicas

¿Cuál es el desempeño de las habilidades funcionales comunicativas más interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, durante el periodo julio-diciembre de 2019?

¿De qué manera es el desempeño de las habilidades funcionales comunicativas menos interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, durante el periodo julio-diciembre de 2019?

¿De qué forma es el desempeño de los medios comunicativos verbal, vocal y gestual niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, durante el periodo julio-diciembre de 2019?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Para Flores S. y González-Otoya S. en su tesis para optar el título profesional de licenciado en tecnología médica, especialidad en terapia de audición, voz y lenguaje en el año 2018, refieren que en el lenguaje comunicacional, el área léxico-semántica está relacionada con el vocabulario adquirido por el niño el cuál usará para formar oraciones que serán utilizadas espontáneamente. Estudios demuestran que los niños(as) diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), caracterizados por patrones repetitivos de conducta; deterioro del desarrollo cognitivo, comunicativo e interactivo social; poseen un lenguaje oral poco claro al expresar sus ideas; motivo por el cual les cuesta interactuar socialmente. Objetivo: Evaluar el nivel de desarrollo del área del lenguaje léxico-semántico en niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo que acudieron al Instituto Nacional de Rehabilitación “Dra. Adriana Rebaza Flores” de Lima-Perú. Material y métodos: Estudio descriptivo de serie de casos, la muestra estuvo conformada por 30 niños, el instrumento de evaluación fue la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra – PLON R. y una ficha de recolección

de datos generales y anamnesis. Resultados: Se encontró que el 93.3% de los niños fueron masculino y 6.7% femenino, la edad de detección de problemas en la comunicación mostró una media de 2.1 años y una desviación estándar de 0.8. Los antecedentes familiares patológicos mostraron que 40% presentaban trastornos de lenguaje, 10% TGD y trastornos de lenguaje y 6.7% solo TGD. El 100% de los niños(as) recibieron al menos dos de las terapias convencionales. Conclusiones: El 6.7% de los niños(as) con TGD presentaron diagnóstico de “Retraso de lenguaje”, 43.3% “Necesita Mejorar” y 40% presenta desarrollo “Normal”. (Flores y González, 2018).

Según Sparrow C. en el 2017, en su Tesis para optar el grado académico de magister en gerencia social con mención en gerencia de programas y proyectos de desarrollo de la Pontificia universidad católica del Perú, titulada Capacidades de gestión del centro de desarrollo, estimulación y rehabilitación integral (CEDERI) para la atención de problemas en niños de 4 y 5 años de edad con dificultades de lenguaje, comunicación y conducta; menciona que la investigación se sustenta en que existen varias instituciones que brindan tratamiento para los problemas de comunicación, del lenguaje y conducta que presentan los niños con Trastornos del Espectro Autista, Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Específicos del Lenguaje. Es por ello necesario conocer el grado de efectividad de las intervenciones puestas a disposición de los usuarios. Para ello seleccionamos específicamente a una institución comprometida con esta problemática, como es el caso de CEDERI. ¿Cuáles son las capacidades que tiene CEDERI para la atención de los problemas de los niños de 4 y 5 años de edad con dificultades de lenguaje, comunicación y conducta? Objetivo general: Identificar las capacidades de gestión que tienen los Programas de CEDERI para la atención de los problemas de los niños de 4 y 5 años de edad con dificultades de lenguaje, comunicación y conducta, analizando las capacidades del personal, y las capacidades logísticas, presupuestal, de enfoque y estrategia, de cobertura, sostenibilidad y replicabilidad, y cómo las

mismas impactan sobre la efectividad en el desarrollo de lenguaje, comunicación y conducta de los usuarios. El marco teórico incluye los conceptos básicos de la investigación, el diagnóstico contextual y la descripción de CEDERI, así como su visión y misión, organigrama, bienes y servicios, y funciones de cada departamento. Asimismo, la descripción de los problemas abordados por sus programas; la política social, la dimensión normativa y la descripción del modelo de gestión de CEDERI. Como conclusión tenemos que la organización del núcleo de operaciones en tres departamentos: evaluación, terapia y talleres, es la adecuada para la organización. En el núcleo de operación, existe una comunicación rápida y fluida a nivel departamental e interdepartamental. La inmediatez y contacto personal facilitados en un único local institucional, permite el transcurso de pacientes de un departamento a otro sin mayor dificultad. (Sparrow, 2017).

1.2.2. Antecedentes internacionales

Según refiere Medina A., y Rodríguez C. en su estudio publicado en la Revista nacional e internacional de educación inclusiva Volumen 9, Número 1, Marzo del 2016 en su estudio denominado, Potenciar las capacidades de las personas. Modelo para facilitar la comunicación con estudiantes del espectro autista, refieren que la sociedad de nuestro siglo se caracteriza por el avance acelerado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esta realidad no puede ser ajena a los procesos educativos. Hay que desarrollar las ventajas que ofrecen las Tecnologías de la Comunicación, en las situaciones donde los procesos de comunicación resultan un reto para la comunidad educativa, en concreto, para atender a las necesidades de comunicación de las personas implicadas en los procesos de enseñanza aprendizaje, en los casos donde la comunicación puede estar influida por las características de las personas que se están comunicando. La propuesta de un modelo de intervención con estudiantes autistas, supone tomar elementos esenciales de procesos de comunicación y motivación, que aportan las TIC, e incorporarlos a los procesos de enseñanza

aprendizaje en el aula. Se parte de la referencia que dan los parámetros de estudio que diagnostican a los estudiantes autistas en la guía DSM 5, para descender y concretar los casos, que representan una amplia diversidad en el aula. El estudio del espectro autista y de los procesos de interacción tecnológica, en el aula, proporcionan un modelo de comunicación, que puede ser adaptado a las distintas situaciones y diversidad que representa la comunicación de estudiantes con autismo en el aula. Los procesos anteriores tienen un referente prioritario en el profesorado, que facilita los procesos de enseñanza aprendizaje, por tanto es esencial el desarrollo del papel del docente en el modelo comunicativo. (Medina y Rodríguez, 2016).

Para Asunción A., en el 2018, en su estudio denominado, El desarrollo del lenguaje y la comunicación a través del juego en niños con Trastorno del Espectro Autista, realizado por la Universidad Internacional de La Rioja Máster para la obtención de título universitario en Educación Especial, refiere que la comunicación y el lenguaje permiten a los seres humanos desarrollarse en todas sus facetas, interactuar con sus iguales y llevar una vida autónoma. Estos beneficios que aporta el lenguaje se ven mermados en las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ya que presentan dificultades para comunicarse y expresarse oralmente. Para conseguir que estas dificultades se reduzcan y se mejoren las habilidades comunicativas de las personas con TEA se debe actuar lo antes posible, estimulando la comunicación y el desarrollo del lenguaje desde etapas tempranas. El presente trabajo tiene la finalidad de diseñar un programa de intervención para desarrollar la comunicación y el lenguaje en un alumno de siete años con TEA. El programa está adaptado a sus capacidades, necesidades e intereses y emplea el juego como principal herramienta metodológica, ya que de esta forma se aumenta la motivación del alumno y con ello la probabilidad de que sus habilidades comunicativas mejoren. Para diseñar la propuesta de intervención se ha llevado a cabo un estudio bibliográfico que ha servido para conocer en profundidad el TEA y como se interviene para estimular el lenguaje. Una vez realizado este estudio elaboró el programa de

intervención y por último se incluyó una propuesta de evaluación para valorar la consecución de los objetivos del programa y los progresos del alumno. (Asunción, 2018).

Según Guerrero L., y Padilla E., en su estudio denominado habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) y publicado en la revista Chilena de Estud. pedagóg. vol.43 no.2 Valdivia, en el 2017. Esta investigación tuvo como objetivo establecer si es posible mejorar las habilidades comunicativas y la interacción social en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), usando actividades artísticas. El método es etnográfico, longitudinal, con enfoque cualitativo. Se utilizó la técnica de observación participante, haciendo seguimiento durante talleres de arte. El estudio se desarrolló durante un año, haciendo cortes trimestrales de evaluación. La información se registró en diarios de campo, y se integró por medio de matrices comparativas y matrices globales, cotejando los resultados de los tres casos. Los participantes fueron tres estudiantes de una escuela de artes en Tunja, Colombia. Los resultados mostraron que los jóvenes mejoraron sus procesos de comunicación e interacción social gracias al aporte del arte como herramienta pedagógica. Se puede concluir que las técnicas derivadas del arte son útiles para fortalecer y mejorar las habilidades de comunicación y socialización en jóvenes con TEA. (Guerrero y Padilla, 2017).

Según Fajardo M., en su investigación realizada el 2016, titulada Comunicación y autismo. Las habilidades de comunicación pre-lingüísticas como predictoras del desarrollo del lenguaje en niños con autismo, menciona que los trastornos del espectro autista (TEA) constituyen un conjunto de alteraciones graves del desarrollo neurológico que se caracterizan por la coocurrencia de dificultades en la comunicación social y por patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, siendo una de las discapacidades del desarrollo más frecuentes en la infancia. En este trabajo de investigación el objetivo fue identificar qué habilidades de comunicación pre-lingüística predicen mejor el desarrollo del lenguaje en etapas posteriores.

La muestra de nuestro estudio está formada por 39 niños entre 18 y 36 de índice de desarrollo cognitivo y con una edad cronológica promedio de 47.5 meses de edad. El diseño del estudio es no experimental cuantitativo longitudinal de panel. Los principales resultados de la investigación se derivan de técnicas de análisis no paramétricas. Se identificaron correlaciones positivas y de valores moderados a altos (de .49 a .71) entre el desarrollo lingüístico y las habilidades de imitación. En concreto para el grupo con autismo resultaron significativas las correlaciones de las habilidades de imitación siguientes: imitación gestual y facial, la imitación de posturas de mano no significativas bimanual, imitación de acciones con la boca sin sonido y la imitación de sonidos no significativos con la boca, la imitación corporal sencilla y la imitación bocal. Todas ellas, por tanto, serían candidatas a ser elegidas como habilidades de imitación relacionadas con el futuro desarrollo lingüístico. Conclusiones: Los resultados de este estudio aportan datos sobre la probabilidad de relaciones predictivas entre las habilidades de comunicación pre-lingüística y el desarrollo del lenguaje (comprensión del lenguaje y lenguaje expresivo). (Fajardo, 2016).

Según refieren Carratalá E. y Arjalaguer M. en su artículo, tratamiento cognitivo-conductual de un niño con trastorno del espectro autista e impulsividad, publicado en la revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes Vol. 2. Nº. 1 - Enero 2015 - pp 37-44; que los Trastornos del Espectro Autista (TEA) son considerados un problema de salud importante ya que afectan a una gama amplia de áreas del desarrollo. El presente trabajo describe un tratamiento cognitivo-conductual de 22 sesiones aplicado a un niño de siete años con TEA e impulsividad. Presentaba problemas de concentración y de autocontrol y falta de obediencia. El tratamiento incluyó técnicas de relajación, tareas de escritura gráfica y lectura comprensiva, técnicas cognitivas como entrenamiento en atención y auto instrucciones, en reflexividad, en mejora de las deficiencias sociales relacionadas con la teoría de la mente y coherencia central, y técnicas conductuales para el cumplimiento de normas y la gestión del tiempo. Después del

tratamiento se comprobó que se habían alcanzado los objetivos planteados, demostrando así la eficacia de la intervención cognitivo-conductual. (Carratalá y Arjalaguer, 2015).

Para Alberdi A. en el 2015, en su estudio realizado en la Facultad de educación de la Universidad Internacional de la Rioja; titulado, habilidades comunicativas en trastorno del espectro autista; menciona que las investigaciones referentes al trastorno del espectro autista han avanzado mucho en los últimos años. Desde las aportaciones sobre autismo de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944,) el autismo ha estado sumergido en un eterno debate hasta que, finalmente, en los años 80 fue incorporado a los manuales diagnósticos. Por lo tanto, hasta hace pocas décadas, poco se sabía sobre este trastorno; aún menos cómo desarrollar el proceso educativo de estos niños. Actualmente, se investigan las numerosas casuísticas y rasgos particulares de cada uno de los niños con este trastorno, pero la naturaleza del mismo hace que sea difícil concretar los resultados, así como la fiabilidad de los estudios. En este trabajo haremos una pequeña recopilación de los resultados más importantes de las principales investigaciones sobre el trastorno del espectro autista, indagando en sus características más esenciales. Después, desarrollaremos las mejores estrategias que favorecen el desarrollo integral de estos niños, poniendo especial énfasis en la adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas. Y todo ello con el objetivo de que estos niños logren desarrollar al máximo sus herramientas de comunicación interpersonal y socialización. (Alberdi, 2015).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar las habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019.

1.3.2. Objetivos Específicos

Identificar el desempeño de las habilidades funcionales comunicativas más interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019.

Conocer el desempeño de las habilidades funcionales comunicativas menos interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019.

Establecer el desempeño de los medios comunicativos verbal, vocal y gestual niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019.

1.4. Justificación

Investigar sobre las habilidades funcionales de la comunicación, permitió ahondar tanto en la comprensión de los criterios diagnósticos como en el compromiso que tenemos los terapeutas de lenguaje para conseguir un mejor pronóstico y con ello, facilitar la inserción social de cada uno de nuestros pacientes con TEA, produciéndose así un impacto social inherente en los niños que no presentan ninguna alteración que interfiera su proceso de comunicación. Asimismo, la interacción con los terapeutas directos y sus aportes, permitieron un intercambio valioso de información que seguirá siendo difundido a cada padre de familia. Las pautas terapéuticas respecto a las intervenciones tempranas siempre serán preventivas.

Frecuentemente, la interfaz del campo teórico-práctico de habilidades comunicativas con el área de trastornos de la comunicación puede ser prometedora cuando consideramos el concepto de habilidades sociales como un elemento central para analizar las interacciones sociales y la comunicación como un proceso de construcción social. Además, las habilidades comunicativas se han relacionado con los conceptos de mejor calidad de vida, relaciones interpersonales más gratificantes, mayor realización personal y éxito profesional (Campos &

Fernandes, 2016), que denota sus propiedades como factor de protección para el desarrollo infantil típico y atípico. Respecto a los hallazgos en la literatura, se puede decir que los aspectos de interacción social, habilidades comunicativas y pragmáticas, son factores esenciales e importantes para el desarrollo de la comunicación interpersonal. De este modo podemos inferir la presencia de déficits en habilidades de comunicación. El diferencial de este estudio es el enfoque de los componentes conductuales de las habilidades sociales y comunicativas en niños con TEA.

1.5. Hipótesis

El presente estudio carece de hipótesis por ser de tipo descriptivo y analítico simple.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1 *Lenguaje en los disturbios del trastorno del espectro autista*

La comunicación de niños con trastorno del espectro autista tiene varias peculiaridades y no sigue el curso de desarrollo observado en niños normales (Amato & Fernandes, 2010). Las dificultades en la comunicación ocurren en diversos grados, tanto en las habilidades verbales como no verbales para compartir información. Algunos niños no desarrollan habilidades de comunicación, otros tienen un lenguaje inmaduro y pueden caracterizarse por la jerga, la ecolalia, las inversiones pronominales, la prosodia anormal y otros cambios. Los déficits de lenguaje tienden a persistir en la vida adulta (Ishihara, Tamanha, & Perissinoto, 2016). También hay individuos en los que no parecen existir dificultades de lenguaje (Wittek & Tomasello, 2005) y pueden tener un desarrollo similar o mejor que sus pares en el nivel de sintaxis del lenguaje (Whyte *et al.*, 2014), en cohesión léxica (Iao & Leekam, 2014) y vocabulario (Kwok *et al.*, 2015). Aquellos que adquieren habilidades verbales pueden demostrar dificultades persistentes para establecer una conversación, como la falta de reciprocidad social, dificultades para comprender las sutilezas del lenguaje, bromas o sarcasmos, así como problemas para interpretar el lenguaje corporal y las expresiones faciales (Bosa, 2002).

Los estudios realizados en lenguaje con individuos incluidos en el espectro del autismo, han evolucionado hasta encontrar que el mayor cambio involucra el uso funcional del lenguaje (Fernandes, Cardoso, Sassi, Amato, & Sousa-Morato, 2008). Los cambios en el lenguaje pueden considerarse como buenos predictores para el desarrollo y pronóstico (Howlin & Moss, 2012). Las personas con TEA que no progresan en el lenguaje en la infancia probablemente presenten déficits significativos en la vida adulta (Howlin, P., Moss, Savage, & Rutter, 2013).

Los problemas de lenguaje, socio-comunicativos y discursivos, en individuos incluidos en el espectro del autismo, han sido ampliamente discutidos e investigados. Muchas personas tienen déficits significativos, con un rendimiento por debajo de lo esperado en las pruebas de lenguaje estandarizadas. Sin embargo, las personas que demuestran un desempeño normal pueden presentar otras deficiencias y probablemente tengan un curso de desarrollo anormal (Boucher, 2012), principalmente relacionado con el éxito comunicativo.

Para que una persona tenga éxito en la comunicación, no solo debe poder usar el lenguaje en una situación determinada de manera adecuada, sino que también debe ser capaz de comprender las señales sociales que usan los interlocutores para modular su comunicación de manera exitosa. (Murza & Nye, 2013). Este tipo de competencia pragmática puede incluir habilidades de comunicación verbal, paralingüística y no verbal, así como la comprensión social y el contexto comunicativo en el que se realizan los intercambios comunicativos (Loukusa & Moilanen, 2009). La mayoría de los cambios sociales en individuos con trastorno del espectro autista están relacionados con déficits en la adquisición de funciones comunicativas (Tager-Flusberg, 2014). La investigación de los aspectos comunicativos es de suma importancia para incluir o no a un individuo en el espectro del autismo, teniendo en cuenta criterios de diagnóstico como las dificultades sociales y comunicativas.

2.1.2. Habilidades pragmáticas en el trastorno del espectro autista

La pragmática se caracteriza por el estudio del lenguaje en uso (Marcondes, 2017) teniendo en cuenta el contexto en el que se produce y la funcionalidad en la comunicación (Silva, 2010). La caracterización del lenguaje en una perspectiva pragmática, es decir, como una práctica social concreta, debe considerar la constitución del significado lingüístico a partir de la relación establecida entre los interlocutores (hablante y oyente), el contexto donde se usó, los elementos socioculturales y los objetivos, consecuencias y efectos de estos estudios (Marcondes, 2017).

Comprender y satisfacer las diferentes necesidades de intervención para los niños con cambios en el lenguaje pragmático y dificultades con los medios de comunicación es de importancia fundamental en la práctica clínica del habla y el lenguaje (Gibson *et al.*, 2013). Se observan cambios en el lenguaje pragmático en niños que tienen una variedad de cambios en el desarrollo de la comunicación, incluidos los niños verbales con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento (Volden *et al.*, 2009), trastorno de hiperactividad con déficit de atención (TDAH) (Staikova, Gomes, Tartter *et al.*, 2013) y el trastorno de la comunicación social, también conocido como deterioro del lenguaje pragmático (Bishop, 2001). Los niños con trastorno de la comunicación social tienen dificultades a largo plazo para participar en aspectos de comunicación, como responder e iniciar intercambios conversacionales, la capacidad de adherirse a los temas establecidos en las interacciones verbales, la comprensión del lenguaje no literal, las señales verbales y el uso calificado del lenguaje en las interacciones con los compañeros (Adams M. , 2012).

Las deficiencias en las habilidades pragmáticas en estos individuos se pueden caracterizar como: información sobre expresada o insuficiente, cambios abruptos en los temas, limitación en la reciprocidad conversacional y dificultad para interpretar un lenguaje no literal (Philofsky *et al.*, 2007).

Aun así, es posible observar dificultades de conversación en individuos incluidos en el espectro del autismo. El compromiso en la comunicación no verbal con las relaciones entre pares y la reciprocidad socioemocional es evidente en estos casos (Volkmar, y otros, 2014). Las características tales como la falta de interés en el otro, la falta de empatía, la ausencia o retraso del habla, la inconsistencia en las respuestas y la falta de iniciativa comunicativa son fundamentales para el diagnóstico (Lemos *et al.*, 2014).

Las habilidades pragmáticas y sociales de la comunicación son notoriamente difíciles de medir de manera estandarizada, ya que involucran una serie de contextos comunicativos

diferentes relacionados con cada díada comunicativa (Norbury & Sparks, 2013). La estructura que proporciona una situación de prueba puede no ser suficiente para identificar los cambios sociales de comunicación que pueden surgir en situaciones cotidianas donde las reglas de participación son más dinámicas y menos explícitas (Volden *et al.*, 2009). A diferencia de los aspectos formales del lenguaje, los datos normativos para la verificación de habilidades pragmáticas están expresamente menos definidos (Norbury C. , 2013)

La correcta identificación de los cambios en el lenguaje de estos individuos ayuda a establecer objetivos terapéuticos y propuestas de intervención adecuadas para cada individuo. Existen varios modelos de intervención de habla y lenguaje que pueden realizarse con estos individuos individualmente o en grupos. Una de las posibilidades de acción es la estimulación de reglas y comportamientos pragmáticos a través de orientaciones dirigidas a padres y educadores (Lockton *et al.*, 2016). Fujiki y Brinton (2009) sugieren que, dado que la pragmática en estos niños está rezagada con respecto a otras áreas del desarrollo del lenguaje, como la sintaxis, existen razones sólidas para dirigir el desarrollo pragmático directamente. En esta perspectiva, el principio general es un apoyo a los cambios en el desarrollo pragmático que aumentarán la comunicación socialmente adecuada (Brito & Misquiatti, 2011), (Fujiki & Brinton, 2009), (Adams & Gaile, 2015). El clínico desempeña un papel importante en la facilitación de estrategias para "participar en la conversación" como parte del aprendizaje de reglas pragmáticas (Fujiki & Brinton, 2009). Timler y Volger-Elias (2007) describieron el proceso de terapia como un aprendizaje intensivo sobre las reglas pragmáticas en una terapia dirigida por un médico a través de la aplicación en situaciones de medios sociales y el autocontrol de las habilidades pragmáticas practicadas.

Aun considerando las propuestas de intervención, Tamanaha, Chiari y Perissinoto en 2013, enfatizaron la importancia de que el médico analice detenidamente las discapacidades comunicativas e interactivas del niño y cuál es la propuesta de intervención. Considerar la

participación familiar puede ser importante desde el punto de vista terapéutico, dado que siempre se analiza la forma de introducción de la familia en el contexto clínico, tanto en términos de duración como de objetivo terapéutico (Fernandes *et al.*, 2008).

Las habilidades del lenguaje funcional son sin duda las mayores dificultades percibidas en las personas con trastorno del espectro autista. Estos cambios se definieron como una incompatibilidad entre el lenguaje y la situación en que se utiliza, y el lenguaje es de alguna manera inapropiado para la demanda situacional (Kim *et al.*, 2014). Aunque los cambios en el lenguaje social se consideran fundamentales para las descripciones del espectro autista, el perfil y las características del diagnóstico son extremadamente variables de un individuo a otro (Volden *et al.*, 2009).

2.1.3. Formas de Evaluación de las habilidades pragmáticas

La competencia pragmática implica el conocimiento de la estructura del lenguaje, así como las normas que rigen el comportamiento social y el conocimiento del mundo (Wittek & Tomasello, 2005). En esta perspectiva, existe un posible vínculo entre la idea de cognición social y la capacidad de comprender señales no verbales y hacer inferencias complejas sobre el comportamiento, el pensamiento y las creencias de los demás (Silliman, y otros, 2003). Comprender las intenciones de otras personas es un elemento crucial de la cognición social e implica la asignación de estados mentales conocidos como teoría de la mente (Laghi, y otros, 2015), (Iao & Leekam, 2014).

Esta relación puede tener repercusiones en la comprensión del lenguaje, ya que el hablante (Sperber & Wilson, 2002) a menudo no explicita el significado no literal, ya que entender el significado de lo que otras personas dicen depende en gran medida de las inferencias sobre las intenciones de las personas. Estas inferencias pragmáticas se basan en principios cooperativos de comunicación (Van Linden & Verstrate, 2008), (Lewis *et al.*, 2014) y deben generarse de forma rápida e incremental para evitar retrasos en la comprensión. El

principio cooperativo más importante es ser sincero, decir lo que quieres decir y no decir lo que no quieres decir (Grice, 1975).

La capacidad del niño para reflexionar sobre las convenciones del uso del lenguaje (o la pragmática) puede ser un factor que ayude en la transición al autocontrol y la generalización. Se piensa que la conciencia metapragmática, es decir, la capacidad de reflexionar explícitamente sobre los constituyentes pragmáticos y las reglas pragmáticas, apoya el aprendizaje de los niños sobre la pragmática efectiva en la comunicación social al hacer que las reglas sean explícitas. Muchas intervenciones de habla para niños con discapacidades del lenguaje tienen métodos y contenidos metapragmáticos implícitos (Lockton *et al.*, 2016)

La evaluación del desarrollo del lenguaje es una tarea compleja que requiere que el terapeuta sepa la importancia teórica y práctica en la evaluación.

Además, considerar la metodología a utilizar es fundamental para el acceso correcto, con el objetivo de obtener resultados consistentes y confiables, que reflejen la realidad comunicativa del sujeto (Porto *et al.*, 2007).

Por lo tanto, la selección de la perspectiva de evaluación para cubrir todas las posibilidades de investigación de los aspectos pragmáticos de cada tema es de importancia fundamental en la práctica clínica. Para este estudio, se utilizaron tres perspectivas de evaluación: información de interlocutores familiares, análisis de segmentos de comunicación espontánea y uso de procedimientos estandarizados.

2.1.3.1. Información de interlocutores familiares. Hay muchas formas de verificar las habilidades pragmáticas específicamente, que cumplen con los criterios de herramientas como la lista de verificación y las escalas de calificación. Bishop y Adams (1989) desarrollaron el Análisis de la Conversación de los Niños con Discapacidad Lingüística (ALICC, por sus siglas en inglés), que se puede aplicar en personas mayores de cuatro años,

considerando la participación en el habla, el dominio de la conversación, asertividad, verbalización, capacidad de respuesta y el compromiso.

Bishop (2003) ha desarrollado la Lista de verificación de comunicación para niños (Children's Communication Checklist-CCC), que puede ser aplicada por profesionales (terapeutas o maestros) en personas de 4 a 16 años de edad e incluye escalas de habla, sintaxis, semántica, coherencia, inicio de temas inapropiados, lenguaje estereotipado, uso del contexto, comunicación no verbal, intereses e interacción social. Adams *et al.*, (2011) desarrollaron la Observación dirigida de la pragmática en la conversación infantil (Targeted Observation of Pragmatics in Children's Conversation - TOPICC) y pueden aplicarse a individuos de 6 a 11 años de edad, considera la reciprocidad, el cambio, considerar el conocimiento de los oyentes, la capacidad de verbalizar, el mantenimiento del tema y problemas con las respuestas.

La investigación de habilidades pragmáticas a partir de una lista de verificación aplicada a padres, maestros o terapeutas puede ser efectiva, ya que la mayoría de los comportamientos que caracterizan los cambios de habilidades pragmáticas no se expresan en todas las situaciones de comunicación (Bishop, 2001). La evaluación de los aspectos pragmáticos por parte de alguien que conoce bien al niño es una alternativa que se usa a menudo en la práctica clínica. Aunque debe analizarse bien porque existe la posibilidad de una interpretación subjetiva, la evaluación realizada por un profesional puede ofrecer algunas ventajas (Volden & Phillips, 2010). Las características proporcionadas a través de la lista de verificación permiten una investigación exhaustiva de las habilidades lingüísticas.

Estos datos, cuando son reportados por los profesionales, además de la posibilidad de aplicación en tiempo reducido, pueden reducir las interferencias de las fluctuaciones del día a día. También promueven la evaluación del lenguaje en un entorno auténtico y real (aunque moderadamente controlado por ser terapéutico) de la comunicación, además de ser más integral en relación con la evaluación, ya que considera más aspectos que en una situación

espontánea o dirigida. Estos aspectos pueden ser difíciles de obtener en la situación de prueba y ocurren con poca frecuencia en una situación espontánea, pero son importantes para comprender el funcionamiento del individuo en el medio ambiente (Bishop & Adams, 1989).

En la literatura internacional, todavía hay pocas propuestas desarrolladas para la verificación de habilidades pragmáticas y comunicativas a partir de una lista de verificación. Santos *et al.*, (2012) utilizaron la Escala de Autismo Infantil (Childhood Autism Rating Scale-CARS), que es una escala utilizada para evaluar la gravedad de los niños incluidos en el espectro del autismo y dio lugar a la forma de la eficiencia del protocolo para complementar la evaluación. En 2009, Sousa-Morato y Fernández verificaron la efectividad del protocolo de adaptación socio-comunicativa que se aplicó con los padres y los terapeutas, y concluyeron que es posible identificar posibles fallas en el proceso de rehabilitación, siendo un instrumento importante para la aplicación con diferentes informantes.

En 2013, Neubauer y Fernández propusieron la aplicación del Perfil funcional de la comunicación - Checklist (PFC-C) con las respuestas de los terapeutas responsables de 50 niños. Y concluyeron que este instrumento puede usarse en la complementación de la evaluación, ya que destaca preguntas específicas de cada individuo.

Santos y Fernandes (2012) utilizaron el Perfil de Comunicación Funcional - Revisado (que fue desarrollado por Kleiman en 1994) para caracterizar objetivamente los cambios de los niños incluidos en el espectro del autismo también con respecto a la comunicación, el lenguaje y la pragmática y concluyeron que el instrumento fue sensible para identificar estos cambios en la población de estudio.

La respuesta de los patólogos del habla y el lenguaje a protocolos específicos puede aportar importantes contribuciones a las capacidades pragmáticas de las personas con trastorno del espectro autista.

2.1.3.2. Análisis de segmentos de comunicación espontánea. El curso del desarrollo comunicativo en individuos con autismo es bastante variable, siendo en muchos casos la primera preocupación de los padres (Smith, y otros, 2007). Uno de los problemas en la evaluación clínica de individuos autistas es que las pruebas formales específicas pueden no ser apropiadas para medir los cambios que ocurren con el tiempo, ya sea por sus características de inflexibilidad o porque aumentan la dificultad de una progresión cronológica.

Algunas investigaciones en el área destacaron la importancia de evaluar el lenguaje desde situaciones espontáneas hasta la verificación de los déficits del lenguaje como complemento de las evaluaciones estandarizadas (Goffman & Leonard, 2000); (Renfrew, 1995); Una de las principales formas de evaluar a las personas con autismo es la recopilación de muestras de lenguaje espontáneas y su análisis (Tager-Flusberg, 2014). Se han realizado varios estudios para verificar mejores estrategias de evaluación. Bara y otros (2001) informan que en situaciones espontáneas existe una mayor variación en la aparición de funciones comunicativas (Bara, Bucciarelli, & Colle, 2001).

Amato y Fernandes (2010) llevaron a cabo un estudio en el que se verificó la capacidad pragmática de las personas con autismo a partir de la situación espontánea de 30 minutos y concluyeron que la caracterización del perfil funcional de la comunicación confirmó la dificultad de los niños incluidos en el estudio. El espectro del autismo en el establecimiento de interacciones comunicativas y cómo estas dificultades son independientes del entorno comunicativo utilizado.

Moro y Souza (2010) verificaron que el análisis de los aspectos pragmáticos en una situación espontánea con el adulto permite captar la singularidad y el funcionamiento del lenguaje. Brito y Misquiatti (2011) verificaron que la filmación de una situación espontánea y el análisis posterior de las habilidades pragmáticas permitieron la diferenciación del perfil funcional de la comunicación de los niños con autismo y los niños con un desarrollo típico.

Kim, Junker y Lord (2014) desarrollaron y aplicaron el OSEL (observación del lenguaje expresivo espontáneo) en niños con autismo. El objetivo de este instrumento es verificar las habilidades pragmáticas, sintácticas y semánticas de individuos entre 2 y 12 años y, en el estudio, hubo una gran consistencia y se comprobó su validez para evaluar estos aspectos de manera espontánea.

Brito y Carrara (2010) realizaron el análisis del perfil funcional de la comunicación desde una situación espontánea entre niños con autismo y educadores y encontraron que era posible evidenciar las dificultades de comunicación de estas personas con el objetivo de promover la comunicación específica y las orientaciones lingüísticas en el contexto escolar.

Gaino, Salgado y Fernandes (2010) desarrollaron una lista de verificación de comunicación y lenguaje específicamente para personas con autismo con elementos originados en instrumentos estandarizados como ADOS, CARS, MCHAT, ABC y ADI-R. Esta lista de verificación fue llenada por profesionales en el área para caracterizar a las personas con autismo en relación con la comunicación y el lenguaje y pudo percibir que era sensible identificar estos cambios además de brindar asistencia de diagnóstico.

El Perfil funcional de la comunicación (Campos & Fernandes, 2016) es un modelo de evaluación de las funciones comunicativas que utiliza una serie de 20 categorías. Este modelo considera cualquier forma de sonido o gesto entendido por el interlocutor, y cuando se considera un portador de una función de lenguaje debe considerarse un lenguaje. De esta manera, la unidad mínima de análisis comunicativo está configurada por el acto comunicativo, que se caracteriza por la interacción entre adulto y niño, niño y adulto, niño y objeto, y termina cuando hay un cambio en el enfoque de atención o un cambio de cambio comunicativo. Este instrumento ha sido ampliamente utilizado en la práctica clínica brasileña (Pereira & Oliveira, 2014), (Misquiatti, *et al.*, 2014), (Campos & Fernandes, 2016).

Otra posibilidad de acceso es el Perfil de Comunicación Funcional - Revisado, que se utiliza para evaluar la comunicación, que ofrece un método sensible y organizado para evaluar las capacidades comunicativas individuales según la edad, de los niños con déficits adquiridos o de desarrollo (Kleiman, 2003). Hay cuatro formas de acceso, y la observación de la filmación (en una situación terapéutica espontánea) es una de las posibilidades.

La situación espontánea de la comunicación puede favorecer el acceso a las habilidades lingüísticas pragmáticas. Por lo tanto, es importante y conveniente comparar dos protocolos con la misma forma de investigación para verificar la complementariedad y la efectividad de los protocolos presentados, así como la comparación con los cuestionarios respondidos por los terapeutas.

2.1.3.3. Uso de procedimientos estandarizados. Algunos autores han informado sobre la dificultad de realizar una evaluación específica de las habilidades pragmáticas (Bishop & Adams, 1989); (Bishop, 2001); (Adams M. , 2012). Actualmente, la perspectiva del uso de pruebas específicas estandarizadas se ha ampliado a gran escala y muchos instrumentos se han utilizado periódicamente en la investigación para verificar su aplicabilidad y viabilidad, especialmente con personas con TEA.

La evaluación del lenguaje se puede realizar de forma dirigida o espontáneamente. La evaluación espontánea se centra en la variación individual y la variación, mientras que las evaluaciones enfocadas se centran en la estandarización y el uso de instrumentos, teniendo en cuenta las características y los análisis integrales (Shulman, 1986).

Dado que la pragmática se refiere a las habilidades empleadas en diversos contextos comunicativos, es difícil, en una situación de prueba, comprender varias posibilidades de ocurrencia. Sin embargo, algunas pruebas se desarrollaron con el propósito de evaluar, de la mejor manera posible, estas habilidades.

La Prueba de lenguaje pragmático (Wittek & Tomasello, 2005) se puede aplicar a individuos de cinco a dieciocho años y ofrece información relevante sobre: ambigüedad, comprensión, inferencia comunicativa e iniciación, y lenguaje figurado que, como situación de prueba, puede no reflejar Habilidades en contextos cotidianos (Norbury C. , 2013).

La Prueba de lenguaje pragmático - TOPL (Phelps-Terasaki y Phelps-Gunn, 1992) permite la investigación de habilidades pragmáticas desde las respuestas a las preguntas. Al niño se le muestran algunas imágenes que representan situaciones sociales comunes y se describen brevemente, y el niño responde las preguntas formuladas por el evaluador. En un estudio desarrollado por Young y otros (2005) fue posible diferenciar a los niños con autismo de los niños con un desarrollo típico.

Algunas propuestas están directamente involucradas con la evaluación de las narrativas obtenidas. Buss Story (Renfrew, 1995) es una prueba que evalúa el recuento narrativo y puede proporcionar un buen parámetro de diagnóstico para los déficits de lenguaje persistentes y se puede aplicar a niños de 3 a 8 años. Desarrollado por Bishop (2003), Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument se puede aplicar desde la edad de 6 años e implica más allá del recuento, la comprensión de la historia e incluye aspectos de la teoría de la mente. El Procedimiento de evaluación de narrativa fuerte (Strong, 1998) se puede aplicar con niños de 7 a 12 años y permite la realización de narrativas más allá de la comprensión; Como no implica el recuento, puede ser más sensible investigar solo habilidades pragmáticas.

La Evaluación de la comprensión y la expresión desarrollada por Adams y otros (2001) evalúa aspectos de la comprensión de las oraciones, la comprensión inferencial, los nombres, las formulaciones sintácticas y las decisiones semánticas, así como el lenguaje y la narración no literales. Esta prueba combina, además de la verificación de los aspectos formales del

lenguaje, tareas que investigan las habilidades pragmáticas, siendo apropiado para niños en edad escolar.

Desarrollado por Shulman (1986), la Prueba de habilidades pragmáticas (ToPS) representa un paso inicial para describir las habilidades pragmáticas de los niños pequeños como una función del cambio en contextos comunicativos. Este instrumento de evaluación está diseñado para ser utilizado en todos los entornos clínicos con niños sospechosos de tener problemas de lenguaje relacionados con el uso inapropiado o la falta de intenciones de conversación. Está diseñado para ser usado con niños de 3 a 8 años de edad para indicar intenciones de conversación. ToPS está diseñado para proporcionar información sobre 10 categorías de intenciones comunicativas: solicitar información, solicitar acciones, rechazar / rechazar, nombrar, responder, información / comentarios, razonamiento, llamadas, saludos y finalización de conversaciones. El autor también sugiere que es importante implementar otras estrategias de evaluación, ya que la prueba se diseñó principalmente para evaluar solo las intenciones. A pesar de proporcionar datos de evaluación normativos y estandarizados, ToPS estimula las interacciones sociales desde una perspectiva conversacional y no solo un tipo de estímulo-respuesta, que se encuentra típicamente en los instrumentos formales. El cambio en los contextos comunicativos durante la aplicación de la prueba que facilita la intención de la conversación puede ser una buena estrategia para la verificación de las capacidades pragmáticas de una manera dirigida. La evaluación de las capacidades pragmáticas de los individuos autistas, aunque no es una tarea fácil, puede ser fundamental tanto para caracterizar el rendimiento como para las posibilidades de intervención. El uso de métodos normativos y estandarizados puede ser importante para la práctica clínica si su efectividad para este tipo de evaluación es evidente. La medición de los aspectos formales del lenguaje puede no ser una estrategia efectiva para la evaluación de personas con autismo (Campos & Fernandes, 2016),

ya que es la función de la comunicación y la expresión de los aspectos centrales que se retrasan en las personas con autismo. Autismo (Boucher, 2012)

La verificación de las capacidades pragmáticas de las personas con autismo plantea un desafío, especialmente con respecto a la evaluación. Para verificar la efectividad de las diferentes perspectivas al evaluar las habilidades pragmáticas de estos individuos, los resultados de este estudio se dividieron en tres partes. La primera parte traerá una comparación de los instrumentos utilizados para verificar las habilidades pragmáticas a través de una entrevista con terapeutas que han estado en contacto sistemático con los niños durante al menos seis meses; la segunda parte traerá la verificación de estas habilidades a partir del análisis de segmentos espontáneos de comunicación y la comparación con los datos respondidos por los terapeutas y la tercera parte mostrará el uso de una prueba específica para verificar las habilidades pragmáticas y su efectividad, desde el Comparación con los protocolos presentados en la primera y segunda parte.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio fue de naturaleza cuantitativa de tipo descriptivo, prospectivo de corte transversal y diseño no experimental. Descriptivo porque permitió describir las variables que se presentan en la población de estudio; prospectivo porque la investigación se realizó con los datos actuales; de corte transversal porque estudió las variables en un determinado espacio de tiempo; de diseño no experimental porque las variables no se manipularon y solo se observaron según lo sucedido.

Así también el método que se empleó en este estudio fue deductivo, con un tratamiento de los datos y un enfoque cuantitativo.

Por lo tanto, el estudio realizado fue de tipo descriptivo, permitiendo la observación de las habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil - ARIE durante el periodo Julio-diciembre de 2019.

3.2. Ámbito temporal y espacial

El trabajo se realizó en el periodo de los meses julio a diciembre del año 2019 en el Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, sede principal ubicada en La Molina, Lima, Perú.

3.3. Variables

Operacionalización de Variables.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS / ESCALA DE MEDICIÓN
HABILIDADES FUNCIONALES DE LA COMUNICACIÓN	Funciones comunicativas más interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitud de objeto - Solicitud de acción - Solicitud de rutina social - Solicitud de consentimiento - Solicitud de información - Protesta - Reconocimiento del otro - Exhibición - Comentario - Exclamativo - Narrativa - Expresión de protesta - Juego compartido 	Medios comunicativos: <ul style="list-style-type: none"> - Verbales - Vocales - Gestuales Ocurrencias: <ul style="list-style-type: none"> - Siempre - Mayoría de veces - Raramente - Nunca
	Funciones comunicativas menos interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Auto Regulatorio - Nominación - Preformativo - Reactivo - No focalizada - Juego - Exploratorio 	Medios comunicativos: <ul style="list-style-type: none"> - Verbales - Vocales - Gestuales Ocurrencias: <ul style="list-style-type: none"> - Siempre - Mayoría de veces - Raramente - Nunca
EDAD	Demográfica	Años y meses	Cuantitativo/ intervalo
GÉNERO	Demográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Masculino - Femenino 	Cualitativa/ dicotómica

3.4. Población y muestra

La población estuvo constituida por los 34 niños con trastorno del espectro autista que acuden al Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, durante el periodo Julio-diciembre de 2019.

La muestra se obtuvo teniendo en cuenta la técnica muestral no probabilística por conveniencia que reúnan los criterios de inclusión de Fletcher y Warner (1989), y será considerada en su totalidad, el número de la población de estudio por ser pequeña, de este

modo se constituirá de 30 participantes en edades comprendidas entre 3 y 8 años de edad con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, durante el periodo Julio-diciembre de 2019.

La unidad de análisis fue un paciente con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE.

Criterios de selección: Teniendo en cuenta los objetivos del estudio se realizó un muestreo no probabilístico según evaluación.

Los criterios de inclusión, fueron:

- Niños cuyos padres hayan aceptado firmar el consentimiento informado.
- Niños diagnosticados con trastorno del espectro autista (realizado por el psiquiatra o neurólogo).
- Niños que tengan uso predominante del medio verbal para la comunicación.

Los criterios de exclusión, fueron:

- Niños menores de 3 años y mayores que 9 años.
- Niños con presencia de pérdida auditiva o visual asociada.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Consentimiento informado

Este material tuvo como fin el de esclarecer e informar a los padres el objetivo de la investigación y de sus procedimientos, así mismo como solicitar autorización escrita para el procedimiento de la evaluación del niño, consentido y firmado por un responsable del menor (Anexo1).

3.5.2. Perfil Funcional de la Comunicación – Checklist (PFC-C)

Es una lista de las funciones comunicativas expresadas por los individuos. Este perfil fue desarrollado por Cardoso y Fernandes en el 2003 y aplicado como una entrevista, en donde se indican veinte funciones comunicativas que desde el punto de vista del terapeuta, son

utilizadas por el niño, teniendo en cuenta la ocurrencia y los medios comunicativos utilizados. Las posibilidades de respuesta se definen como un resultado de las funciones comunicativas que el niño utiliza en el contexto terapéutico y su frecuencia. Las respuestas involucran la ocurrencia y el ambiente comunicativo observado por el terapeuta en relación con cada función comunicativa.

Las funciones comunicativas identificadas se dividen en:

a. Funciones comunicativas más interpersonales

- Solicitud de objeto – (PO): actos o emisiones utilizados para solicitar un objeto deseado en particular.
- Solicitud de acción – (PA): actos o emisiones que se utilizan para hacer que el otro actúe. Incluye solicitudes de ayuda y otras acciones que involucran a otra persona u otra persona y objeto.
- Solicitud de rutina social – (PS): actos o emisiones que se utilizan para pedir al otro que inicie o continúe un juego de interacción social. Es un tipo específico de solicitud de acción que implica una interacción.
- Solicitud de consentimiento – (PC): actos o emisiones utilizados para solicitar el consentimiento del otro para realizar una acción. Implica una acción ejecutada.
- Solicitud de información – (PI): actos o emisiones utilizadas para solicitar información sobre un objeto o evento. Incluye cuestiones "wh" y otras cuestiones con el esquema de cuestionamiento entonacional.
- Protesta – (PR): actos o emisiones utilizadas para detener acciones no deseadas. Incluye la oposición a la resistencia a la acción de otro y el rechazo del objeto ofrecido.
- Reconocimiento del otro – (RO): actos o emisiones que se utilizan para captar la atención del otro y para indicar el reconocimiento de su presencia. Incluye saludos, llamadas, cortesía y marcadores temáticos.

- Exhibición – (E): actos utilizados para llamar la atención. El rendimiento inicial puede ser accidental y el niño lo repite cuando se da cuenta de que esto atrae la atención del otro.
 - Comentario – (C): actos o emisiones usadas para dirigir el tiempo del otro a un objeto o evento. Incluye punto, mostrar, describir, informar y nombrar de forma interactiva.
 - Exclamativo – (EX): actos o emisiones que expresan una reacción emocional ante un evento o situación. Incluye expresiones de sorpresa, placer, frustración y descontento, e inmediatamente ocurre un evento significativo.
 - Narrativa – (NA): emisiones destinadas a informar eventos reales o imaginarios, puede o no haber atención por parte del oyente.
 - Expresión de protesta – (EP): llanto, mañana, berrinche u otra manifestación de protesta no necesariamente dirigida al objeto, evento o persona.
 - Juego compartido – (JC): actividad organizada compartida entre adulto y niño.
- b. Funciones comunicativas menos interpersonales.
- Auto Regulatorio – (AR): Emisiones utilizadas para controlar verbalmente su propia acción. Las emisiones preceden o compiten inmediatamente con el comportamiento motor.
 - Nominación – (N): actos o emisiones que se utilizan para centrar su propia atención en un objeto o evento mediante la identificación del referente.
 - Performativo – (PE): actos o emisiones utilizados en esquemas de acción familiares aplicados a objetos. Incluye efectos de sonido y vocalizaciones ritualizadas producidas en sincronía con el comportamiento motor del niño.
 - Reactivo – (RE): emisiones producidas mientras la persona examina o interactúa con un objeto o una parte del cuerpo. No hay evidencia de intención comunicativa, pero el

sujeto está enfocando la atención en un objeto / parte del cuerpo y parece estar reaccionando a él. Puede servir como función de entrenamiento o autoestimulación.

- No focalizada – (NF): Emisiones producidas aunque el sujeto no está enfocando su atención en ningún objeto o persona. No hay evidencia de intención comunicativa. Puede servir como función de entrenamiento o autoestimulación.
- Juego – (J): actos que involucran actividad organizada, pero egocéntricos; Incluye reacciones circulares primarias. Puede ser utilizado para funciones de entrenamiento o autoestimulación.
- Exploratorio – (XP): actos que involucran actividades de investigación de un objeto particular o parte del cuerpo o ropa del otro.

Los medios comunicativos considerados son verbales (VE), vocales (VO) y gestuales (G), y es posible indicar más de un medio comunicativo (ya que es posible realizar un acto comunicativo por más de un medio).

El PFC-C se realizó en forma de entrevista con el terapeuta responsable de cada sujeto participante por parte del investigador.

3.6. Procedimientos

Para el reclutamiento del grupo de estudio, primero se solicitó permiso a la institución. Se aplicó el criterio de selección por conveniencia, pues estuvieron incluidos solamente los niños que presentaran el diagnóstico específico de TEA según la edad de interés del estudio. Se aplicó la técnica de la observación según Hernández, Fernández y Baptista (2010) que es un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías. La técnica de la observación permitió recoger toda la información necesaria durante toda la aplicación del cuestionario en los niños con TEA, indicando el nombre de cada persona. Finalmente, se hizo el vaciado final de los datos en el registro de información.

3.7. Análisis de datos

Los datos fueron almacenados en formato electrónico, sin ninguna identificación de los participantes. Se realizó un análisis descriptivo de la distribución de frecuencia de todas las variables categóricas y análisis de las medidas de las variables continuas mediante el software estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 23 para Windows 10.

El plan de análisis fue realizado por medio de tablas de distribución gráficas que nos proporcionaron los datos del estudio. Además, el trabajo se realizó de manera tipeada utilizando hojas de cálculo con Software Microsoft Word y Excel, además de contar con el apoyo visual de fotos y videos.

3.8. Consideraciones éticas

La finalidad y métodos de recolección de la información fueron realizados de acuerdo a los formatos y reglamento de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Para lo cual se brindó información previa tanto al paciente como a sus padres, previa solicitud de firma del consentimiento informado, así como al director del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, con la hoja del permiso correspondiente para la realización del estudio en la mencionada institución.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados referentes a la distribución estándar general de la muestra de estudio.

Tabla 01.

Frecuencias y promedios de la muestra de estudio según edad

Promedio	6 años y 8 meses
Mediana	7 años y 2 meses
Desviación estándar	1 año y 4 meses
Mínimo	3 años
Máximo	8 años y 2 meses

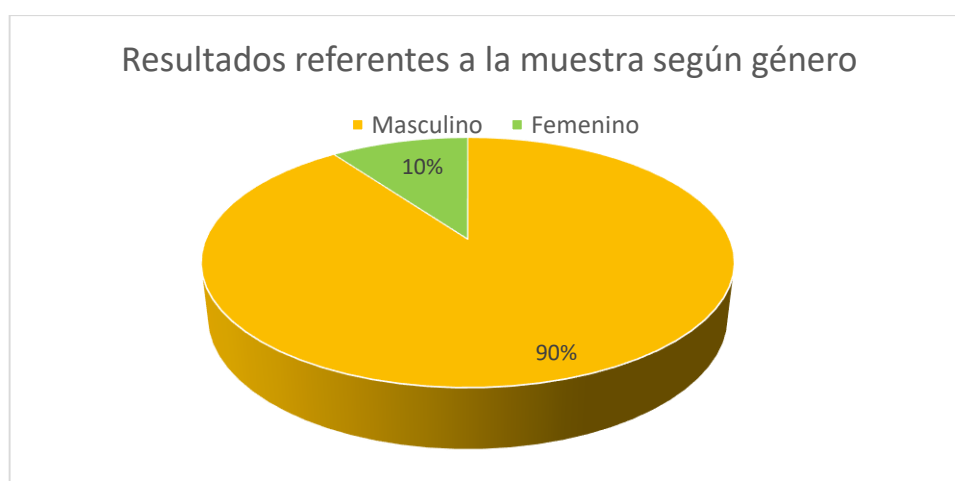
Tabla 02.

Resultados referentes al género de la muestra de estudio

Género	Número de individuos (No.)	Porcentaje (%)
Masculino	27	90
Femenino	3	10

Figura 01.

Resultados referentes a la muestra según género



Interpretación: De la tabla 01, la figura 01 y la tabla 02, se observa que un 90% de la muestra estuvo conformado por el género masculino, y sólo un 10% femenino.

4.2. Resultados referentes al desempeño de los individuos en relación a la clasificación de la ocurrencia por funciones comunicativas más interpersonales del PFC-C.

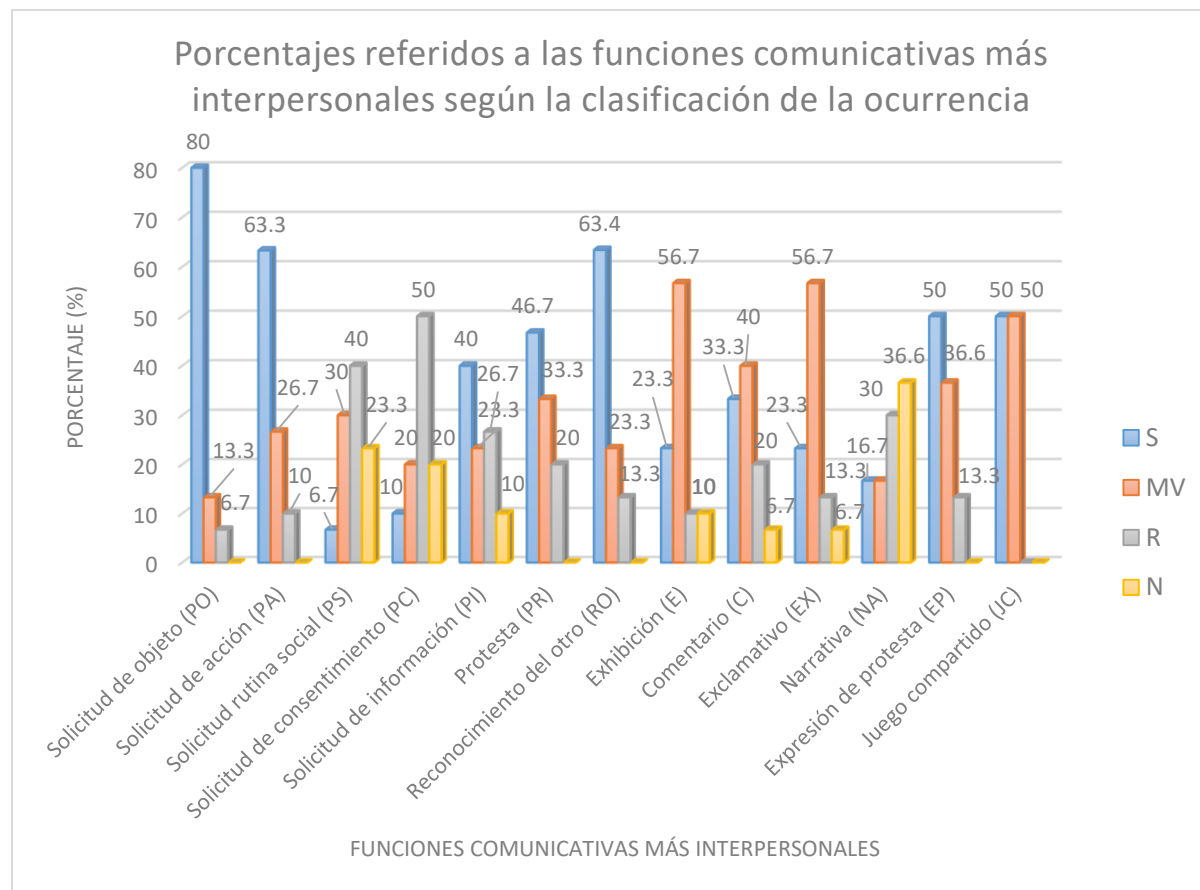
Tabla 03.

Resultados referentes a las funciones comunicativas más interpersonales según clasificación de ocurrencias

Funciones comunicativas más interpersonales	Ocurrencias							
	Siempre (S)		Muchas veces (MV)		Raramente (R)		Nunca (N)	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Solicitud de objeto (PO)	24	80	4	13.3	2	6.7	0	0
Solicitud de acción (PA)	19	63.3	8	26.7	3	10	0	0
Solicitud rutina social (PS)	2	6.7	9	30	12	40	7	23.3
Solicitud de consentimiento (PC)	3	10	6	20	15	50	6	20
Solicitud de información (PI)	12	40	7	23.3	8	26.7	3	10
Protesta (PR)	14	46.7	10	33.3	6	20	0	0
Reconocimiento del otro (RO)	19	63.4	7	23.3	4	13.3	0	0
Exhibición (E)	7	23.3	17	56.7	3	10	3	10
Comentario (C)	10	33.3	12	40	6	20	2	6.7
Exclamativo (EX)	7	23.3	17	56.7	4	13.3	2	6.7
Narrativa (NA)	5	16.7	5	16.7	9	30	11	36.6
Expresión de protesta (EP)	15	50	11	36.6	4	13.3	0	0
Juego compartido (JC)	15	50	15	50	0	0	0	0

Figura 02

Resultados referentes a las funciones comunicativas más interpersonales y clasificación de la ocurrencia



Interpretación: Según se puede apreciar en la Tabla 03 y la figura 02, los resultados con mayor frecuencia en la ocurrencia Siempre, se obtuvieron en las funciones comunicativas de PO con un 80%, RO con un 64.4%, PA con un 63.3%, EP y JC con un 50%. Además, los resultados con mayor frecuencia en la ocurrencia Muchas veces, se obtuvieron en las funciones comunicativas de E y EX con un 56.7% y JC con un 50%. Mientras que los resultados en la ocurrencia Raramente se obtuvieron en las funciones comunicativas de PC con un 50%, PS con un 40% y NA con un 30%. Finalmente, los resultados obtenidos con mayor frecuencia ante la ocurrencia Nunca se obtuvieron en las funciones comunicativas de NA con un 36.6%, PS con un 23.3% y PC con un 20%.

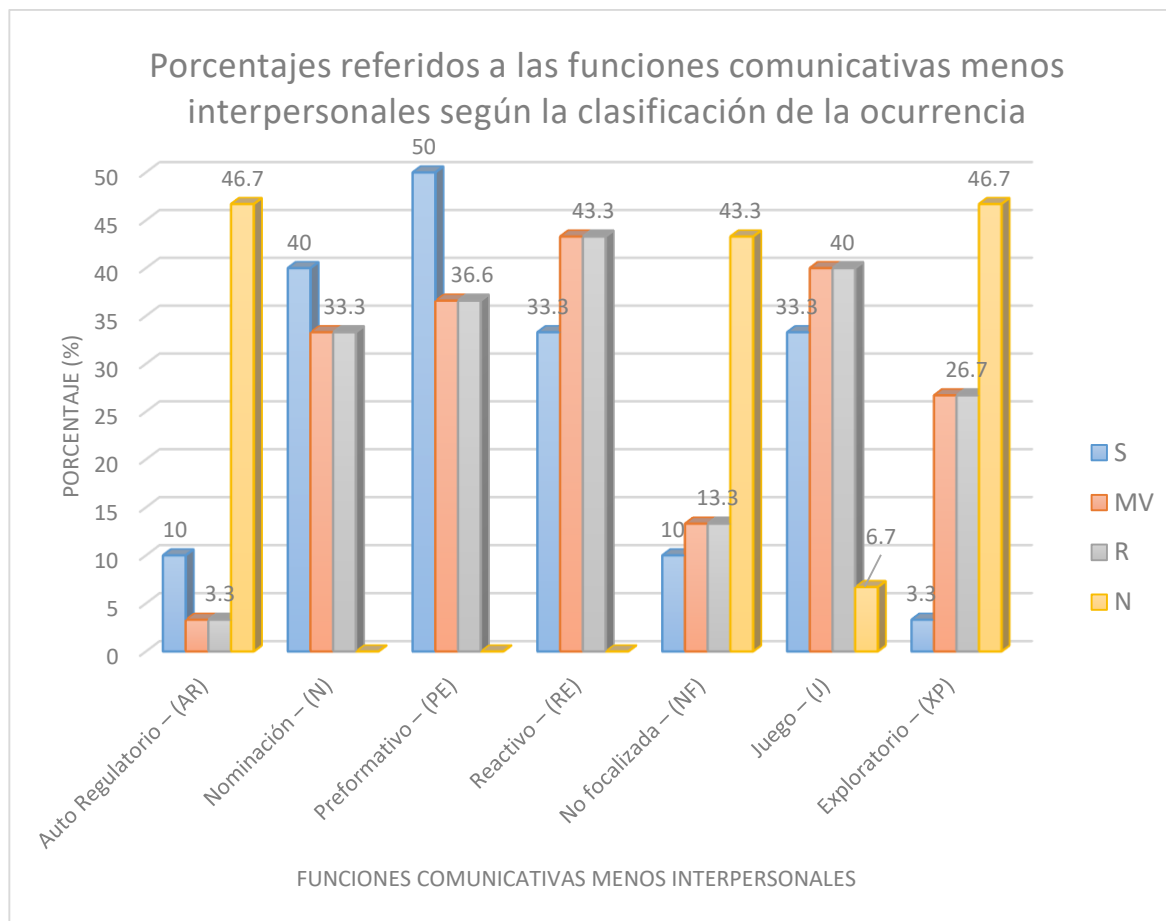
Tabla 04.

Resultados referentes a las funciones comunicativas menos interpersonales según clasificación de ocurrencias

Funciones comunicativas menos interpersonales	Ocurrencias							
	Siempre (S)		Muchas veces (MV)		Raramente (R)		Nunca (N)	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Auto Regulatorio – (AR)	3	10	1	3.3	12	3.3	14	46.7
Nominación – (N)	12	40	10	33.3	8	33.3	0	0
Performativo – (PE)	15	50	11	36.6	4	36.6	0	0
Reactivo – (RE)	10	33.3	13	43.3	7	43.3	0	0
No focalizada – (NF)	3	10	4	13.3	10	13.3	13	43.3
Juego – (J)	10	33.3	12	40	6	40	2	6.7
Exploratorio – (XP)	1	3.3	8	26.7	7	26.7	14	46.7

Figura 03

Resultados referentes a las funciones comunicativas menos interpersonales y clasificación de la ocurrencia



Interpretación: Según se puede apreciar en la Tabla 04 y la figura 03, los resultados con mayor frecuencia en la ocurrencia Siempre, se obtuvieron en las funciones comunicativas de PE con un 50%, N con un 40% y RE con un 33.3%. Además, los resultados con mayor frecuencia en la ocurrencia Muchas veces, se obtuvieron en las funciones comunicativas de RE con un 43.3%, J con un 40% y PE con un 36.6%. Mientras que los resultados en la ocurrencia Raramente se obtuvieron en las funciones comunicativas de RE con un 43.3%, J con un 40% y N con un 33.3%. Finalmente, los resultados obtenidos con mayor frecuencia ante la ocurrencia Nunca se obtuvieron en las funciones comunicativas de AR y XP con un 46.7%, seguido por NF con un 43.3%.

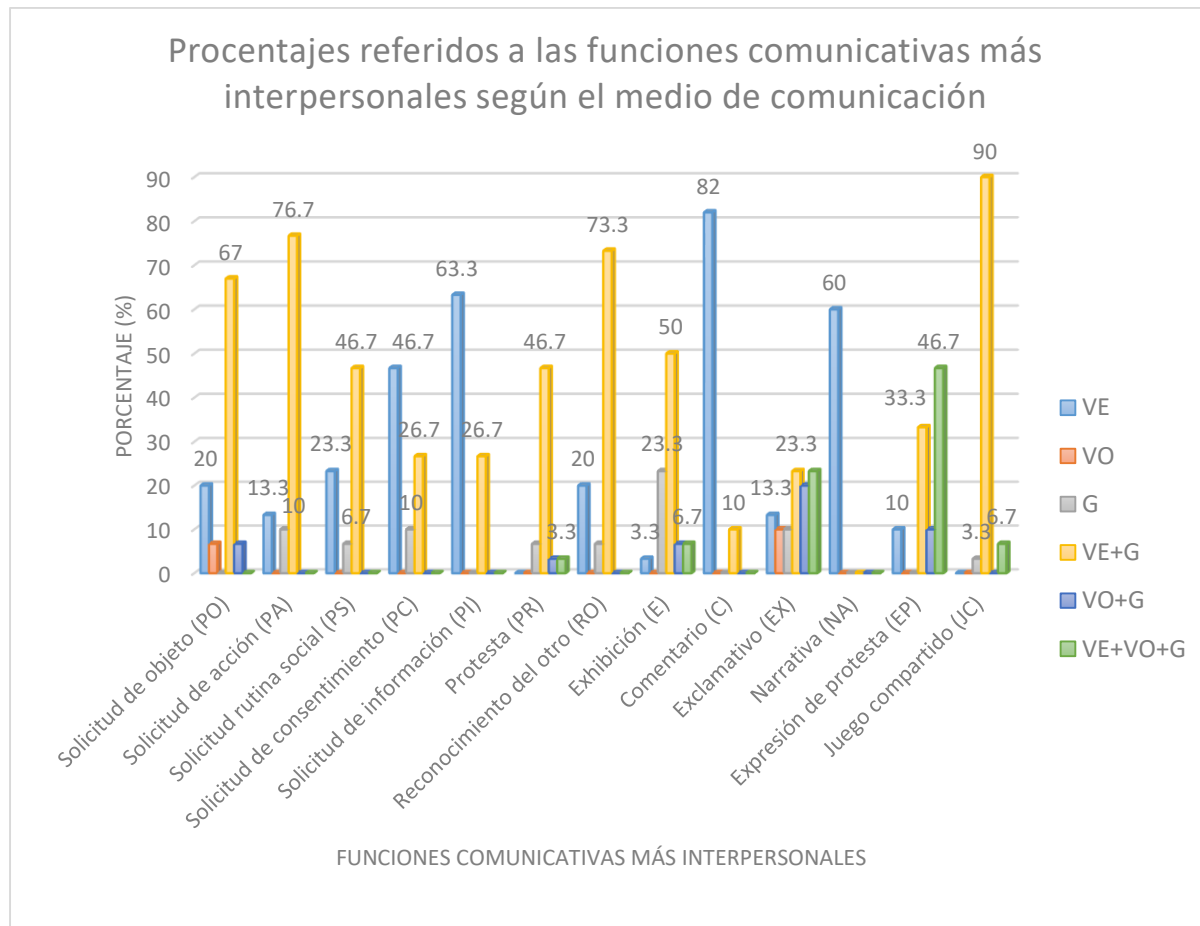
Tabla 05

Resultados referentes a las funciones comunicativas más interpersonales según medios comunicativos.

Funciones comunicativas más interpersonales	Medios comunicativos											
	Verbales (VE)		Vocales (VO)		Gestuales (G)		VE + G		VO + G		VE+VO +G	
	No	%	No	%	No.	%	No	%	No	%	No.	%
Solicitud de objeto (PO)	6	20	2	6.7	0	0	20	67	2	6.7	0	0
Solicitud de acción (PA)	4	13.3	0	0	3	10	23	76.7	0	0	0	0
Solicitud rutina social (PS)	7	23.3	0	0	2	6.7	14	46.7	0	0	0	0
Solicitud de consentimiento (PC)	14	46.7	0	0	3	10	8	26.7	0	0	0	0
Solicitud de información (PI)	19	63.3	0	0	0	0	8	26.7	0	0	0	0
Protesta (PR)	0	0	0	0	2	6.7	14	46.7	1	3.3	1	3.3
Reconocimiento del otro (RO)	6	20	0	0	2	6.7	22	73.3	0	0	0	0
Exhibición (E)	1	3.3	0	0	7	23.3	15	50	2	6.7	2	6.7
Comentario (C)	25	82	0	0	0	0	3	10	0	0	0	0
Exclamativo (EX)	4	13.3	3	10	4	10	7	23.3	6	20	7	23.3
Narrativa (NA)	18	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expresión de protesta (EP)	3	10	0	0	0	0	10	33.3	3	10	14	46.7
Juego compartido (JC)	0	0	0	0	1	3.3	27	90	0	0	2	6.7

Figura 04

Resultados referentes a las funciones comunicativas más interpersonales y medios de comunicación.



Interpretación: En la Tabla 05 y la figura 04, se puede apreciar que los resultados con mayor frecuencia fueron obtenidos en el medio comunicativo de tipo Verbal + Gestual, principalmente en las funciones comunicativas de JC con un 90%, PA con un 76.7%, RO con un 73.3%, PO con un 67%, E con un 50%, PS y PR con un 46.7%. Además, se observa que los resultados con mayor frecuencia en cuanto al medio comunicativo de tipo Verbal, se obtuvieron en las funciones comunicativas de C con un 82%, PI con un 63.3%, PC con un 46.7% y PS con un 23.3%. Seguidamente de las frecuencias en el medio comunicativo de tipo Verbal+Vocal+Gestual, que se obtuvieron en las funciones comunicativas de EP con un 46.7% y EX con un 23.3%. N con un 33.3%.

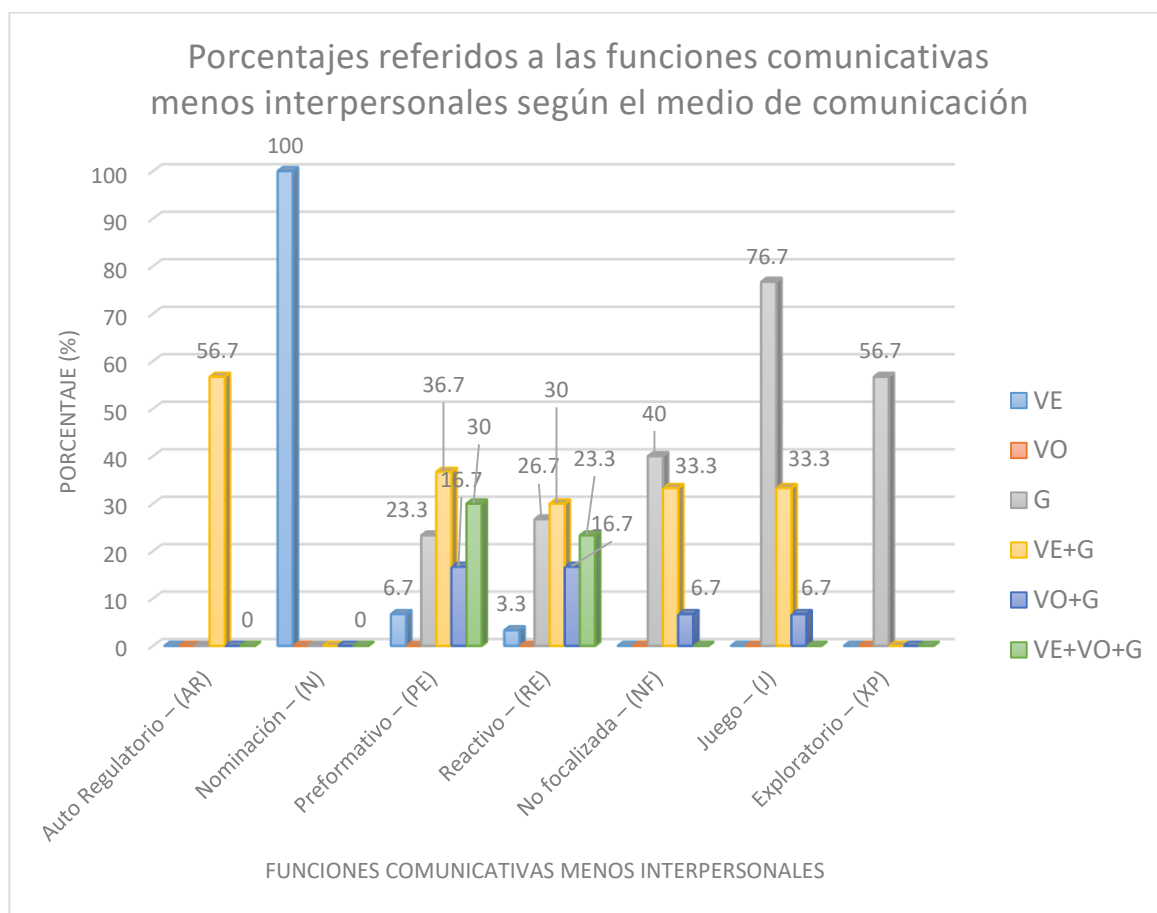
Tabla 06

Resultados referentes a las funciones comunicativas menos interpersonales según medios comunicativo.

Funciones comunicativas menos interpersonales	Medios comunicativos											
	Verbales (VE)		Vocales (VO)		Gestuales (G)		VE + G		VO + G		VE+VO +G	
	No.	%	No.	%	No.	%	No	%	No.	%	No.	%
Auto Regulatorio – (AR)	0	0	0	0	0	0	17	56.7	0	0	0	0
Nominación – (N)	30	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Preformativo – (PE)	2	6.7	0	0	7	23.3	11	36.7	5	16.7	9	30
Reactivo – (RE)	1	3.3	0	0	8	26.7	9	30	5	16.7	7	23.3
No focalizada – (NF)	0	0	0	0	12	40	10	33.3	2	6.7	0	0
Juego – (J)	0	0	0	0	23	76.7	10	33.3	2	6.7	0	0
Exploratorio – (XP)	0	0	0	0	17	56.7	0	0	0	0	0	0

Figura 05

Resultados referentes a las funciones comunicativas menos interpersonales y medios de comunicación



Interpretación: En la Tabla 06 y la figura 05, se puede apreciar que los resultados más resaltantes y con mayor frecuencia fueron obtenidos en el medio comunicativo de tipo Verbal principalmente en las funciones comunicativas de N con un 100%, seguido de PE con sólo 6.7% y RE con tan sólo 3.3%. Además, se observa que los resultados con mayor frecuencia en cuanto al medio comunicativo de tipo Gestual, se obtuvieron en las funciones comunicativas de J con un 76.7%, XP con un 56.7% y NF con un 40%.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La información recopilada en el presente estudio de 30 niños entre edades de 3 a 8 años, representa la prevalencia del trastorno del espectro autista. Teniendo una edad promedio de 6 años y 8 meses con la mayor incidencia de 27 niños (representados en un 90% de la muestra). Es importante tener en cuenta que los niños en edad escolar (de 6 años en adelante) representan la mayoría de la muestra (67%). Estos resultados son similares a los que sostienen Flores, S. y Gonzales-Otoya, S. en su tesis publicada en el año 2018, donde el 93.3% de los pacientes evaluados fueron masculinos y solo el 6.7% femeninos.

Sparrow (2017), menciona que es necesario conocer el grado de efectividad de las intervenciones y seleccionó al Centro de Desarrollo, Estimulación y Rehabilitación Integral CEDERI como institución comprometida con la problemática, sin embargo, concluye expresando que en vista de la escasa población atendida y de la cantidad de servicios que ofrece dicha institución, se verifica que el ápice estratégico no logra orientar claramente a los departamentos de medicina física y psicología, y que estos no están cumpliendo óptimamente su función al nivel del personal de apoyo ni logran comunicar los servicios que ofrecen a la sociedad. Esta información obtenida es distinta al perfil que posee el Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, razón por la que opté seleccionarlo como mi sede de investigación. Esta institución se preocupa en evaluar constantemente el grado de efectividad de sus métodos y abordajes a través de su Unidad de Formación, Docencia e Investigación dirigida a profesionales de todo el Perú.

Según los resultados obtenidos en el PFC-C, la mayoría de los sujetos presentaron una mayor ocurrencia de funciones consideradas más interactivas y una menor ocurrencia de funciones consideradas menos interactivas, destacando la importancia de la funcionalidad en la comunicación para determinar el grado de severidad de los individuos. Analizando el PFC-C, fue posible verificar, en este estudio, que los medios comunicativos usados con mayor

frecuencia en cada una de las funciones comunicativas más interpersonales y menos interpersonales fueron los de tipo verbal + gestual y gestual, respectivamente. Estos resultados son distintos a los que sostuvieron Amato y Fernandes desde hace más de una década, cuando analizaron los medios comunicativos utilizados por los niños con trastorno del espectro autista y mostraron el valor funcional de los gestos para la comunicación, donde los niños terminaban mayormente en la comunicación no verbal, sin embargo, con los resultados obtenidos en el presente estudio, percibimos que los niños con el diagnóstico mencionado utilizan el medio comunicativo verbal con mayor frecuencia que hace algunos años.

Las funciones comunicativas expresadas obtenidas fueron muy variables en cuanto a su ocurrencia y en los medios comunicativos utilizados, pero el hecho de que el IP ocurra significativamente más en niños más leves es un dato importante para la verificación de la gravedad en estos individuos. Del mismo modo, las funciones NF y XP ocurren con mayor frecuencia en niños más severos, lo que muestra que los estereotipos y el uso exploratorio y no funcional de los objetos pueden estar asociados con la gravedad de la afección. Las funciones N y RE, aunque se consideran menos interactivas, ocurrieron en mayor número en niños evaluados como más ligeros de acuerdo con el FCP-Rr. En este estudio pueden estar justificados por el hecho de que, para nombrar y reaccionar ante situaciones ambientales, por ejemplo, el niño tiene que tener un mayor nivel de atención y percepción. Un estudio realizado por Silva, Lopes-Herrera y De Vitto en 2007 que describió un proceso de terapia del habla para TEA consideró la denominación, además de otros aspectos, como medida de la evolución, explicando la importancia de esta función para el pronóstico de la afección. Sin embargo, es digno de mención que el número de funciones expresadas, tanto más interactivas como menos interactivas, es independiente de la gravedad de la imagen, por lo que siempre es importante analizar el contexto en el que ocurren y su funcionalidad y no solo la cantidad.

El número de actos comunicativos expresados por minuto, aunque variable, mostró una propensión relativa a la media, pareciendo, de hecho, estar más relacionada con la edad y la etapa de desarrollo del niño que con la gravedad de la afección. Otro estudio (Amato y Fernandes, 2010) verificó los actos comunicativos expresados por minuto de niños autistas y descubrió que la variación en el rendimiento también parecía estar relacionada con la etapa de desarrollo de los individuos. También hay un estudio internacional (Joseph y Tager-Flusberg, 2004) que informa que los aspectos cognitivos impactan directamente en los aspectos del lenguaje, destacando su interrelación. Vale la pena señalar que todos los sujetos en esta investigación son verbales, con un mínimo de habilidades de conversación, este factor puede haber sido determinante para la clasificación del instrumento de medición, pero no parece ser suficiente para determinar la relación de interactividad de comunicación, que depende también de otros factores.

La inclusión de abordajes objetivos en la práctica clínica no siempre se ha realizado sistemáticamente, pero gradualmente se ha observado el uso de instrumentos en la práctica clínica internacional durante más de una década en varias referencias en el área del lenguaje. Ahí radica la importancia de utilizar instrumentos objetivos para la evaluación y monitoreo terapéutico (Wertzner, Amaro y Teramoto, 2005; Cardoso y Fernandes, 2006).

VI. CONCLUSIONES

- Se concluye que el desempeño de los individuos en relación a la clasificación de habilidades funcionales de comunicación más interpersonales resultó con mayor frecuencia en las funciones comunicativas de PO (80%), RO (64%), PA (63.3%), EP y JC (50% respectivamente), cuya ocurrencia fue Siempre. Mientras que las que las habilidades funcionales de comunicación con ocurrencia Nunca fueron las de NA (36%), PS (23.3%) y PC (20%). Por otro lado, se evidencia que el medio comunicativo con mayor frecuencia es el de tipo Verbal + Gestual, seguido del sólo Verbal.
- Además, se concluye que el desempeño de los individuos en relación a la clasificación de habilidades funcionales de comunicación menos interpersonales resultó con mayor frecuencia en las funciones comunicativas de PE (50%), N (40%), RE (33.3%), cuya ocurrencia fue Siempre. Mientras que las que las habilidades funcionales de comunicación con ocurrencia Nunca fueron las de AR y XP (46.7%) y NF (43.3%). Por otro lado, se evidencia que el medio comunicativo con mayor frecuencia es el de tipo Verbal.

VII. RECOMENDACIONES

- Después de realizar el presente estudio, la autora recomienda que se debe continuar realizando más estudios y proyectos semejantes a la presente investigación, con la finalidad de determinar si existen diferencias o no entre los desempeños entre las funciones comunicativas detalladas en él y en qué grafo interfieren en su desarrollo del lenguaje y proceso de aprendizaje en los niños con TEA.
- Se debe concientizar o dar a conocer a los profesionales inherentes a la carrera de terapia de lenguaje mediante capacitaciones, que les permita conocer al detalle el desempeño de estas habilidades comunicativas, así como la estrategia para su detección oportuna de estas alteraciones y/o problemas que atañen en su proceso del lenguaje expresivo y comprensivo de modo que se pretenda favorecer un desarrollo óptimo del lenguaje dentro del ámbito escolar, familiar y social.
- Se debe comparar y contrastar resultados obtenidos en este estudio mediante el empleo de otros instrumentos de medición que permita demostrar efectividad para identificar de forma simple y rápida, alteraciones pragmáticas del niño con TEA en particular.
- Dar a conocer a los padres de familia a través de charlas, acerca del papel fundamental y el apoyo necesario para el desarrollo e incremento a través de la estimulación e intervención oportuna del lenguaje expresivo y comprensivo en sus niños.

VIII. REFERENCIAS

- Adams, C., & Gaile, J. (2015). Integrating Language, Pragmatics, and Social Intervention in a Single-Subject Case Study of a Child With a Developmental Social Communication Disorder. *Lang Speech Hear Serv Schools, 46*, 294-311.
- Adams, M. (2012). Explaining the theory of mind deficit in autism spectrum disorder. *Philosoph Studies, 163*(1), 233-249.
- Amato, C. A., & Fernandes, F. (2010). O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. *Pró-Fono R Atual Cient, 22*(4), 373-8.
- Association Psychiatry American . (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th edition ed.). Washington: American Psychiatric Association.
- Bishop, D. (2001). Genetic influences on language impairment and literacy problems in children Same or different? *J Child Psychol Psychiatry, 42*, 189–198.
- Bishop, D., & Adams, C. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. II: What features lead to a judgement of inappropriacy? *Br J Disord Commun, 24*, 241-263.
- Boucher, J. (2012). Research review: structural language in autistic spectrum disorder – characteristics and causes. *J Child Psychol Psychiatry, 53*(3), 219-233.
- Brito, M., & Carrara, K. (2010). Alunos com distúrbios do espectro autístico em interação com professores na educação inclusiva: descrição de habilidades pragmáticas. *Rev Soc Brasl Fonoaudiol, 15*(3), 421-429.
- Brito, M., & Misquiatti, A. (2011). Iniciativas de comunicação na interação entre crianças com distúrbios do espectro autístico e suas mães: análise pragmática. *Rev CEFAC, nov-dez, 13*(6), 993-1001.
- Campos, L., & Fernandes, F. (2016). Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. *CoDAS, 28*(3), 234-43.

- Fernandes, F., Cardoso, C., Sassi, F., Amato, C., & Sousa-Morato, P. (2008). Fonoaudiologia e autismo: resultado de três diferentes modelos de terapia de linguagem. *Pró-Fono R Atual Cient.*, 20(4), 267-72.
- Fujiki, M., & Brinton, B. (2009). Grammatcs and social communication in children language disorders-The Handbook of Child Language Disorders . *New York: Psychology Press*, 407–423.
- Gaino, S., Salgado, M., & Fernandes, F. (2010). Desenvolvimento de uma Lista de Verificação em Comunicação e Linguagem para os Transtornos do Espectro Autístico. *Psico-USF. set-dez*, 15(3), 287-299.
- Gibson, J., Adams, C., Lockton, E., & Green, J. (2013). Social communication disorder outside autism? A diagnostic classification approach to delineating pragmatic language impairment, high functioning autism and specific language impairment. *J Child Psychol Psych*, 54(11), 1186-97.
- Goffman, L., & Leonard, J. (2000). Growth of language skills in preschool children with specific language impairment: implications for assessment and intervention. *Am J Speech Lang Pathol*, 9, 151-161.
- Howlin, P., & Moss, P. (2012). Adults With Autism Spectrum Disorders. *Can J Psychiat.*, 57(5), 275-83.
- Howlin, P., Moss, P., Savage, S., & Rutter, M. (2013). Social Outcomes in Mid- to Later Adulthood Among Individuals Diagnosed With Autism and Average Nonverbal IQ as Children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 52(6), 572-581.
- Iao, L., & Leekam, S. (2014). Nonspecificity and theory of mind: New evidence from a nonverbal false-sign task and children with autism spectrum disorders. *J Exp Child Psychol*, 122, 1-20.

- Ishihara, M., Tamanha, A., & Perissinoto, J. (2016). Compreensão de ambiguidade em crianças com Transtorno Específico de Linguagem e Fala e Transtorno do Espectro Autista. *CoDAS*, 28(6), 753-757.
- Kim, S., Junker, D., & Lord, C. (2014). Observation of spontaneous Expressive Language (OSEL): a new measure for spontaneous and expressive language of children with autism spectrum disorders and other communication disorders. *J Autism Dev Disord.*, 44, 3230-3244.
- Kleiman, L. (2003). *Functional Communication Profile*. USA: Revised. LinguiSystems.
- Kwok, E., Brown, H., Smyth, R., & Cardy, J. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Res Aut Spectrum Dis*, 202-22.
- Laghi, F., Lonigro, A., Levanto, S., Ferraro, M., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2015). The Role of Nice and Nasty Theory of Mind in Teacher-Selected Peer Models for Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Meas Ev Couns and Develop*, 49(3), 207-16.
- Lemos, E., Salomão, N., & Agripino-Ramos, C. (2014). Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre interações Sociais no Contexto Escolar. *Rev Bras Ed Esp.*, 20(1), 117-130.
- Lewis, M., Sugarman, E., & Frank, M. (2014). The structure of the lexicon reflects principles of communication. *Proceedings Cognit Sci Societ*, 36, 845-850.
- Lockton, E., Adams, C., & Collins, A. (2016). Do children with social communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness. *Int J Lang Commu Dis*, 51(5), 508-17.

- Loukusa, S., & Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism: a review. *Res Autism Spect Disord*, 3(4), 809-904.
- Maenner, M., Rica, C., Arneson, C., Cunniff, C., Schieve, L., Carpenter, L., . . . Durkin, M. (2014). Potential Impact of DSM5 Criteria on Autism Spectrum Disorder Prevalence Estimates. *JAMA Psychiatry*, 71(3), 292-300.
- Marcondes, D. (2017). Desaciendo mitos sobre la pragmática. *Rev. ALCEU*, 1(1), 38-46.
- Miilher, L. (2009). *Linguagem nos transtornos do espectro autístico: relações entre uso forma e conteúdo*. São Paulo: Dissertação [Mestrado em Ciências da Reabilitação] – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo.
- Misquiatti, A., Brito, M., Olivati, A., S. T., & Fernandes, F. (2014). Desempenho sociocognitivo nos Transtornos do Espectro do Autismo e interferência do ambiente terapêutico. *CoDAS*, 26(5), 402-6.
- Moro, M., & Souza, A. (2010). Três análises de linguagem no autismo. *Rev CEFAC.*, set-out, 13(5), 944-955.
- Murza, K., & Nye, C. (2013). Pragmatic language intervention for adults with asperger syndrome or high-functioning autism: a feasibility study. *Contemp Iss Communic Sci Disord*, 40, 85-97.
- Neubauer, M., & Fernandes, F. (2013). Perfil Funcional da Comunicação e diagnóstico fonoaudiológico de crianças do espectro autístico: uso de um checklist. *CoDAS*, 25(6), 605-609.
- Norbury, C. (2013). Editorial: are you speaking my language? Raising awareness of language learning impairments in developmental psychopathology. *J Child Psych Psychiatry*, 54(7), 705-706.

- Norbury, C., & Sparks, A. (2013). Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Develop Psych*, 49, 45-58.
- Oliveira, D., Moura, A., Feijó, L., Pinheiro, M., Brites, P., Durneles, S., & Moura, E. (2014). Interação vincular de pais com filhos autistas. *J Child Adol Psychology*, 5(2), 103-113.
- Pereira, L., & Oliveira, E. (2014). Análise do perfil funcional de comunicação de um grupo de mães e crianças com síndrome de Down. *Distúrb Comum*, 26(2), 235-44.
- Philofsky, A., Fidler, D., & Hepburn, S. (2007). Pragmatic Language Profiles of School Age Children With Autism Spectrum Disorders and Williams Syndrome. *Am J Speech Lang Pathol*, 16, 368-380.
- Porto, E., Limongi, S., Santos, I., & Fernandes, F. (2007). Amostra de filmagem e análise da pragmática na síndrome de Down. *Pró-Fono R Atual Cient.*, 19(2), 159-166.
- Posserud, M., Lundervold, A., Lie, S., & Gillber, C. (2010). The prevalence of autism spectrum disorders: impact of diagnostic instrument and non-response bias. *Soc Psych PsychEpid.*, 45(3), 319-327.
- Renfrew, C. (1995). *Word finding vocabulary test*. London: Winslow.
- Santos, T., & Fernandes, F. (2012). Functional Communication Profile – Revised: uma proposta de caracterização objetiva de crianças e adolescentes do espectro do autismo. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 17(4), 454-458.
- Silliman, E., Diehl, S., Bahr, R., Hnath-Chisolm, T., Zenko, C., & Friedman, S. (2003). A new look at performance of theory of mind tasks by adolescents with autism spectrum disorder. *Lang Speech Hear Ser*, 34, 236-252.
- Silva, P. (2010). *Manual de Introdução aos Estudos Linguísticos*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Smith, T., Scahill, L., Dawson, G., Guthrie, D., Lord, C., Odom, S., . . . Wagner, A. (2007). Designing research studies on psychosocial interventions in Autism. *J Autism Dev Disord.* *37*(2), 354–366.
- Sousa-Morato, P., & Fernandes, F. (2009). Adaptação sócio-comunicativa no espectro autístico: dados obtidos com pais e terapeutas. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, *14*(2), 225–33.
- Staikova, E., Gomes, H., Tartter, V., McCabe, A., & Halperin, J. (2013). Pragmatic deficits and social impairment in children with ADHD. *J Child Psychol Psychiatry*, *54*(12), 1275–83.
- Tager-Flusberg, H. (2014). *Constraints on language acquisition: studies of atypical children*. New York: Psychology Press.
- Timler, G., & Volger-Elias, D. (2007). Strategies for promoting generalization of social communication skills in preschoolers and school-aged children. *J Lang Dis*, *27*, 167–81.
- Van Linden, A., & Verstrate, J. (2008). The nature and origins of counterfactuality in simple clauses. Cross-linguistic evidence. *J Pragmatics*, *40*, 1865–95.
- Volden, J., & Phillips, L. (2010). Measuring Pragmatic Language in Speakers With Autism Spectrum Disorders: Comparing the Children’s Communication Checklist—2 and the Test of Pragmatic Language. *Am J Speech Lang Pathol.* *19*, 204–212.
- Volden, J., Colican, J., Garon, N., White, J., & Bryson, S. (2009). Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *J Autism Dev Disord*, *39*, 388–393.
- Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., & State, M. (2014). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism. *Spectrum Disorder*, *58*(3), 931–40.

- Whyte, E., Nelson, K., & Scherf, K. (2014). Idiom, Syntax, and Advanced Theory of Mind Abilities in Children With Autism Spectrum Disorder. *JSLHR*, 57, 120-30.
- Wittek, A., & Tomasello, M. (2005). Young children's sensitivity to listener knowledge and perceptual context in choosing referring expressions. *Appl Psycholing*, 541-558.
- Young, E., J., D., Morris, D., Hyman, S., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Lang Speech Hear Ser*, 62-72.

IX. ANEXOS

Anexo A:

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>General ¿Cómo son habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019?</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el desempeño de las habilidades funcionales comunicativas más interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019? - ¿De qué manera es el desempeño de las habilidades funcionales comunicativas menos interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista 	<p>General Determinar las habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019.</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el desempeño de las habilidades funcionales comunicativas más interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019. - Conocer el desempeño de las habilidades funcionales 	<p>Variable: HABILIDADES FUNCIONALES DE LA COMUNICACIÓN</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones comunicativas más interpersonales - Funciones comunicativas menos interpersonales <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitud de objeto - Solicitud de acción - Solicitud de rutina social - Solicitud de consentimiento - Solicitud de información - Protesta - Reconocimiento del otro - Exhibición - Comentario 	<p>TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO: La investigación fue de tipo descriptivo, prospectivo de corte transversal y diseño no experimental. El método fue deductivo con un tratamiento de los datos y un enfoque cuantitativo.</p> <p>Población La población estuvo constituida por todos los niños con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE que acudieron a la institución durante el periodo Julio-diciembre de 2019.</p>

<p>del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019?</p> <p>- ¿De qué forma es el desempeño de los medios comunicativos verbal, vocal y gestual niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019?</p>	<p>comunicativas menos interpersonales en niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019.</p> <p>- Establecer el desempeño de los medios comunicativos verbal, vocal y gestual niños de 3 a 8 años con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE durante el periodo julio-diciembre de 2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exclamativo - Narrativa - Expresión de protesta - Juego compartido - Auto Regulatorio - Nominación - Performativo - Reactivo - No focalizada - Juego - Exploratorio <p style="text-align: center;">Items</p> <p>Medios comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbales - Vocales - Gestuales <p style="text-align: center;">Ocurrencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siempre - Mayoría de veces - Raramente - Nunca 	<p style="text-align: center;">Muestra</p> <p>La muestra se obtuvo teniendo en cuenta la técnica muestral: no probabilística de Fletcher y Warner (1989), y fue considerada en su totalidad, el número de la población de estudio por ser pequeña, de este modo se constituyó de 30 participantes en edades comprendidas entre 3 y 8 años de edad con trastorno del espectro autista del Instituto para el desarrollo infantil – ARIE, durante el periodo Julio-diciembre de 2019.</p>
--	--	---	---

Anexo B:**Consentimiento Informado**

Yo, _____, padre o apoderado de mi menor hijo (a), me enteré del presente estudio en el que estará incluido mi hijo (a) y comprendí la explicación que me fue brindada acerca de la investigación que se pretende realizar cuyo objetivo es determinar las habilidades funcionales de la comunicación en niños de 3 a 8 años con espectro autista del centro de rehabilitación “ARIE” durante el periodo julio-diciembre del 2019.

Me he informado que la participación es voluntaria y con la posibilidad de se pueda retirarse del estudio en cualquier momento, sin ningún problema o consecuencia.

Por lo tanto, declaro haber aceptado la integración en este estudio, así como el uso de la información recogida en el ámbito de este trabajo de investigación.

_____, ____ de _____ del 2019

(Firma del padre o apoderado)

(Firma de la Investigadora)

Anexo C:

Perfil Funcional de la Comunicación – Checklist
(Cardoso y Fernandes, 2003)

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha: ____/____/____ Evaluado por: _____

FUNCIONES COMUNICATIVAS		OCURRENCIAS				MEDIO		
		S	MV	R	N	G	VE	VO
PO	¿El niño pide objetos? Ej. Cuando quiere un juguete pide de alguna forma.							
PA	¿El niño pide para que Ud. haga cosas para él? Ej. Pide ayuda para demostrar un juguete.							
PS	¿Hay un tipo de juego habitual que sea realizado entre usted y el							

	niño cuando él lo solicite? Ej. Estira los brazos para que usted lo abrace.							
PC	¿Pide permiso para hacer algo? Ej. Pide antes de agarrar un juguete.							
PI	¿Hace preguntas? Ej. “¿Quién llegó?”							
PR	¿El niño impide que hagan lo que no quiere? Ej. Le agarra su mano cuando no quiere que le peine.							
RO	¿Agradece un favor? Ej. Dice hola, chao, gracias.							
E	¿Hace cosas para llamar su atención? Ej. Cuando usted está distraído, él pide que lo mire.							

C	<p>¿Muestra cosas o habla sobre ellas? Ej. Muestra juguetes que le gusta cuando camina o comenta lo que hizo en la escuela.</p>							
AR	<p>¿Regula su comportamiento por medio de gestos o habla? Ej. Dice “no puede” cuando sabe que no puede hacer algo.</p>							
N	<p>Nomina objetos o figuras. Ej. Cuando se le presenta una figura habla sobre ella.</p>							
PE	<p>¿El niño juega, imita gestos (o sonidos) de forma convencional? Ej. Imita sonidos, imita acciones o juego de roles.</p>							

EX	<p>¿Expresa reacciones emocionales? Ej. Mira una cosa que le gustó y muestra que le gustó.</p>							
RE	<p>¿El niño reacciona a los estímulos ambientales? Ej. El niño se ríe con sus amigos. Se asusta cuando hay una bulla fuerte.</p>							
NF	<p>¿Hace acciones que no parecen tener objetivo? Ej. Balancea las manos y el cuerpo.</p>							
J	<p>¿Hace juegos simples? Ej. Juega a los carritos, apila bloques.</p>							

XP	¿Explora o manipula objetos? Ej. Muerde o lame juguetes.							
NA	¿Cuenta una historia o hechos reales? Ej. Cuenta una historia.							
EP	¿Muestra descontento en relación a algo? Ej. El niño llora cuando no gustó lo que usted hizo.							
JC	¿Realiza acciones compartidas? Ej. Juega con otra persona, guarda los juguetes junto con otro.							
Leyenda: S-Siempre; MV-mayoría de veces; R-raramente; N-nunca; G-gestual; VE-verbal; VO-vocal								