



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON MENCIÓN EN
INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA**

TEMA:

Desarrollo de estrategias de comunicación funcional para niñas con TEA nivel 2 en el hogar y su impacto en el entorno escolar inclusivo

Autor:

Adriana Elizabeth Cruz Calderón

Tutora:

PhD. Carmen Graciela Zambrano Villalba

Milagro, 2025

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro Presente.

Yo, **Adriana Elizabeth Cruz Calderón**, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizado como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en educación inclusiva con mención en intervención psicoeducativa**, como aporte a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología en Innovación para la Sociedad, de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, jueves, 11 de diciembre de 2025.

Cruz Caderón Adriana Elizabeth

1720652245

Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, Carmen Graciela Zambrano Villalba en mi calidad de directora del trabajo de titulación, elaborado por Adriana Elizabeth Cruz Calderón, cuyo tema es Desarrollo de estrategias de comunicación funcional para niñas con TEA nivel 2 en el hogar y su impacto en el entorno escolar inclusivo, que aporta a la Línea de Investigación Educación, Cultura, Tecnología e Innovación para la Sociedad, previo a la obtención del Grado Magíster en Educación Inclusiva con Mención en Intervención Psicoeducativa. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, jueves, 11 de diciembre de 2025.



Atentamente,

PhD. CARMEN GRACIELA ZAMBRANO VILLALBA

C.I. 1201333398

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los once días del mes de diciembre del dos mil veinticinco, siendo las 10:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, ING. CRUZ CALDERON ADRIANA ELIZABETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado "**DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN FUNCIONAL PARA NIÑAS CON TEA NIVEL 2 EN EL HOGAR Y SU IMPACTO EN EL ENTORNO ESCOLAR INCLUSIVO**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Psi. ORTIZ DELGADO DIANA CAROLINA, Presidente(a), Msc. PANCHEZ HERNANDEZ RAUL RUPERTO en calidad de Vocal; y, Ph.D. VALENCIA MEDINA ELVIA MARLENE que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO ESCRITO	69.83
DEFENSA ORAL	29.00
PROMEDIO	98.83
EQUIVALENTE	EXCELENTE

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:00 horas.



Psi. ORTIZ DELGADO DIANA CAROLINA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL

Msc. PANCHEZ HERNANDEZ RAUL RUPERTO
VOCAL



Ph.D. VALENCIA MEDINA ELVIA MARLENE
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL

ING. CRUZ CALDERON ADRIANA ELIZABETH
MAGISTER

DEDICATORIA

A mi hija Paula, fuente de inspiración y motor de mi vida. Este proyecto está dedicado a ti, con el propósito de comprender mejor tu condición y desarrollar estrategias que favorezcan tu comunicación, tu aprendizaje y tu inclusión.

Cada página de este trabajo refleja mi deseo de crecer como madre y como profesional, con la firme convicción de brindarte herramientas que te permitan desplegar tus capacidades y desenvolverte con confianza.

Este logro es, en esencia, para ti y por ti.

AGRADECIMIENTO

A mi amado padre, cuyo amor y apoyo incondicional dejaron huellas imborrables en mi vida. Este logro es también suyo, su recuerdo me acompaña en cada paso y me inspira a seguir adelante.

A mi madre, por acompañarme con paciencia, cuidado y fortaleza en cada etapa de este camino. Gracias por estar a mi lado y sostenerme siempre.

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 2 presenta desafíos significativos en la comunicación funcional de niñas en edad escolar, afectando su inclusión educativa y social. La presente investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo influye el diseño de estrategias de comunicación funcional implementadas en el hogar en la mejora de la atención y el aprendizaje de una niña con TEA nivel 2, y cuál es su impacto en su desempeño en un entorno escolar inclusivo? El objetivo general fue el desarrollo de estrategias basadas en Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), que fortalezcan la interacción en el hogar y promuevan su transferencia al aula.

El estudio es un diseño de caso único descriptivo con enfoque mixto, integrando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una visión integral del fenómeno investigado, con técnicas como observación participativa, entrevistas semiestructuradas, y la aplicación del Social Communication Questionnaire (SCQ) la Forma B (Situación actual) para las pruebas pre-post.

La ejecución del proyecto se desarrolló en 8 semanas; en la primera etapa se realizó el proceso diagnóstico en base a entrevistas y registro de observación; en la segunda etapa se implementó un plan de intervención incorporando estrategias para mejorar la comunicación funcional de la participante, estuvieron adaptadas a sus condiciones e incluyeron el uso de SAAC y de PECS, empleando como recursos las agendas visuales, el tablero de comunicación, el termómetro de emociones y las tarjetas de turno; finalmente, se aplicaron los instrumentos y se realizó su transferencia al entorno escolar, para en la etapa final medir su impacto.

Los resultados esperados fueron la mejora de habilidades comunicativas, reducción de conductas desafiantes y aumento de la participación escolar.

Se concluye que el diseño e implementación de estrategias funcionales personalizadas en el hogar es clave para potenciar la inclusión y el bienestar integral de niñas con TEA en contextos educativos inclusivos.

Palabras clave: Comunicación Funcional, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Inclusión Educativa. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), Intervención en el Hogar.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) Level 2 presents significant challenges in the functional communication of school-aged girls, affecting their educational and social inclusion. This research seeks to answer the question: *How does the design of functional communication strategies implemented at home influence the improvement of attention and learning in a girl with ASD Level 2, and what is their impact on her performance in an inclusive school environment?* The general objective was the development of strategies based on Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC) that strengthen interaction at home and promote their transfer to the classroom.

The study follows a descriptive single-case design with a mixed-methods approach, integrating qualitative and quantitative methods to obtain a comprehensive understanding of the phenomenon under investigation. Techniques included participatory observation, semi-structured interviews, and the application of the Social Communication Questionnaire (SCQ) Form B (Current Situation) for pre-post assessments.

The project was carried out over 8 weeks. In the first stage, diagnostic procedures were applied through the SCQ, interviews, and observation. In the second stage, strategies were developed to improve the participant's functional communication, adapted to her needs and including the use of AAC and PECS, with resources such as visual schedules, a communication board, an emotions thermometer, and turn-taking cards. Finally, the instruments were applied and the strategies were transferred to the school environment, followed by a final stage to measure their impact.

The expected results included improved communication skills, reduced challenging behaviors, and increased school participation.

It is concluded that the design and implementation of personalized functional strategies at home is key to enhancing the inclusion and overall well-being of girls with ASD in inclusive educational settings.

Keywords: Functional Communication, Autism Spectrum Disorder (ASD), Educational Inclusion, Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC), Home-Based Intervention.

Índice

Derechos de autor	i
Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación.....	ii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO	v
Resumen	vi
Abstract.....	vii
Índice.....	viii
1. Introducción	1
2. Marco Teórico.....	6
2.1. Antecedentes de la Investigación	6
2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	9
2.2.1. Niveles de apoyo en el Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	10
2.2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA) Nivel 2	10
2.2.3. Características comunicativas en el TEA nivel 2	11
2.2.4. Comportamientos repetitivos y necesidad de estructura	13
2.2.5. Implicaciones educativas del nivel 2 del TEA.....	14
2.2.6. Intervención desde el hogar: clave para el desarrollo comunicativo.....	16
2.1.1. Comunicación funcional en niñas con TEA	17
2.3. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).....	17
2.1.2. Aplicación de los SAAC en niñas con TEA nivel 2.....	18
2.1.3. Clasificación de los SAAC	19
2.4. Educación inclusiva y TEA.....	20
2.5. Familia y escuela: corresponsabilidad en la intervención.....	21
2.6. Bases teóricas del proyecto.....	21
2.7. Operacionalización de variables	23
3. Diseño Metodológico	25
3.1. Tipo de la Investigación.....	26
3.2. Diseño de la Investigación	26
3.3. Nivel de la Investigación	27
3.4. Población y Muestra	27
3.4.1. Población.....	27
3.4.2. Muestra.....	29
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	30

3.6.	Validez y Confiabilidad	35
3.7.	Técnicas de Análisis de Datos	37
4.	Estrategias de comunicación funcional para niñas con TEA nivel 2 en el hogar	39
4.1.	Plan de Implementación.....	41
4.2.	Descripción de las estrategias SAAC	46
4.2.1.	Recursos	48
4.3.	Evaluación de la propuesta	52
5.	Resultados	53
5.1.	Resultados de la aplicación del SCQ	53
5.1.1.	Respuestas obtenidas del Pretest y Postest	53
5.1.2.	Resultados Pretest y Posttest	55
5.1.3.	Distribución porcentual de ítems afirmativos por dimensión y contexto	56
5.1.4.	Aplicación del método estadístico descriptivo comparativo	58
5.1.4.1.	Medidas de tendencia central y dispersión.....	59
5.1.5.	Variación absoluta y porcentaje de cambio	60
5.1.6.	Interpretación descriptiva y comparativa.....	60
5.2.	Resultados de la aplicación de la entrevista	62
5.3.	Resultados de la aplicación de la observación	64
6.	Discusión de los resultados	66
7.	Conclusiones	70
8.	Recomendaciones	72
9.	Limitaciones del estudio	73
10.	Referencias	74
11.	Anexos	82
11.1.	Formato de la Guía de Observación Participativa.....	82
11.2.	Formato de la Guía de Entrevista Pre Intervención	84
11.3.	Formato de la Guía de Entrevista Post intervención.....	86
11.4.	Guía de Observación aplicada	88
11.5.	Instrumento de registro y análisis de Entrevista aplicadas.....	96
11.6.	Registro del seguimiento semanal	107
11.7.	Aplicación del SCQ - Pretest	111
11.8.	Aplicación del SCQ - Postest.....	131

1. Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que afecta significativamente a las habilidades de comunicación Sociales Y el comportamiento de las personas. Para conseguir la participación significativa en entornos familiares y escolares de las niñas con TEA nivel 2 es importante incluir apoyos sustanciales, considerando que las dificultades que caracterizan a este nivel de TEA son severas con respecto a la comunicación, tanto verbal y no verbal, presentan problemas como limitada expresión y comprensión de emociones y el poco o nulo desarrollo de relaciones sociales. (American Psychiatric ASSOCIATION, 2022)

En el TEA algunas de las estrategias que se emplean son el aprendizaje cooperativo que consiste en la inclusión de los estudiantes en un ambiente ordinario la creación de ambientes adecuados y positivos para la inclusión el compromiso social donde todos contribuyan a generar condiciones adecuadas para su inclusión es importante que desde el hogar del niño con autismo se perciban este tipo de ambientes para trasladarlos a sus relaciones escolares (Pesantez & Reinoso, 2025). La aplicación de estrategias de comunicación funcional adaptadas al hogar es relevante y prioritaria, dado que es el primer espacio de aprendizaje y estimulación de las relaciones sociales.

Entendiendo que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental que promueve la participación significativa y equitativa de todos los estudiantes incluyendo a aquellos que tienen necesidades educativas especiales. De tal manera que, para garantizar la inclusión escolar de niñas con TEA, la implementación de estrategias de comunicación funcional, constituye un recurso imprescindible. Por lo que la coordinación de la aplicación de las estrategias entre la escuela y el hogar de un niño con TEA potencian significativamente las capacidades de interacción, aprendizaje y expresión en ambientes de educación regular (UNICEF, 2022).

Para asegurar que las estrategias comunicativas empleadas en niñas con TEA nivel 2 en el hogar sean fortalecidas y adecuadas al entorno escolar es importante la colaboración estructurada entre el hogar y el aula ordinaria. La generalización de habilidades comunicativas y sociales, y el desempeño participativo en clases, según algunas investigaciones recientes, son el resultado del uso de comunicación funcional en ambos contextos, familiares y escolares (Mercado-Garrido et al., 2024). Además,

la evidencia existente de escuelas inclusivas que han aplicado prácticas basadas en apoyos visuales, coordinando la aplicación en conjunto con las familias, demuestra que ha mejorado la autonomía de los niños con autismo (Implementing Evidence-Based Practices, 2024). Por otra parte, el éxito de las estrategias inclusivas no sólo considera la presencia física del estudiante en el aula, sino también, que se involucren tanto las familias como los docentes, siendo el propósito común el logro académico, para lo cual es importante que comparten metodologías y metas comunes, como es la comunicación funcional (Amaze ABA Therapy Staff, 2025).

En Ecuador, a pesar de los esfuerzos institucionales por el Ministerio de Educación para la elaboración de instructivos que permitan una atención integral para estudiantes con TEA (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024), las barreras se mantienen en la práctica. La falta de conexión efectiva entre la intervención tanto en el hogar y en el entorno escolar constituye la principal dificultad. Por lo tanto, se evidencia una desconexión que genera incoherencias entre el apoyo que se brinda a la niña desde el contexto educativo y el brindado en el hogar, lo que impide una transferencia de habilidades en ambos contextos. Es muy común que la formación y los recursos necesarios para implementar sistemas efectivos de comunicación funcional no estén al alcance de padres y docentes, lo que deriva en afectaciones a las niñas con TEA, que pueden generar bajo rendimiento escolar, frustraciones, problemas conductuales y aislamiento social (APACV, 2015).

A pesar del desarrollo de políticas inclusivas y procesos ministeriales, las limitaciones en infraestructura, adaptaciones curriculares, recursos y capacitación en especialización de los docentes obstaculiza la implementación efectiva en el Ecuador (Rodríguez & Sánchez, 2025). Las limitaciones mencionadas con respecto a la estructura del nivel educativo en el país impactan directamente a la implementación de estrategias comunicativas el entorno escolar, generando inconsistencias en el desenvolvimiento de la niña con autismo en el hogar y en las aulas (Fuentes Moncayo et al., 2024), por tal motivo, la importancia de generar espacios colaborativos entre familias, docentes y profesionales de apoyo, como terapeutas y psicólogos, es esencial, ya que esto permitirá construir planes de atención eficaces que aseguren una continuidad efectiva en la comunicación funcional en diferentes ambientes.

En este sentido, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) se consideran herramientas potenciales que facilitan la expresión de deseos, emociones y sobre todo, necesidades de las personas que tienen alguna dificultad de

expresión de lenguaje oral. Uno de los principales SAACs considerados como modelos que permiten que el niño y la niña seleccionen imágenes o símbolos que les faciliten su comunicación por medio de mensajes de forma estructurada y comprensible son los Picture Exchange Communication System (PECS) (Bondy & Frost, 2002). Aprovechar el potencial de los SAAC implementados en el hogar, para mejorar la dinámica familiar, es uno de los principales motivos de su aplicación, permitiendo reducir niveles de ansiedad y promover una comunicación más autónoma y funcional. El sustento de este proyecto, desde una perspectiva psicoeducativa, está basado en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que argumenta que mediante la observación y la interacción social ocurre gran parte del aprendizaje humano.

Los entornos estructurados que incluyen modelado asistido de SAAC aplicado por los cuidadores en niñas con TEA nivel 2 influyen positivamente en las necesidades comunicativas, lo que se considera una práctica que promueve la mejora de habilidades de comunicación funcional por medio de la interacción natural en los contextos en los cuales las niñas se desenvuelven.

Una observación reciente sobre Aided AAC Modeling, indica que, el limitar el uso de símbolos o dispositivos mientras los padres o docentes interactúan con la niña, se observan mejoras sustanciales en la comprensión emisión de mensajes y el uso generalizado de SAAC en varios escenarios (Wandin et al., 2023).

Por medio de estudios de intervenciones tempranas con enfoque lúdico realizado por los padres, se ha demostrado avances significativos en las habilidades de comunicación social y lenguaje funcional de las niñas con TEA, especialmente en la implementación en actividades cotidianas estructuradas (EMT en español para autismo pilot study, 2024). Por lo que el modelado activo combinado con rutinas organizadas y predictibles con herramientas visuales respalda las evidencias que establecen que se ha contribuido a la reducción de la ansiedad y la consolidación de rutas de comunicación efectiva y el desarrollo de habilidades en el entorno de las niñas con TEA.

Los vacíos existentes en la literatura y en la práctica educativa han hecho necesario centrar esta investigación en niñas con TEA nivel 2. Varios estudios respaldan el hecho de que el diagnóstico de autismo en niñas se de manera errónea o tardía debido a que los síntomas suelen ser más sutiles o incluso enmascararse por algunos patrones de socialización aprendidos (Child Mind Institute, 2025). La

insuficiente representación femenina en investigaciones disminuye la disponibilidad de estudios de intervención con adaptaciones a las necesidades específicas, por lo que el desarrollo de propuestas que se adapten a las particularidades comunicativas, emocionales y neuropsicológicas de las niñas, es imprescindible.

En el ámbito metodológico, esta investigación tuvo un enfoque cualitativo de alcance descriptivo que se orientó a comprender de manera amplia los procesos comunicativos y sociales en el entorno cotidiano de una niña con trastorno del espectro autista nivel 2; siendo esta investigación un estudio de caso único básico aplicado de características exploratorias, descriptivas y explicativas, permitiendo así, abordar el fenómeno desde un contexto y perspectiva integral.

Las técnicas empleadas fueron la observación participativa y las entrevistas semiestructuradas los informantes fueron padres y docentes en contextos del hogar así también se aplicaron pruebas de evaluación comunicativa en dos fases la pre intervención y en la post intervención para lo cual se empleó el Social Communication Questionnaire (SCQ) la Forma B (situación actual). Posteriormente, con la aplicación de estas técnicas se desarrolló la triangulación de datos y el análisis de los resultados de la aplicación de las estrategias de comunicación funcional lo que permitió asegurar la validez del estudio.

El proyecto se considera innovador ya que emplea un enfoque integral al aplicar las estrategias de comunicación funcional y su transferencia del hogar al contexto escolar inclusivo. El éxito de este proyecto no consistió en solo la aplicación de herramientas comunicativas, sino, en constituir una cultura de colaboración entre la escuela y la familia, logrando un trabajo sinérgico que asegure una continuidad en el soporte brindado a la participante. Por lo que la capacitación a la madre, cuidadora y docentes fue fundamental para un uso adecuado de los SAAC, el taller inicial de inducción les permitió a los adultos, que se relacionan con la niña, tener sentido de pertenencia con respecto a las herramientas que se emplearon y su adaptación a las características específicas de la participante (LeafWing Center, 2025).

La mejora sustancial en la participante con respecto a sus habilidades comunicativas funcionales, a la reducción de conductas disruptivas que se asociaban con la frustración y con conductas repetitivas y estereotipadas, fue lo que probó el impacto de esta intervención, ya que se logró una mayor participación en actividades escolares y sociales, por ende, el fortalecimiento de la relación entre el entorno

familiar y escolar, lo que fue imprescindible para poder aportar a una educación participativa inclusiva.

En conclusión, esta propuesta fue desarrollada para dar soluciones concretas a problemas específicos y reales en el ámbito de la educación inclusiva, dentro de una línea de investigación aplicada, como estudio de caso único. El objetivo central fue el diseño de estrategias personalizadas de comunicación funcional empleando Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 2 en el hogar, y su transferencia al entorno escolar; por lo que se buscó, no sólo mejorar la calidad de vida de la participante, sino, contribuir con el sistema educativo inclusivo logrando que éste sea más equilibrado y respetuoso de la diversidad en la escolarización, asegurando el derecho que tienen todos los niños y niñas a un aprendizaje participativo y pleno dentro de la sociedad.

Para esta investigación se propusieron cuatro objetivos específicos, el primero de ellos fue diagnosticar a una niña con TEA nivel 2 con respecto al nivel actual de las habilidades de comunicación funcional en el hogar y en la escuela, empleando evaluaciones específicas, con instrumentos que permitan identificar deficiencias y áreas sociales y académicas susceptibles de mejora.

Diseñar estrategias personalizadas de comunicación funcional en base a SAAC fue el segundo objetivo planteado, para ello se debieron considerar características tanto del contexto familiar como del escolar y de manera imprescindible las características individuales de la participante para adaptarlas a las necesidades comunicativas y emocionales.

El objetivo tres planteado consistió en la capacitación a la madre, cuidadora, la docente del aula y la profesora sombra en el uso adecuado y eficiente de los SAAC, a través de talleres individualizados de inducción antes de iniciar la intervención, para permitir que ésta sea coherente, sostenida y adaptada a las necesidades de la participante, facilitando la generalización de las habilidades comunicativas en el hogar y en el aula.

Por último, el cuarto objetivo consistió en la evaluación del impacto de las estrategias de comunicación funcional que se implementaron en el hogar y la eficiencia de su transferencia al entorno escolar inclusivo mediante el análisis de indicadores de participación establecidos por las tres dimensiones determinadas en el SCQ, problemas de interacción social, dificultades de comunicación y conducta restringida repetitiva y estereotipada.

2. Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

La línea de investigación de este proyecto va en correspondencia con las estrategias de intervención comunicativa para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), por lo que algunos estudios publicados recientemente manifiestan que las intervenciones en las que participan los cuidadores (caregiver-implemented AAC) han demostrado mejor impacto en el desarrollo comunicativo de los niños con TEA, lo que incluye el uso funcional de los SAAC en los contextos en los que se desenvuelven naturalmente los niños con autismo. (Chavers Edgar et al., 2024).

Las intervenciones que han aplicado la combinación de Desarrollo Comportamental Naturalista (NDBI) con SAAC asistido han establecido resultados con mejores efectos en el desarrollo del lenguaje en relación a la aplicación de estrategias conductuales sin el apoyo de sistemas aumentativos (Pope et al., 2024). Por otro lado, otras investigaciones subrayan sobre la importancia de la participación familiar en la aplicación de SAAC, destacando la intervención conjunta de familias y personal escolar, ya que esto contribuye a generalizar el sistema comunicativo empleado, lo que impacta positivamente a la inclusión educativa y a la mejora de las relaciones en los contextos escolares y familiares (Frontiers Education Study, 2024). Por lo que, con esto se respalda que la comunicación funcional favorece habilidades de expresión y entendimiento impulsando la efectiva inclusión de niñas con TEA nivel 2, ya que se promueve una armonía entre los entornos familiares y escolares.

Los creadores del Picture Exchange Communication System (PECS) Bondi y Frost (2002), fueron pioneros al realizar una investigación en la que se demostró que el uso de los SAAC permite desarrollar una comunicación funcional en niños con autismo no verbal. En este estudio se demostró que el uso sistemático de imágenes permitía a los niños expresar necesidades y deseos de forma autónoma lo que significativamente redujo conductas derivadas de los problemas de comunicación, como la frustración.

La estructuración ambiental de las aulas que incluya apoyos visuales con rutinas específicas delineadas para mejorar la comprensión y la interacción de estudiantes con autismo, según Tamarit et al. (1990) es relevante para una comunicación funcional. Alineándose con ese enfoque, investigaciones actuales resaltan la importancia de una enseñanza estructurada, con la combinación de límites

físicos, el establecimiento de horarios visuales para las rutinas y fijar sistemas de trabajo específicos, promoverán la independencia y una anticipación de situaciones en el aula, cuyo objetivo principal será el beneficio para estudiantes que tengan dificultades ejecutivas y comunicativas (Nowell & Hume, 2023).

En este sentido, existen otros estudios que evidencian que al diseñar intencionalmente el aula con enfoque inclusivo, que contenga zonas sensoriales, una organización adecuada del mobiliario y la implementación de señales visuales contribuirá a la reducción de conductas disruptivas e incentivará la cooperación y mejora de la atención de los niños con TEA (Golden Care Therapy, 2025). De igual modo, se ha demostrado la disminución de ansiedad y mejor adaptación en entornos inclusivos con la aplicación de programas educativos que integran sistemas visuales como apoyo en sus actividades escolares, como son las agendas, recordatorios y tableros de comunicación; lo que ha contribuido a que los estudiantes con TEA desarrollen autonomía y mejor comprensión del entorno (Blooming Early Years, 2024).

La evidencia de que los sistemas visuales como tableros de comunicación y rutinas gráficas tienen un impacto positivo en la autorregulación emocional, en la interacción social y una mejor comprensión del entorno, fue demostrada por LeafWing Center (2025) con el desarrollo de una guía de estrategias de comunicación para personas como autismo, destacando, además, la trascendencia de involucrar a cuidadores y docentes de manera activa en la implementación de estas estrategias.

La evidencia del impacto en el uso de apoyos visuales como elemento central para el desarrollo de estrategias inclusivas para estudiantes con autismo se ha demostrado durante los últimos años por diversos estudios. Existe una investigación piloto implementada en hogares que tengan niños con TEA, y en ellos se demostró mejoras significativas en su calidad de vida, así como en todo el entorno en el que ellos se desenvuelven, ya que incrementó la confianza y habilidad para el uso de apoyos visuales empleando pictogramas, calendarios y tableros; sustentado en el reporte de las familias de un mejor y mayor acceso a recursos visuales y su uso constante (Piloting a Home Visual Support Intervention, 2023).

De igual modo, un estudio reciente basado en evidencia en ambientes escolares, apoya las prácticas de uso de sistemas visuales, como esquemas de actividades, cronogramas con pictogramas y guías de anticipación, puesto que se comprobó que contribuyen a prevenir conductas inadecuadas y favorecer la

autonomía funcional, tanto en el entorno familiar como en el escolar (Visual Supports – Evidence-Based Practices, 2024).

De igual forma, una investigación de mapeo de evidencia destaca a los apoyos visuales como recursos efectivos que aumentan la participación y el desempeño comunicativo en personas con autismo, siempre y cuando se acompañen de la coordinación e información entre el entorno familiar y docente (Visual Supports at Home and in the Community for Individuals With, 2022). Son hallazgos actualizados que sustentan el enfoque inclusivo de este proyecto, reafirmando la aplicación de soportes visuales como sistemas aumentativos de comunicación, de forma constante y coordinada entre la familia y la escuela; siendo clave para un mejor desarrollo de la comunicación emocional y funcional de niñas con TEA.

Tabijo (2023) presentó un estudio en Bolivia sobre cómo promover el desarrollo del lenguaje en niños pequeños con TEA, concluyendo que, al enfocar las intervenciones en la estimulación temprana del lenguaje y la comunicación no verbal por medio del juego estructurado, el empleo de pictogramas se logra mejorar la capacidad de expresión y la interacción social en el hogar.

La atención de estudiantes con TEA está establecida en directrices del Ministerio de Educación del Ecuador (2024), sin embargo, investigaciones recientes revelan que estas políticas tienen desafíos operativos críticos. De acuerdo con Cevallos y Fernández (2022), las acciones del ministerio promovidas para mejorar la inclusión no se han implementado de forma efectiva en algunas instituciones educativas, por la falta de recursos y formación especializada de los docentes.

Asimismo, un estudio que evaluó el sistema educativo identificó la limitada infraestructura física, tecnologías educativas disponibles para los docentes, así como su capacitación, lo que impide la aplicación adecuada de estrategias de comunicación funcional y, por ende, un mejor desenvolvimiento de los niños con TEA en el entorno escolar (Posso-Pacheco et al., 2024).

Conviene señalar que para lograr que las intervenciones tengan continuidad y transferencia entre el hogar y la escuela, se debe articular estrategias colaborativas que promuevan una corresponsabilidad entre las familias, los docentes y los apoyos terapéuticos y psicopedagógicos (Esposito et al., 2023).

En concordancia con lo anterior, se evidenció una falta de estudios que se enfoquen a investigar los resultados en la aplicación de estrategias de comunicación funcional aplicadas para niñas con TEA nivel 2, afianzando la pertinencia de ésta

investigación, debido a que las que existen se han orientado a niños sin diferenciar el nivel de apoyo que requieren, dejando por lo tanto sin analizar características específicas de un segmento convencionalmente poco diagnosticado (Child Mind Institute, 2025).

El contexto previo revisado proporciona evidencias sobre la pertinencia y la eficacia de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación aplicados en niños y niñas con autismo para desarrollar la comunicación funcional destacando también la capacitación de los adultos que son parte de la intervención dentro de los entornos estructurados, de manera coherente tanto en el hogar como en la escuela.

Existen limitaciones significativas, como por ejemplo, la escasez de estudios enfocados a género específicamente a niñas con TEA nivel 2, estudios limitados aplicados en el contexto ecuatoriano que evalúen la intervención en la familia y el impacto de ello en la escolaridad; y la falta de estructura en la capacitación formativa dirigida a padres y cuidadores, ya que, por lo general estas se enfocan a los docentes, sin considerar que quienes desempeñan un papel claro en la implementación efectiva de estrategias comunicativas, son también, quienes tienen constante y frecuente contacto con los niños con autismo, es decir, los miembros del entorno próximo, el hogar.

En otras palabras, estas limitaciones forman una valiosa oportunidad para el proyecto que se propone, favoreciendo el desarrollo comunicativo basado en estrategias funcionales de niñas con TEA nivel 2 en un entorno escolar inclusivo.

2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

De acuerdo con American Psychiatric Association (2022) el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por alteraciones que persisten a través del tiempo en el desarrollo de la comunicación y la interacción social, patrones restrictivos y repetitivos del comportamiento, de los intereses y de las actividades realizadas por un individuo; el diagnóstico incluye 3 niveles de gravedad.

2.2.1. Niveles de apoyo en el Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista se clasifica según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM 5-TR) que establece tres niveles de apoyo, determinando en base a esta clasificación la intensidad que se requiere en la intervención en áreas de comunicación social y conductas repetitivas o restringidas; es importante mencionar que esta clasificación no permanece estática, pudiendo variar en función del contexto, las intervenciones y los apoyos recibidos, así como el desarrollo de las habilidades de la persona con autismo con el tiempo, tal como se explica en la tabla 1.

Tabla 1

Niveles de Trastorno del Espectro Autista

Nivel de Apoyo	Características Comunicativas	Conductas Restrictivas / Repetitivas	Tipo de Apoyo Requerido
Nivel 1 Requiere apoyo	Dificultad para iniciar interacciones sociales. Problemas leves en la reciprocidad social.	Comportamientos repetitivos afectan parcialmente la función.	Apoyo ocasional para adaptarse a cambios.
Nivel 2 Requiere apoyo sustancial	Déficits marcados en habilidades verbales y no verbales. Lenguaje funcional limitado.	Conductas repetitivas interfieren con múltiples contextos.	Apoyo constante y estructurado.
Nivel 3 Requiere apoyo muy sustancial	Comunicación mínima o ausente. Dificultad extrema para interactuar.	Conductas muy intensas y resistentes a la intervención.	Apoyo permanente en todos los entornos.

Fuente: Adaptado de American Psychiatric Association (2022).

2.2.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA) Nivel 2

En la clasificación del DSM 5-TR, el TEA nivel 2 es descrito como el nivel de autismo que requiere apoyo sustancial lo que implica el establecimiento permanente de estructuras y asistencia constante para lograr gestionar las deficiencias en el desarrollo de la comunicación y disminuir los comportamientos repetitivos (American Psychiatric Association, 2022).

Análisis actuales confirman que las evaluaciones clínicas concuerdan con el establecimiento de apoyo, demostrando que entre el 46 % y 49 % de los niños con un diagnóstico se encuentran dentro del nivel 2 en ambas dimensiones, comunicación

social y conductas restrictivas, se consideran áreas como el funcionamiento adaptativo, desarrollo intelectual y severidad del trastorno (Campbell et al., 2023).

Otras investigaciones señalan que, a pesar de demostrar capacidades cognitivas adecuadas, las niñas con TEA nivel 2 enfrentan mayores desafíos en adaptaciones a cambios rutinarios y en el inicio de interacciones sociales, cuando carecen de soporte externo constante, mostrando afectaciones en su autonomía en ambientes familiares y escolares (Neurolaunch Editorial TEAm, 2024). Por lo tanto, el nivel 2, no sólo tiene dificultades más notorias que el nivel 1, de acuerdo a las evidencias recientes, sino que, establece la importancia de un apoyo estructurado y continuo para conseguir una mejor adaptación del aprendizaje funcional y comunicación efectiva en los entornos en el que se desenvuelve la persona con autismo.

La presencia de deficiencias marcadas en la comunicación verbal y no verbal, así como limitaciones en la interacción social que no se compensan de forma espontánea con estrategias de adaptación, es lo que caracteriza al TEA de nivel 2, puesto que se refiere a individuos que requieren apoyo sustancial.

Los síntomas en las niñas con TEA se presentan débilmente debido a las diferencias notables en el funcionamiento de la socialización y mecanismos compensatorios aprendidos, lo que causa que con frecuencia se retrase su diagnóstico, por ende, el acceso a intervenciones especializadas oportunas (Child Mind Institute, 2025). Este escenario pone en situación de desventaja a las niñas respecto a sus pares varones y evidencia la imperante necesidad de propuestas de intervención personalizadas y adaptadas al género.

2.2.3. Características comunicativas en el TEA nivel 2

Las dificultades significativas de comunicación verbal y no verbal que enfrentan las niñas con TEA nivel 2 provocan que su lenguaje sea limitado, con presencia de ecolalias y con poca interacción en contextos sociales. Con ayuda terapéutica pueden desarrollar vocabulario funcional, sin embargo, tienen problemas para iniciar y mantener conversaciones, así como dificultades en la comprensión de gestos o expresiones faciales, el tono de voz, y poder ajustar su comunicación al contexto en el que se están desenvolviendo (Tabilo, 2023).

Se les dificulta ser recíprocas socialmente, en otras palabras, tienen una escasa iniciativa para interactuar con otras personas, transmitir sus emociones, intereses o responder de manera acertada a las interacciones sociales; aumentando significativamente el aislamiento, la ansiedad y la frustración, especialmente por no ser comprendidas, y no lograr expresar sus emociones y necesidades (Child Mind Institutr, 2025).

Las características mencionadas en las niñas pueden pasar desapercibidas ya que ellas llegan a imitar algunas conductas sociales sin que esto implique la comprensión del significado real; por lo que, en la mayoría de los casos se dan subdiagnósticos o diagnósticos erróneos en la población femenina con TEA, es decir, que, por este motivo, en los reportes con diagnóstico de TEA

Los estudios más recientes concuerdan con que las niñas con TEA tienen habilidades verbales aparentes, con altos niveles de desconexión entre forma y función comunicativa (Sturrock & Adams, 2022). La coordinación motriz facial y los sincronismos del movimiento emocional como la imitación de expresiones espaciales, son considerados, por investigaciones actuales, como biomarcadores objetivos de reciprocidad, en la interacción social, destacando mejoras significativas en personas con autismo que son capaces de lograr conversaciones estructuradas (Smith et al., 2024).

Las niñas con TEA nivel 2, socialmente hablando, pueden en algunos casos sentirse motivadas para conectarse con sus pares, sin embargo, tienen dificultad para reconocer la reciprocidad emocional y cognitiva que se desarrolla en las relaciones auténticas. Citando algunos estudios mixtos con niños con autismo, demuestran que las niñas desarrollan amistades donde su enfoque es en el aspecto emocional, más que en el acompañamiento, lo que podría producir en ellas sentimientos de frustración, malinterpretaciones sociales y sentimientos de soledad (Libster et al., 2023). La capacidad de comunicar las necesidades emocionales se ve limitada por la falta de expresión funcional lo que aumenta el riesgo de conflicto emocional frustración y aislamiento social.

Para finalizar, recientemente se desarrolló un análisis sobre la reciprocidad social en el autismo, en el que se enfatizó sobre la importancia, en el momento de la evaluación las interacciones sociales, de considerar el contexto cultural, ya que la reciprocidad estaría sujeta a cambios según normas culturales y de género (Barnett & Rotheram-Fuller, 2025). En este estudio se destaca la recomendación de que tanto

las evaluaciones como las intervenciones, se diseñan e interpreten con enfoque de género, especialmente para niños con TEA, debido a que su comportamiento social puede ser más sutil y menos evidente que el de los hombres con diagnósticos similares.

2.2.4. Comportamientos repetitivos y necesidad de estructura

El TEA nivel 2 no sólo es caracterizado por dificultades comunicativas, sino también, por conductas repetitivas y restrictivas, que son de mayor intensidad que las demostradas en el nivel 1; pueden ser en la mayoría de los casos, movimientos estereotipados, es decir, aleTEAr y balancearse, inflexibilidad en el cambio de rutinas, intereses fijados rigurosamente y alta sensibilidad a estímulo sensoriales (American Psychiatric Association, 2022).

Estas manifestaciones interfieren significativamente con el funcionamiento cotidiano de las niñas con TEA, un cambio de rutina, por ejemplo, puede generar severas crisis emocionales haciendo indispensable la intervención con enfoque de previsión y uso de apoyos estructurales y visuales que permitan anticipar a las personas con autismo, además de generar rutinas constantes especialmente en los ambientes frecuentes como el hogar y el entorno escolar. (Tamari et al., 1990)

En el TEA son comunes las conductas repetitivas y restringidas (RRBI) especialmente en el nivel 2 ya que son una forma de regulación permitiendo que las personas con autismo puedan manejar la sobrecarga sensorial y la incertidumbre. Últimas revisiones han destacado que algunas de estas conductas se activan como respuesta te falta de predictibilidad del entorno infantil y que prevalecen por la mayor sensibilidad sensorial y la ansiedad interna (Tian et al., 2023). Estos hallazgos sugieren que las intervenciones pueden direccionarse considerando la empatía y así serán más eficientes al comprender que el propósito de las RRBI es ser un mecanismo de afrontamiento.

Por otro lado, existen estudios que han demostrado que las intervenciones adaptadas al perfil sensorial como las terapias de integración sensorial y modificaciones ambientales que incluye el uso de sillas alternativas, iluminación adaptada, zonas sensoriales con texturas podrían reducir significativamente la intensidad y la duración de las conductas repetitivas en niños en etapa escolar que tengan autismo (Wong, 2023). Sin duda, esas estrategias contribuyen a mejorar la

auto regulación emocional a incentivar la participación activa y a reducir los déficits de atención, especialmente cuando se logra integrar a los niños con autismo de manera sistemática en el aula inclusiva.

Finalmente, las investigaciones de estructura ambiental en entornos educativos recalcan la importancia de mantener las rutinas visuales estables para generar previsibilidad de las actividades diarias que desarrollen los niños con TEA, incrementando así su sentido de seguridad y reduciendo la ansiedad (the Neurodivergent Brain Project, 2022). Se ha demostrado que estos contextos dan estructura y facilitan la atención reducen la constancia y la periodicidad con la que se dan las crisis emocionales promoviendo la capacidad de una mejor adaptación en niños que demuestran un apego marcado a las rutinas.

2.2.5. Implicaciones educativas del nivel 2 del TEA

Las niñas con TEA nivel 2, en el contexto escolar, suelen requerir apoyos individualizados, que incluyen adaptaciones curriculares específicas a cada caso y la mediación de personal capacitado para participar activamente en el entorno escolar. Por lo que, si se quiere evitar la exclusión, se requiere una intervención adecuada que brinde las posibilidades a las niñas de mejorar su rendimiento académico, de evitar el acoso escolar, y de impulsar el establecimiento de vínculos significativos, tanto con sus compañeros, como con sus docentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

La aplicación de SAAC y PECS, son estrategias que han demostrado ser eficaces en el favorecimiento de la expresión funcional del lenguaje, especialmente en niñas con TEA nivel 2 que presentan poco o nulo desarrollo verbal (Bondy & Frost 2002). Convirtiéndose en sistemas que favorecen los canales de comunicación y la comprensibilidad de las niñas y de su entorno mejorando así los factores de frustración y fomentando la participación y la adquisición de habilidades sociales.

La inclusión escolar de niñas con TEA nivel 2 requiere, además, una estrecha colaboración entre familia y escuela. La coordinación entre estos entornos permite la generalización de las habilidades comunicativas adquiridas en el hogar al contexto escolar, asegurando una intervención coherente, sostenida y significativa (UNICEF, 2022).

Según UNICEF (2022) la inclusión escolar de niñas con TEA nivel 2 no sólo requiere una estrecha colaboración entre la familia y escuela, sino también, una coherente participación de estos entornos, permitiendo generalizar las habilidades comunicativas que vayan adquiriendo en el hogar al contexto escolar, asegurando mejoras sostenidas y significativas.

Un factor crítico para la trayectoria educativa de los estudiantes con necesidades educativas específicas es el Plan Educativo Individualizado (IEP), especialmente para aquellos con TEA nivel 2. Un estudio reciente muestra que, cuando los planes individualizados se encuentran estructurados adecuadamente, es decir, que incluyan metas académicas funcionales y apoyos personalizados específicos, generan avances importantes en el rendimiento académico y el desarrollo social dentro del entorno educativo (Kurth et al., 2022). Otras investigaciones en comunidades etarias autistas identificaron que los objetivos de inclusión social, independencia y comunicación, eran prioridades compartidas por educadores y personas con autismo; lo que se interpreta como la necesidad de alinear los IEP a las aspiraciones y el bienestar psicosocial del alumnado (Gormley et al.- 2024).

En lo que respecta al trabajo colaborativo de docentes, terapeutas y el grupo familiar; un estudio de caso analizó la implementación de un IEP en el desarrollo del aprendizaje híbrido, es decir, presencial y virtual en la época de la pandemia, concluyendo que la clave para asegurar que se cumplieran los objetivos definidos fue ajustar los servicios educativos según las necesidades reales de los niños con TEA, demostrando lo imprescindible de la coordinación entre ambos entornos (Hernández et al., 2023). Este diseño enfocado a múltiples contextos, contribuyó a mantener la continuidad educativa y terapéutica, minimizando un desfase entre el desarrollo escolar y lo vivido en el hogar.

Para concluir, la implementación efectiva de los IEP depende de la claridad, así como de la adecuación de sus objetivos y del nivel de compromiso en la intervención activa de la familia y los docentes; enfatizando en la participación de los padres en dos momentos principales, en el diseño y en el seguimiento del plan, mencionado en un análisis cualitativo, donde también se describe la mejora basada en la fidelidad de la ejecución y el fortalecimiento de los resultados comunicativos y socioemocionales en las niñas con TEA (Da Silva et al., 2023).

2.2.6. Intervención desde el hogar: clave para el desarrollo comunicativo

Cuando se trata de lograr una intervención comunicativa significativa en las niñas con TEA nivel 2 el hogar constituye el espacio más propicio, ya que, requieren de la creación de rutinas claras, del constante apoyo visual y la participación activa de sus cuidadores, para ello deben ser capacitados en el uso de estrategias como los SAAC. Lo que no sólo favorece el lenguaje funcional, sino que, contribuye a la mejora de la convivencia familiar, fortaleciendo vínculos afectivos y conductas apropiadas (APACV, 2015).

El aprendizaje social ocurre mediante la observación de acuerdo con Bandura (1977), además la imitación y la interacción directa, por lo que, los cuidadores se convierten en modelos de comunicación dentro del desarrollo de la vida cotidiana de los niños con autismo, en otras palabras, su involucramiento representa un instrumento indispensable para promover el aprendizaje y perfeccionamiento de capacidades de comunicación efectiva.

Las intervenciones mediadas por padres, según investigaciones recientes (Parent Implemented Interventions, PII) se consideran altamente efectivas para potenciar habilidades comunicativas en niños con TEA nivel 2. Un metaanálisis condensó más de 50 estudios, encontrando qué el comportamiento social, el desarrollo del lenguaje y las habilidades de vida adaptativas eran impactados, causando efectos positivos moderados y altos (Cheng et al., 2023). En este estudio se destacó que el compromiso en la implementación por parte de los cuidadores, fue el factor clave que aseguró los resultados positivos, además, del refuerzo con capacitación y con la guía de los profesionales.

Por otro lado, en intervenciones con SAAC aplicadas por cuidadores, una investigación sistemática destaca la mejora, tanto de las competencias comunicativas de los niños y el uso de entrenamientos estructurados, incrementando también la autoconfianza y el nivel de competencia en los padres (Elmquist et al., 2025). Señalando la necesidad de capacitar alineándose al contexto de cada hogar y del entorno social y cultural, sin quitarle el foco al hogar como espacio central para la generalización del lenguaje funcional. Otros estudios, que analizan el apoyo remoto en la implementación de estrategias basadas en ABA y en SAAC por parte de los padres, indican que el empleo de plataformas digitales como herramientas de entrenamiento a cuidadores, ha permitido mantener eficiencia e impactar

positivamente en la comunicación funcional del niño (Ferguson et al., 2022). Considerando a esta modalidad como una oportunidad para llegar a zonas con menor acceso a servicios especializados.

2.1.1. Comunicación funcional en niñas con TEA

La capacidad de una persona para expresar sus necesidades emociones y deseos de manera clara y efectiva en diversos entornos es lo que se conoce como comunicación funcional (APACV, 2015). Las limitaciones en la comunicación de las niñas con TEA nivel 2 no sólo afecta en el ámbito lingüístico también su desarrollo emocional y social siendo desencadenantes de comportamientos desafiantes de frustración ansiedad que pueden terminar incluso en aislamiento (Tajibo, 2023)

Por este motivo la intervención debe orientarse a desarrollar una comunicación funcional, más no al desarrollo lingüístico convencional, priorizar la expresión y comprensión significativa en los contextos naturales en los que se desenvuelvan las niñas con autismo, es decir, la adaptación estratégica de las herramientas comunicativas a las necesidades individuales, esto incluye el uso de SAAC, apoyos visuales y rutinas estructuradas.

2.3. Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)

Los SAAC, en investigaciones recientes, han demostrado su eficacia tanto en su versión de baja tecnología, como en la de alta; diferenciando que los dispositivos de alta tecnología ofrecen mayores beneficios, que promueven la estimulación de la comunicación funcional, incentivan la interacción social y contribuyen a la producción del habla en niños con TEA verbal limitado (Aftab et al. 2023). Se demostró en este estudio la preferencia de los niños por los dispositivos electrónicos frente a los sistemas visuales tradicionales; y dentro de estos dispositivos tecnológicos que tuvieron mayor acogida fueron los que incluían voz, incentivando incluso al uso autónomo de estas herramientas para lograr la interacción social y expresión verbal espontánea (NeuroReguation 2023).

Según el American Speech Language Hearing Association (ASHA, 2021), los SAAC incluyen sistemas simples como gestos y pictogramas, hasta los más complejos, como herramientas tecnológicas con salida de voz; su uso puede

adaptarse tanto a personas con discapacidad congénita como adquirida; por lo que, el término aumentativo se refiere a cómo estos sistemas complementan el lenguaje oral, mientras que el término alternativo guarda referencia a qué sirven para sustituirlo completamente cuando no existe lenguaje verbal funcional.

A su vez, las prácticas de enriquecimiento del vocabulario cooperativo, como los juegos digitales, han demostrado ser herramientas útiles para el desarrollo del lenguaje en niños con autismo. Un modelo denominado CoVol empleó un juego de aprendizaje cooperativo del vocabulario para fomentar la participación conjunta y el turno verbal, lo que permitió la generalización comunicativa en contextos reales y demostró resultados positivos en entornos lúdicos de aprendizaje (Chodkiewicz et al., 2025). Apoyados en este enfoque, se podría integrar al hogar estas prácticas digitales interactivas para complementar los SAAC basados en pictogramas tradicionales.

Una revisión sistemática publicada en 2023 presentó que los SAAC siguen siendo prácticas basadas en evidencia especialmente en poblaciones que requieren el apoyo por necesidades complejas de comunicación, por otro lado también se identificó una brecha en la investigación respecto a cómo se transmite y selecciona eficientemente el vocabulario central en los ambientes familiares lo que sugiere la importancia de adaptar estos sistemas de comunicación a las especificaciones del contexto doméstico y de las necesidades de cada niña (Lorah et al., 2023; Scholsser & Koul, 2023).

2.1.2. Aplicación de los SAAC en niñas con TEA nivel 2

Una de las características de las niñas con Trastorno del Espectro Autista Nivel 2, es que suelen presentar lenguaje funcional limitado y en algunos casos ausencia de lenguaje, así también, la existencia de dificultad de comunicación verbal y no verbal; esto según la American Psychiatric Association (2022). Otras características tienen que ver con los intereses restringidos, la poca adaptación a los cambios y las dificultades en la reciprocidad social, además, se incluyen problemas en la comprensión y producción de signos lingüísticos.

Por lo mencionado, los SAAC se constituyen como una herramienta clave para el desarrollo de interacciones sociales estructuradas; anticipar rutinas y reducir conductas frustrantes frente a cambios; favorecer la comprensión de instrucciones, y el refuerzo positivo de conductas adecuadas, todo esto con el uso de apoyos visuales.

La implementación del Picture Exchange Communication System (PECS), demostró que las personas con autismo pueden incluir las imágenes para el desarrollo de su comunicación, por ejemplo, solicitar objetos, expresar emociones, responder preguntas, lo que según Bondy y Frost (2002) mejora la comunicación funcional, la interacción social y la conducta adaptativa. Además, en niñas con TEA, se logra el desarrollo de habilidades sociales en contextos naturales y habituales, el hogar y la escuela, cuando se emplean los SAAC ya que contribuyen a la inclusión educativa efectiva y a fortalecer el vínculo emocional con los integrantes de su entorno familiar (LeafWing Center, 2025).

2.1.3. Clasificación de los SAAC

La clasificación de los SAAC, se de acuerdo a diversos criterios, siendo el más aceptado el que distingue a los sistemas sin ayuda de los sistemas con ayuda. Para facilitar una intervención personalizada y funcional en todos los contextos en los que se desenvuelva un niño con autismo es esta clasificación la que lo permite ya que adapta el tipo de apoyo a las necesidades y características del usuario.

Los sistemas de comunicación sin ayuda se basan únicamente en el cuerpo del usuario para expresar mensajes, es decir, emplean gestos señas o expresiones faciales, sin utilizar herramientas externas. Algunos estudios recientes documentaron que estas estrategias son positivas, por el hecho de que reducen la necesidad y dependencia de dispositivos externos y que en algún momento podría no estar disponibles (Patel et al., 2023). Por otra parte, también hay estudios que demuestran que la implementación congruente de comunicación asistida en la vida diaria de la persona con autismo, promueve la generalización comunicativa y favorece la interacción del usuario con sus entornos naturales (Yau et al., 2024); en la tabla 2 se presentan las características y ejemplos.

Tabla 2

Características y ejemplos de SAACs no asistidos

CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
<ul style="list-style-type: none">• Requieren control motor fino.• Son portátiles y naturales.• Pueden ser limitados en contexto si los interlocutores no conocen el código.	<ul style="list-style-type: none">• Lengua de señas.• Gestos convencionales.• Mímica o expresiones faciales sistematizadas.

Fuente: (LeafWing Center, 2025)

En cambio, los sistemas con ayuda involucran soportes físicos visuales o tecnológicos para ser usados como apoyo dentro de la comunicación funcional. Algunas investigaciones establecen que cuándo estos sistemas se integran y existe entrenamiento familiar escolar en el uso de dispositivos móviles o tablero pictográfico, se favorece los avances, aprovechando la tecnología comunicativa y la combinación de símbolos (Miller et al., 2023). Sus tipos y características se presentan en la tabla 3. Por otro lado, según Rodríguez et al. (2024), el uso consciente de estas herramientas asistidas incentiva la participación social provoca una mejor en el rendimiento académico de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tabla 3

Tipos y características de SAACs asistidos

TIPOS	
No tecnológicos	Tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas o imágenes (PECS). • Tableros de comunicación. • Cuadernos o libros con símbolos. • Tarjetas visuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos con salida de voz (comunicadores dinámicos). • Aplicaciones móviles (ex: <i>LetMeTalk</i>, <i>Proloquo2Go</i>, <i>TalkTablet</i>). • Pantallas táctiles con software de comunicación.
CARACTERÍSTICAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Pueden personalizarse según el usuario. • Facilitan el acceso a mayor vocabulario. • Pueden integrarse con apoyos auditivos o sensoriales. • Requieren entrenamiento del usuario y del entorno familiar/docente. 	

Fuente: (LeafWing Center, 2025)

2.4. Educación inclusiva y TEA

La educación inclusiva reconoce el derecho a que todos los estudiantes deben aprender en entornos comunes, ya que esto promueve la diversidad, la equidad y una participación plena (UNICEF 2022). Por otro lado, existen investigaciones que muestran que muchos docentes no se sienten preparados para atender a estudiantes con TEA nivel 2 debido principalmente a la falta de formación y recursos específicos (Feifei Pang et al., 2024). Se aplicó un estudio en Hong Kong, en el que se incluyeron a 267 docentes, evidenciando que las prácticas inclusivas y sus creencias sobre su propia capacidad influyen directamente en la evaluación positiva de las competencias sociales y académicas de estudiantes con autismo (Pang et al., 2024). De igual modo,

un análisis desarrollado en Ghana, demostró que los maestros identificaron barreras significativas como el escaso conocimiento sobre la condición del autismo, la falta de intervención profesional y la limitada participación activa de las familias, lo cual, en su criterio, afecta gravemente la implementación de estrategias inclusivas en el aula (Amoah et al., 2024).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2024), recalca que la falta de habilidades comunicativas que tienen las niñas con trastorno del espectro autista, pueden convertirse en la principal barrera para su inclusión educativa, considerando que es imprescindible el diseño y la implementación de estrategias que les permitan expresar sus necesidades, comprender las instrucciones, mejorar la interacción social con sus pares y sobre todo ser partícipes activos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.5. Familia y escuela: corresponsabilidad en la intervención

En el contexto en el que se desenvuelven Las niñas con TEA La familia representa El primer ente educador Y de socialización A las comunidades de qué es y en qué consiste esta condición, Y en congruencia con esto La importancia de la capacitación de los padres en el uso SAAC Para contribuir En la mejora de los niveles de interacción y reducir Conductas disruptivas Fortaleciendo lazos afectivos En el hogar (Child Mind Institute, 2025; LeafWing Center 2025).

Según una revisión sistemática reciente, cuando los cuidadores participan de forma activa y mantienen la comunicación regular con el equipo docente; las posibilidades de mejora para la niña con autismo son más altas, ya que se implementan estrategias que incentivan las conductas adaptativas, un mejor rendimiento académico y el bienestar emocional del estudiante (Chak Li & Burke, 2023). Reduciendo con este tipo de colaboración, las inconsistencias de las metas educativas planteadas y aumentando la fidelidad y constancia en la implementación de estrategias de comunicación funcional (Haines et al., 2024)

2.6. Bases teóricas del proyecto

El enfoque del aprendizaje social propuesto por Bandura (1977) es el sustento teórico de este estudio; en él se establece que el comportamiento humano es

transferible por medio de la observación y la imitación. Enfocados en esta perspectiva, es más fácil comprender como las niñas con TEA logran adquirir habilidades y destrezas comunicativas, mediante la exposición constante y consistente a modelos de comunicación estructurados en entornos naturales.

Por otro lado, la propuesta se alinea con principios del enfoque ecológico de Bronfenbrenner, que menciona que el desarrollo infantil se encuentra influenciado por la interacción de múltiples sistemas, desde el contexto más próximo microsistema; hasta los macrosistemas comprendidos por la cultura, la política entre otros. Este modelo fue aplicado en una investigación reciente para analizar experiencias inclusivas en educación superior y la conclusión fue que la influencia de las decisiones macro, como las políticas institucionales, influyeron en las dinámicas del aula y particularmente en la participación efectiva de estudiantes neurodivergentes (Wong et al., 2023). Con base a estas interacciones, entre sistemas de comunicación y decisión, se puede predecir los niveles de inclusión que puede alcanzar en su entorno educativo un estudiante con trastorno del espectro autista.

En el contexto de la discapacidad y la residencia familiar existen estudios que han demostrado que la articulación sistemática de las familias escuelas y potencia la calidad de vida familiar y la resiliencia de las familias con niñas con TEA, explicado por un 68 % de la varianza del bienestar familiar (Gur et al., 2024). Esto evidencia que la intervención cohesiva entre el micro y macro sistema resulta esencial para facilitar el desarrollo funcional y emocional de la niña.

Vygotsky en su teoría sociocultural, en lo referente al concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) y el aprendizaje colaborativo; contribuye como las niñas que se encuentran dentro del espectro autista pueden ser impulsadas por sus cuidadores en actividades cotidianas, que representen dificultades progresivas en la comunicación. Asimismo, estudios actuales muestran que el uso de rutinas estructuradas y la constante aplicación de tutorías familiares dentro de la ZDP, facilita la adquisición de habilidades del lenguaje y participación social (Marín & López, 2023; Chen et al., 2024).

El modelo Early Start Denver Model (ESDM), que integra principios naturalistas basados en análisis de la conducta, ha demostrado eficiencia específicamente en su aplicación en contextos familiares que incluye formación a cuidadores. Nuevas investigaciones indican que el entrenamiento remoto de padres bajo el modelo ESDM

permite potenciar la competencia comunicativa del niño haciendo que la familia se empodere (Carlsson et al., 2024; Noorden et al., 2022).

El modelo SCERTS (Social Communication Emotional Regulation Transactional Support) establece la importancia de centrarse en la comunicación funcional y social, en la regulación emocional y en el soporte transaccional. En concordancia, un análisis reciente incluyó que las intervenciones bajo SCERTS tienen impactos positivos en áreas como la comunicación el desenvolvimiento social y la reducción de conductas repetitivas y restringidas en niños con ASD (Yi et al., 2022); mientras que estudios en Corea del Sur mostraron el éxito de esta implementación en contextos inclusivos.

La teoría constructivista social, también ofrece un fundamento valioso, en ella se enfatiza que el aprendizaje es un proceso activo que se construye mediante la interacción social y cultural. Se ha demostrado por aplicaciones recientes en entornos inclusivos, que por medio del juego estructurado en el que se incluye a pares neurotípicos y niños con autismo se potencia la internalización de las reglas de comunicación, lo que permite fortalecer habilidades sociales que recién inician (Belolutskaya et al., 2022; Pandurang & Patankar, 2023).

Para concluir el enfoque del diseño universal para el aprendizaje (UDL) aportó un marco pragmático a ser considerado en la intervención comunicativa inclusiva, ya que promueve múltiples formas de presentar información y el acceso de la niña al aprendizaje bajo sus condiciones. Reportes recientes mencionan que la implementación de estrategias UDL, junto con el apoyo familiar y la docencia inclusiva, potencia significativamente el acceso y la participación de niños con TEA en aulas regulares (Sullivan & Klotz, 2024; Gómez et al., 2025).

2.7. Operacionalización de variables

Para lograr traducir conceptos teóricos en elementos observables y medibles, se debe aplicar la operacionalización de las variables, por lo que en este estudio se identificaron tanto, la variable independiente como la dependiente y sus dimensiones, los indicadores e ítems, permitiendo de manera estructurada, garantizar la coherencia con respecto a la aplicación de los métodos, la recolección y análisis de los datos. En la tabla 4 se presenta esta herramienta, evaluando las estrategias de comunicación

funcional y asegurando la correspondencia del objeto de estudio con los instrumentos de recolección de información aplicados.

Tabla 4

Operacionalización de variables

Problema	Las niñas con TEA nivel 2 presentan dificultades marcadas en la comunicación funcional, lo que afecta negativamente su integración escolar. Las estrategias comunicativas aplicadas en el hogar podrían mejorar estas habilidades y su desempeño en el entorno escolar inclusivo.				
Título	Desarrollo de Estrategias de Comunicación Funcional para Niñas con TEA Nivel 2 en el Hogar y su Impacto en el Entorno Escolar Inclusivo.				
Variable independiente	Definición	Dimensiones	Indicadores	Items	Técnicas de recolección
Estrategias de Comunicación Funcional en el hogar	Conjunto de métodos y herramientas sistemáticamente aplicadas en el hogar para mejorar las habilidades de comunicación funcional de una niña con TEA nivel 2, incluyendo el uso de SAAC.	Implementación de estrategias de comunicación	Frecuencia y regularidad en el uso de SAAC en casa	¿Con qué frecuencia utiliza la niña pictogramas, tableros o dispositivos de comunicación en el hogar?	SCQ/ Observación participativa / Entrevista semiestructurada
		Participación de cuidadores	Variedad y adecuación de apoyos visuales utilizados Implicación activa en la aplicación de estrategias	¿Qué tipos de apoyos visuales y símbolos emplea la niña? ¿Quiénes en casa aplican las estrategias y cómo lo hacen?	Observación participativa / Entrevista
		Adaptación de estrategias	Ajustes realizados según progreso de la niña	¿Con qué frecuencia y de qué forma se modifican las estrategias?	Entrevista semiestructurada Observación participativa / Entrevista
Variable dependiente	Definición	Dimensiones	Indicadores	Items	Técnicas de recolección
Impacto en el Entorno Escolar Inclusivo.	Resultado observable en el desempeño escolar, interacción social y adaptación de una niña con TEA nivel 2, luego de aplicar estrategias de comunicación funcional en el hogar.	Uso funcional de SAAC en el aula	Uso autónomo de pictogramas, tableros o dispositivos en actividades escolares	¿La niña utiliza el SAAC para expresar necesidades o participar en clase? ¿Sigue instrucciones dadas por el docente con o sin apoyos visuales?	SCQ / Observación participativa
		Comprendión de instrucciones escolares	Respuesta adecuada a consignas orales o visuales	¿Participa en juegos o actividades grupales con compañeros?	SCQ / Observación participativa
		Interacción social con pares	Inicia o responde a interacciones en el aula	SCQ / Observación participativa / Entrevista	
		Adaptación a rutinas escolares	Capacidad de anticipar y adaptarse a transiciones y cambios de actividad Finaliza tareas con apoyo de SAAC o estrategias visuales	¿Cómo responde ante cambios de actividad o rutinas?	SCQ / Observación participativa
		Participación en actividades académicas	Participación en actividades académicas	¿Cumple actividades escolares con apoyos disponibles?	SCQ / Observación participativa

Nota: Elaboración propia.

3. Diseño Metodológico

En el capítulo del diseño metodológico se describe el enfoque que fue aplicado en la implementación de las estrategias de comunicación funcional dirigidas a una niña con trastorno del espectro autista TEA nivel 2, en el entorno familiar con proyección al entorno escolar inclusivo. La finalidad fue comprender cómo las estrategias diseñadas en base a Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) incidieron en el desarrollo comunicativo y la adaptación escolar, así como la inclusión social de la niña en el aula. Además, se describe tanto el tipo como el diseño de investigación, se establece la población, la muestra, las técnicas empleadas y los instrumentos para la recolección de información; cuáles fueron los procedimientos de aplicación, así como los criterios éticos seguidos durante el proceso de investigación.

En la tabla se presenta la relación de las técnicas empleadas con los objetivos planteados para este estudio y los instrumentos que permitieron el logro de ellos.

Tabla 5

Matriz relacional de los objetivos con la técnica y el instrumento

Objetivos	Técnica/ Instrumento
Diagnosticar a una niña con TEA nivel 2 con respecto al nivel actual de las habilidades de comunicación funcional en el hogar y en la escuela, empleando evaluaciones específicas, que permitan identificar deficiencias y áreas sociales y académicas susceptibles de mejora.	SCQ Observación participativa Entrevista semiestructurada
Diseñar estrategias personalizadas de comunicación funcional en base a SAAC, considerando características individuales, del contexto familiar y escolar de la participante para adaptarlas a las necesidades comunicativas y emocionales.	Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). Picture Exchange Communication System (PECS)
Capacitar a la madre, cuidadora, la docente del aula y la profesora sombra en el uso adecuado y eficiente de los SAAC, a través de talleres individualizados de inducción antes de iniciar la intervención, para permitir que ésta sea coherente, sostenida y adaptada a las necesidades de la participante, facilitando la generalización de las habilidades comunicativas en el hogar y en el aula.	Capacitación de Inducción: diapositivas, pictogramas impresos y digitales, tablero de comunicación, agendas visuales
Evaluar el impacto de las estrategias de comunicación funcional que se implementaron en el hogar y la eficiencia de su transferencia al entorno escolar inclusivo mediante el análisis de indicadores de participación establecidos por las tres dimensiones determinadas en el SCQ, problemas	SCQ Observación participativa Entrevista semiestructurada

Objetivos	Técnica/ Instrumento
de interacción social, dificultades de comunicación y conducta restringida repetitiva y estereotipada.	

Nota: Elaboración propia.

3.1. Tipo de la Investigación

El presente estudio busca diseñar y poner en práctica una solución innovadora con la aplicación de estrategias comunicativas en el contexto del hogar y la escuela; se enmarca dentro de una investigación básica aplicada de tipo exploratorio, descriptivo y explicativo, ya que su objetivo es mejorar una situación educativa específica, es decir, la inclusión de una niña con TEA nivel 2, además, esta investigación tiene un enfoque práctico, ya que integra la teoría y la intervención, generando un impacto directo en la mejora de la calidad de vida de la participante, dentro de los dos entornos en los que más se desenvuelve (hogar y escuela).

3.2. Diseño de la Investigación

El estudio desarrollado en esta investigación adopta un diseño de caso único, con enfoque mixto, que integra métodos cualitativos y cuantitativos, brindando una visión integral del fenómeno investigado para lograr explorar a profundidad las experiencias, avances, comportamientos y desafíos comunicativos de una niña con TEA nivel 2. Fue necesario aplicar el enfoque cualitativo en los contextos tanto familiares y escolares, lo que facilitó un análisis contextualizado y rico en matices (Canta Honores & Quesada Llanto, 2023).

A la par, se aplicó el análisis cualitativo con un método estadístico descriptivo comparativo con el propósito de identificar y describir los cambios en los resultados obtenidos del SCQ, entre los momentos de pre intervención y post intervención, es decir, se aplicaron, el pretest y post test. Finalmente, se tomaron como resultados las puntuaciones, diferenciando los dos contextos; en el hogar los informantes fueron la madre y la cuidadora; y en la escuela, quienes suministraron la información fueron la docente del aula y la profesora sombra. El proceso antes descrito permitió organizar y sintetizar los resultados obtenidos sin realizar inferencias poblacionales, lo cual va en concordancia con el tipo de estudio de caso único de esta investigación (Hernández et al., 2021).

Estudios aplicados en Latinoamérica han demostrado que el diseño empleado permite la generación de hipótesis fundamentadas proporcionando resultados narrativos que favorecen la validez interna sigue aceptar la generalización estadística (Aguirre-Dávila et al., 2023). Bajo este análisis el estudio de caso único se considera como una estrategia metodológica, qué tiene de intención de comprender holísticamente el fenómeno comunicativo intervenido.

3.3. Nivel de la Investigación

El nivel de investigación del estudio es descriptivo, dado que su finalidad es detallar documental y sistemáticamente analizar la implementación de estrategias de comunicación funcional y los efectos aplicación en el hogar y la escuela. Las dimensiones educativas para esta metodología, aplica la caracterización las dimensiones comunicativas académicas y sobre todo sociales de la niña obteniendo una amplia comprensión y contextualización del fenómeno estudiado sin manipular a las variables (Martínez & González, 2023).

3.4. Población y Muestra

3.4.1. Población

Actualmente no existe información específica sobre el número de niñas en edad escolar diagnosticadas con trastorno del espectro autista en la ciudad de Riobamba, lo que representa una significativa limitación para la intervención específica, sin embargo, según el Manual de Calificación de Discapacidad del Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2018), el TEA es parte del grupo de discapacidades psicosociales considerando el impacto en la comunicación interacción social y el comportamiento adaptativo, por lo que para efectos de este estudio se tomó como base referencial el número de niñas en edades de entre los 4 y 12 años que se encuentran registradas oficialmente con discapacidad psicosocial en la ciudad de Riobamba, considerando que es una aproximación metodológica aceptable como grupo objetivo de esta investigación.

Cuando se habla de discapacidad psicosocial el Ministerio de Salud Pública del Ecuador (2018), establece que las condiciones afectan significativamente el desenvolvimiento individual ocupacional y social, por lo que se evalúan en función de

las limitaciones en el desarrollo de las relaciones interpersonales, el control emocional, el criterio de la persona y la adaptación al entorno cambiante.

Con respecto al TEA, el manual establece específicamente que esta condición puede generar discapacidad psicosocial siempre y cuando la comunicación, reciprocidad social, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos, sufran alteraciones importantes en que el TEA es abordado con un enfoque biopsicosocial teniendo en cuenta la correlación entre factores psicológicos neurológicos y sociales. Para el manual se justifica la inclusión dentro del grupo de discapacidades psicosociales, por el efecto que provoca en la autonomía, la socialización, la capacidad de regulación emocional y las habilidades funcionales para la vida cotidiana (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2018, pp 40 - 41,79)

El CONADIS (2024) informa que en Riobamba existen 136 niñas entre cuatro y 12 años con alguna discapacidad; y 20 se encuentran dentro del grupo de discapacidad psicosocial, siendo este el 14 % del total. El grupo de grado de discapacidad entre el 30 % y el 49 % representa el 65 % con 13 niñas; mientras que el grupo con grado de discapacidad entre el 50 % y 74 % incluye 7 niñas del reporte, es decir, es el 35 %. Finalmente, de esta información se puede destacar la existencia de una necesidad crítica de atención diferenciada que permita una adaptación inclusiva en el contexto escolar psicológico y social.

Por otro lado, con respecto a las edades de entre 6 y 12 años, el informe establece que el 75 % del total de los casos de discapacidad psicosocial se encuentran en este rango; mientras que, 5 niñas el 25 % son de edades entre cuatro y 5 años, lo que va en concordancia con el aumento de edad y el número de registros; ya que se podrían relacionar con el inicio de la etapa escolar y exigencias de socialización académica contribuyendo a la detección de algún trastorno psicosocial.

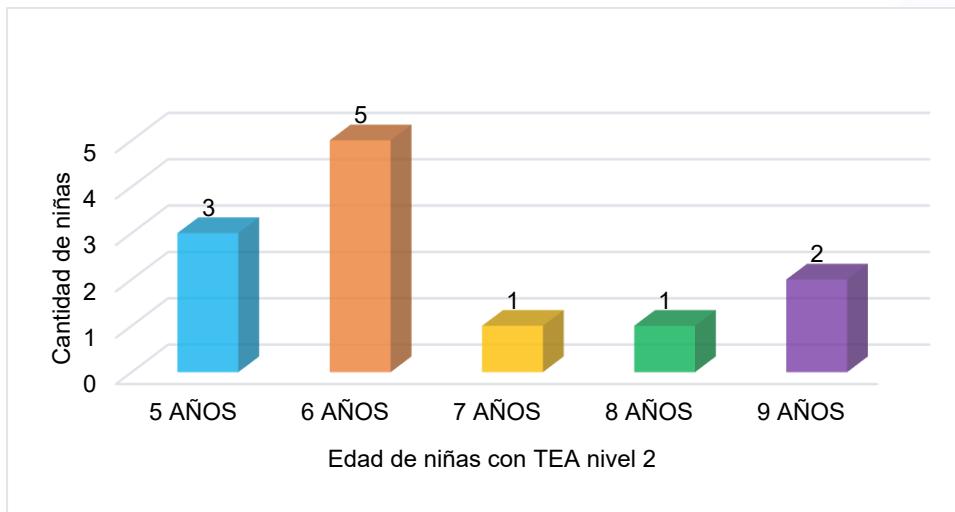
Como se mencionó, no existen registros oficiales con respecto a estadísticas del TEA en la ciudad de Riobamba, sin embargo, la Asociación de Padres para el Apoyo y la Defensa de Personas con Autismo del Ecuador APADA (2025) Chimborazo, cuenta con un registro voluntario de personas con TEA; en el suministro de información de las familias, existen 20 niñas con TEA, en el rango de cuatro a 12 años de edad que se encuentran en los 3 niveles de severidad; el grado 1 registra 6 niñas; el grado dos 12 niñas; mientras que en el grado 3 dos niñas.

El grupo relevante para este estudio es el TEA agrado 2; en el registro, y cómo se muestra en la figura 1; la distribución etaria es la siguiente: 3 niñas de 5 años, 5 de

6 años, una de 7 años y 8 años, y dos de 9 años; considerando a esta información como valiosa, ya que complementa la información oficial del Ministerio de Salud Pública debido a que ofrece una visión más específica de la población con TEA en la provincia y en la ciudad.

Figura 1

Niñas con TEA Nivel 2 - Grupo etario de 4- 12 años



Fuente: APADA CHIMBORAZO, 2025

Nota: Registro voluntario de niñas con TEA, basado en la información proporcionada por sus familias a la Asociación de Padres para el Apoyo y la Defensa de Personas con Autismo del Ecuador (APADA) Chimborazo.

Se puede considerar a esta información como un complemento importante para los datos oficiales, ya que como se mencionó anteriormente, proporciona un detalle de la población con TEA y específicamente de la provincia. El hecho de que haya sido proporcionada por los mismos grupos familiares en donde se identifica un integrante con esta condición, ya la hace valiosa, ya que identifica de manera más precisa la distribución por edad y nivel de severidad del diagnóstico, comprendiendo las necesidades de atención de acuerdo a cada grupo y dando la posibilidad de planificar intervenciones ajustadas a la realidad local.

3.4.2. Muestra

Considerando el enfoque cualitativo del estudio, la muestra seleccionada fue intencional y no probabilística, ya que se centra en un caso específico del fenómeno investigado; una niña de 7 años de edad, con un diagnóstico confirmado de trastorno

del espectro autista en un nivel de atención de grado 2, y que se encuentra cursando el segundo año de escolaridad en un aula inclusiva de una unidad educativa privada, en la ciudad de Riobamba, como antecedente, se menciona la repetencia del primer año de básica que fue cursado inicialmente es una institución educativa especializada y posteriormente en su centro educativo actual; el apoyo que recibe regularmente la participante es a nivel terapéutico de lenguaje, psicológico y la inclusión en su escolaridad de una profesora sombra.

Como parte del equipo de diagnóstico se incluyó a una neuropsicóloga, de acuerdo con la información proporcionada por ella, se evidencia en la historia clínica dificultades significativas en cuanto a la comunicación verbal y no verbal, la presencia de conductas repetitivas e intereses sensoriales inusuales y una marcada dependencia del apoyo familiar, falta de contacto visual y poca reciprocidad social. El diagnóstico fue confirmado mediante pruebas estandarizadas como el M-CHAT-R/F, ADOS-2 y el inventario de Desarrollo Battelle, determinándose TEA grado 2 con retraso en el desarrollo integral.

Los criterios de inclusión para esta investigación fueron: un diagnóstico confirmado de TEA nivel 2 según el DSM 5, edad de entre 5 y 8 años, estudiante dentro de un aula inclusiva en una institución regular, aceptación por medio del consentimiento informado de la participación activa de la familia, acompañamiento escolar personalizado y apoyo terapéutico. A su vez, los criterios de exclusión fueron: diagnóstico de discapacidad intelectual severa, condición médica grave que limite la participación de la niña, educación especializada y exclusiva fuera de aulas regulares, falta de apoyo o inasistencia a terapias y el no consentimiento de los padres.

Este caso seleccionado permitió un análisis específico y profundo de procesos comunicativos y adaptativos en un contexto inclusivo, así como la oportunidad de establecer el impacto de las estrategias de comunicación funcional aplicadas desde el hogar con el apoyo de padres y cuidadores y su transferencia a las aulas con la intervención de la docente y profesora sombra.

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Las técnicas de recolección de información fueron diversas, debido a que se requería garantizar una triangulación de datos efectiva, para asegurar una mayor validez interna en los resultados obtenidos entre estas se consideraron; la

observación participativa, las entrevistas semiestructuradas y la aplicación del Social Communication Questionnaire (SCQ) Forma B (Situación actual). Se consideró como actores e informantes a la madre y cuidadora como parte del entorno familiar y a la docente del aula y profesora sombra como parte del entorno escolar. Teniendo como objetivo contrastar las perspectivas en contextos naturales diferentes, en varios momentos de la intervención, antes durante y después, para favorecer una visión integral del proceso. Finalmente, la triangulación contribuyó a la interpretación cualitativa ya que integró el análisis de los datos provenientes de ambos contextos hogar y escuela.

1. Observación Participativa

La aplicación de la observación participativa se consideró como una técnica potencial y clave para el diseño metodológico de esta investigación, debido a su capacidad de captar información contextualizada rica y significativa sobre las conductas comunicativas de la niña con TEA nivel 2; y especialmente debido a que se llevó a cabo en los dos entornos, familiar y escolar, considerando desde un primer momento, que estos son los escenarios naturales donde emergen las habilidades comunicativas de la participante en forma espontánea.

El propósito principal de esta técnica fue el registro de manera sistemática del uso de SAAC y la verificación de la participante en su contexto social, así como la comprensión de instrucciones la respuesta a la variación de rutinas con respecto al cambio de ambiente y a la adaptación. Para lo cual la observación participativa fue aplicada como un instrumento que contenía una guía de observación general, estableciendo una lista de cotejo estructurada y la posibilidad de incluir notas de campo cualitativas.

Con respecto a la aplicación de las observaciones, se realizaron en dos momentos, previo a la intervención y posterior a ella para los dos contextos el hogar y la escuela, en total cuatro observaciones, en interacciones con la madre, la cuidadora, la docente del aula y la profesora sombra; lo que permitió comparar la incidencia de las estrategias comunicativas funcionales en cada entorno y reconocer patrones o diferencias conductuales.

La frecuencia de aplicación de las observaciones fue durante cuatro semanas, de acuerdo al cronograma de intervención, este período de tiempo se consideró

suficiente para registrar avances, recaídas o detenimientos que puedan alterar la conducta natural de la participante; es importante mencionar que la participación activa de los adultos en los contextos observados fue imprescindible.

El criterio para seleccionar los contextos de aplicación de este estudio se basó específicamente en recoger información de la comunicación funcional de los entornos donde la niña se desenvuelva con naturalidad, siendo clave en la observación dentro del hogar, las interacciones en las rutinas cotidianas, como alimentación, aseo personal, juego, elaboración de tareas, visitas al parque, e incluso momentos de frustración; situaciones que permitieron establecer un análisis del empleo de los SAAC por parte del infante en su cotidianidad, por ejemplo, la expresión de sus necesidades y la vinculación con su familia.

Por otro lado, en la escuela el enfoque de las observaciones fueron las actividades académicas, las actividades de distracción o recreo, los momentos de transición y la participación en programas escolares, lo que permitió valorar el manejo de los sistemas aumentativos de comunicación en contextos más estructurados, la relación con los pares y el cumplimiento y comprensión de las normas institucionales.

Finalmente, con respecto a los momentos de aplicación de las observaciones, se pueden mencionar que se realizó una observación antes de la intervención, para establecer una línea base obteniendo dos fichas de observación; en la primera intervinieron en el hogar la madre y la cuidadora en momentos separados; y en la escuela, la docente del aula y la profesora sombra; del mismo modo, en situaciones diferentes. Posteriormente se aplicó la observación al finalizar la intervención con las estrategias funcionales de comunicación en cada uno de los ambientes, con la implicación de los cuatro informantes, lo que permitió comparar los hallazgos y valorar la efectividad de los resultados. Las sesiones de observación tuvieron un tiempo estimado de 45 minutos, donde el rol del investigador fue de observador participante pasivo y en todo momento evitó intervenir en actividades para no alterar la conducta de la niña; los resultados de estas observaciones fueron registrados en la guía de observación diseñada, cabe recalcar que en todo momento se contó con el consentimiento informado y la autorización para cuidar la ética y confidencialidad del estudio.

2. Entrevistas Semiestructuradas

El segundo instrumento aplicado fue las entrevistas semiestructuradas, que estuvieron dirigidas a los cuatro informantes, dos del contexto familiar, es decir, la madre y la cuidadora, los otros dos informantes correspondía al contexto escolar, la docente del aula y la profesora sombra; quienes mantienen un vínculo constante con la niña. La implementación de esta técnica permitió conocer de forma cualitativa y contextual y con el criterio subjetivo de los participantes su percepción con respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas de la infante, así también de los avances retrocesos y necesidades particulares durante la aplicación de las estrategias de comunicación funcional.

La aplicación de las entrevistas se efectuó con el uso de guías diseñadas previamente, incluyendo preguntas abiertas y flexibles orientadas a obtener respuestas de las percepciones de los informantes, en el primer momento para medir el estado inicial de las condiciones de comunicación de la niña, y en el segundo momento para establecer la evolución comunicativa lograda por las estrategias de comunicación funcional implementadas, así como identificar la existencia o no de desafíos en su aplicación, esta técnica aporta resultados que van en concordancia con los de la técnica de la observación ya que se han estructurado de manera que puedan compararse en el momento de la triangulación.

4. Test de Evaluación Comunicativa

Se empleó el Social Communication Questionnaire (SCQ) - Forma B (Situación Actual) que constituye un instrumento estandarizado y validado internacionalmente, empleado para la detección de comportamientos asociados al TEA. La selección de la forma actual se fundamenta en que esta evalúa las conductas comunicativas sociales y adaptativas ocurridas en los últimos 3 meses, en base a ese criterio de selección, fue la opción más propicia para este estudio, ya que el objetivo es medir cambios recientes derivados de la aplicación de las estrategias de comunicación funcional (Rutter, Bailey, & Lord, 2003).

Debido a la naturaleza del diseño de la investigación, es imprescindible la comparación del pretest y el post test, es decir, de los resultados obtenidos en los dos momentos, antes de la intervención y después de la intervención, es por ello que la

Forma B del SCQ es el mecanismo más acertado, ya que se centra en un período de aplicación reducido de tiempo y esto asegura la disminución de la incidencia de conductas históricas que no procedan como consecuencia de la intervención, procurando una medición más precisa del impacto de los resultados.

La aplicación del pretest se realizó en la primera semana de la investigación, antes de poner en práctica las estrategias de comunicación funcional en la niña con TEA, por otro lado, el postest fue aplicado en la última semana del proceso de estudio, una vez finalizadas las acciones planificadas ya que el objetivo era determinar si se dieron cambios o no, y si estos fueron positivos o negativos con respecto a las dimensiones evaluadas. En la práctica, para la aplicación del cuestionario, se lo hizo de forma individualizada y asegurando la confidencialidad de la información suministrada por parte de los informantes: madre, cuidadora, docente del aula y profesora sombra, respetando en todos los casos los protocolos establecidos en el manual de aplicación del SCQ, direccionados a conseguir uniformidad en los datos obtenidos y esto permitió la comparabilidad de la información.

En el proceso de aplicación del SCQ, se leyeron las instrucciones y se enfatizó a los informantes que las respuestas deben reflejar únicamente las conductas que se hayan observado en los últimos 3 meses esto aplicó para la pre intervención; en el caso de la post intervención, se solicitó que la información suministrada corresponda al observado durante las cuatro semanas de intervención con las estrategias basadas en SAAC. El cuestionario consta de 40 ítems que fueron respondidos de forma dicotómica (si o no), asignándole a las respuestas afirmativas la calificación de 1 y a las negativas la calificación de 0, se obtuvo la puntuación total con la suma de las respuestas afirmativas, es decir, todas las que puntuaron 1, además, estos resultados se clasificaron por las 3 dimensiones evaluadas en el SCQ: problemas de interacción social, dificultades en la comunicación y conductas restringidas y estereotipadas.

Los datos obtenidos fueron estructurados en una tabla comparativa que incluyó puntuaciones, tanto del pretest y postest, en las 3 dimensiones así como el valor total obtenido del SCQ, lo que permitió el cálculo de la diferencia absoluta y relativa en ambos momentos, pudiendo determinar el porcentaje de cambio; los resultados obtenidos pudieron relacionarse con los objetivos específicos de la investigación y así determinar si la intervención con estrategias de comunicación funcional produjo mejoras significativas en las habilidades sociales y comunicativas de la niña.

En este sentido, es fundamental conocer como el SCQ agrupa los ítems en las 3 dimensiones evaluadas, que van en concordancia con las áreas evaluadas por el ADI-R, problemas de interacción social, dificultades de comunicación y conducta restringida repetitiva y estereotipada; esto permitió un análisis de resultados, no solo de los obtenidos del SCQ, sino también la comparación con los obtenidos de las observaciones y entrevistas, permitiendo alinear las conclusiones de manera lógica con los instrumentos y las dimensiones teóricas que fundamentan la aplicación de este estudio.

Tabla 6

Agrupación de los elementos del SCQ

Problemas de interacción social	Dificultades de comunicación	Conducta restringida, repetitiva y estereotipada
9. Expresión facial inadecuada	2. Conversación	7. Rituales verbales
10. Uso del cuerpo de otras personas para comunicarse	3. Expresiones estereotipadas	8. Compulsiones y rituales
17. Autolesiones	4. Preguntas inapropiadas	11. Preocupaciones raras
19. Amigos	5. Confusión de pronombres	12. Uso repetitivo de objetos
26. Mirada directa	6. Neologismos	13. Intereses limitados
27. Sonrisa social	20. Conversación social	14. Intereses sensoriales raros
28. Captar la atención	21. Imitación	15. Gestos raros con manos y dedos
29. Compartir	22. Señalar para mostrar interés	16. Movimientos extraños con el cuerpo
30. Interés en compartir sus juegos con otros	23. Gestos	18. Vinculación inusual a objetos
31. Consolar	24. Asentir con la cabeza	
32. Apertura social	25. Negar con la cabeza	
33. Expresiones faciales	34. Juegos de imitación social	
36. Interés por otros niños	35. Juegos de ficción	
37. Respuesta al acercamiento de otros niños		
38. Reacción de atención hacia la voz		
39. Juegos de ficción con otros		
40. Juegos en grupo		

Fuente: (Rutter, Bailey, & Lord, 2003)

3.6. Validez y Confiabilidad

El uso del cuestionario de comunicación social (SCQ -Social Communication Questionnaire) da validez y confiabilidad a este estudio fue elaborado por Michael

Rutter, Anthony Bailey y Catherine Lord publicado por Western Psychological Services (WPS) en Los Ángeles, Estados Unidos en 2003. Se realizó una adaptación al español por Jaime Pereña y Pablo Santamaría, publicada por TEA Ediciones en 2005. Este instrumento se diseñó para evaluaciones de niños con TEA e identificar la presencia de conductas asociadas a su diagnóstico, aplicando la información reportada por padres, docentes cuidadores, es decir, adultos del entorno más próximo con los que los niños con autismo tengan relación; los resultados incluyen además de la puntuación total, 3 puntuaciones adicionales en el ámbito de las dimensiones de comunicación y conductas repetitivas.

Los estudios de validación clínica del SSQ están respaldados por muestras internacionales, siendo este punto de corte para la inclusión en la práctica del diagnóstico, lo que asegura su validez de contenido es que se deriva directamente de la Austin Diagnostic Interview Revised (ADI-R) ya que evalúa las mismas áreas o dominios de comunicación interacción social y comportamiento repetitivos. En el manual se reportan estudios en los que se indica los altos niveles de validez concurrentes con el ADI-R, así como la consistencia interna elevada basada en la aplicación de coeficientes de alfa de Cronbach Superiores a 0,80; lo que incluyó también la determinación de una adecuada capacidad discriminativa entre la población con TEA y sin TEA.

El SCQ es confiable, puesto que ha demostrado estabilidad temporal en la aplicación como tes y retest, y la fiabilidad inter evaluador en diversos ámbitos de aplicación, lo que ha permitido establecer que los cambios identificados y las diferencias de las observaciones del pretest y postes sean consideradas como consecuencias de cambios reales en las conductas evaluadas en las personas con autismo, en el marco de habla hispana investigaciones de España y Latinoamérica también respaldan lo antes mencionado.

Si bien es cierto, en Ecuador no existen publicaciones científicas disponibles que respalden el estudio de validación formal del SCQ como instrumento de cribado del trastorno del espectro autista, no obstante, se encuentra un estudio piloto elaborado como parte de un proyecto de investigación, que diferencia los resultados de acuerdo a los contextos de observación y a criterios de análisis de sensibilidad especificidad y validez, en concordancia con los estándares internacionales este proyecto adaptó la aplicación del SCQ en población infantil local. (Rutter, Bailey, & Lord, 2003; Hernández et a., 2021)

Si bien es cierto, este trabajo no va enmarcado en una investigación científica publicada como artículo indexado, pero ya proporciona evidencia preliminar que sustenta el uso del SCQ en contextos ecuatorianos direccionalizados a los estudios internacionales que reportaron una consistencia interna elevada entre población con TEA y sin TEA (Chandler et al., 2007; Tarbox et al., 2025). Con ello, el presente estudio no solo cumple académicamente, sino, se convierte en un punto de partida para investigaciones futuras, que permitan profundizar la validación psicosomática del SCQ en el Ecuador.

La pertinencia de los datos que permiten medir el impacto de la intervención de este estudio es garantizada por el uso de la Forma B (situación actual), considerando el tiempo de observación para evaluar los comportamientos (últimos tres meses), contribuyendo con la detección de las variaciones recientes adjudicadas a la aplicación de las estrategias de comunicación funcional basadas en SAAC.

3.7. Técnicas de Análisis de Datos

Al integrar procedimientos cuantitativos y cualitativos, se puede mencionar que el análisis de datos se realizó de manera mixta, por la naturaleza de la investigación que fue un estudio de caso único, mismo que permitió respaldar la comparación e interpretación de los resultados de forma integral, cómo se presenta en la tabla 7, que consta de los tipos de datos, de qué fuente se obtiene la información, cuáles son las técnicas y el procedimiento aplicar.

Tabla 7

Técnicas de análisis de datos

Fuente de Información	Tipo de Dato	Técnica de Análisis	Procedimiento
SCQ – Social Communication Questionnaire (Forma Actual) aplicado en pre y post test	Cuantitativo	Análisis descriptivo y comparativo pre-post	Codificación de respuestas (1 = Sí, 0 = No), cálculo de puntajes totales y por dimensiones, obtención de medidas de tendencia central y dispersión, comparación de pretest y postest, determinación de variación absoluta y porcentaje de cambio, presentación en tablas y gráficos.

Fuente de Información	Tipo de Dato	Técnica de Análisis	Procedimiento
Registros de observación participativa (hogar y escuela)	Cualitativo	Codificación temática y análisis narrativo	Identificación y agrupación de categorías predefinidas y emergentes, elaboración de descripciones detalladas de la evolución comunicativa en las distintas fases de intervención, y síntesis interpretativa.
Entrevistas semiestructuradas a madre, cuidadora, docente y profesora sombra,	Cualitativo	Codificación temática y triangulación	Transcripción y codificación de la información, agrupación de contenidos por categorías, comparación con datos de observación y resultados del SCQ para identificar coincidencias y divergencias.

Nota: Elaboración propia

Para el análisis cuantitativo, la aplicación del método estadístico descriptivo comparativo fue esencial, ya que permitió identificar y describir los cambios en las puntuaciones obtenidas de la aplicación del cuestionario social en la forma actual; en los dos momentos del estudio, el pretest y retest; en los dos contextos observados hogar y escuela. El método descriptivo comparativo permitió una organización de la información de forma más sistemática y cuándo se requería resumida, sin realizar inferencias poblacionales, siendo consistente con el estudio de caso único (Hernández et al., 2021)

Como parte del procedimiento, se calcularon los promedios por contexto para analizar los cambios en el entorno del hogar y la escuela de manera diferenciada, se calcularon además medidas de tendencia central (media y mediana) de las puntuaciones totales y parciales por las 3 dimensiones del SCQ. Finalmente, se aplicaron las medidas de dispersión para determinar la desviación estándar y lograr identificar la variabilidad en las puntuaciones en cada ámbito familiar y escolar.

Fue necesario, además, establecer la distribución de los ítems con calificación positiva, de manera referencial por contexto y dimensión y así visualizar la proporción de las conductas presentes en la niña, de igual manera se estableció una representación gráfica que muestre las diferencias en los resultados cuantitativos entre pretest y postest, para facilitar visualización de los cambios.

Este abordaje fue idóneo ya que el fin del estudio no era extrapolar resultados a una población más amplia, más bien se trató de estudiar la evolución de la

comunicación en el hogar en un caso específico y la transferencia al entorno escolar, midiendo si su efecto contribuyó positivamente al desarrollo social y comunicacional de la participante.

Con respecto al análisis cualitativo, la información provino de los registros de las entrevistas y del instrumento de observación que se aplicaron tanto en el hogar como en la escuela, con la participación de la madre, la cuidadora, la docente y la profesora sombra; asegurando con la diversidad de insumos, una visión completa y enmarcada al proceso, porque reunió la perspectiva familiar y escolar.

La primera etapa se centró en la codificación temática, es decir, agrupar la información fue indispensable, categorizando la información como: comunicación verbal, comunicación no verbal, uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, interacción social y adaptación al entorno, es decir, que los dos instrumentos utilizados para la entrevista y la observación agrupaban ítems a las categorías mencionadas, para facilitar la organización y el análisis del material que permita la detección de patrones relevantes.

Como segunda etapa se realizó el análisis descriptivo y narrativo sobre la evolución de las habilidades comunicativas de la participante durante las dos fases de la intervención, lo que permitió una comprensión más profunda de los cambios observados relacionándolos con el contexto y la circunstancia que sucedieron en su desarrollo, lo que aportó matices a considerar en la interpretación de los resultados.

Como última etapa se desarrolló la triangulación de las fuentes misma que permitió contrastar la información cualitativa que se obtuvo de los instrumentos de observación y entrevista con los datos cuantitativos determinados por el SCQ, la identificación de coincidencias y diferencias entre las percepciones de los actores de cada contexto, fue una de las ventajas de la aplicación de la triangulación, obteniendo como beneficio, sin duda alguna, resultados más acertados basados en una síntesis interpretativa y en la relación directa con las estrategias de intervención implementadas.

4. Estrategias de comunicación funcional para niñas con TEA nivel 2 en el hogar

En este capítulo se presenta la propuesta de intervención diseñada para fortalecer las habilidades de comunicación funcional de una niña con trastorno del

espectro autista nivel 2 basada en estrategias de comunicación funcional, aplicando sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en el entorno familiar y su transferencia al entorno escolar inclusivo.

Es importante enfatizar que la propuesta contempla la aplicación exclusiva dentro del hogar mediante la intervención de la madre y cuidadora con SAAC que tengan coherencia visual y conceptual con los aplicados en el aula de clases, de este modo se asegura la transferencia de habilidades y la medición de impacto en el contexto escolar inclusivo la propuesta no solo plantea estrategias, sino también, el plan de implementación los recursos necesarios para su ejecución y los procedimientos de evaluación y criterios de sostenibilidad.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación funcional en niñas con TEA nivel 2 es la base y el objetivo de esta propuesta, recalmando la importancia del trabajo sistematizado, organizado, coherente e interrelacionado entre el hogar y la escuela. El uso de SAAC ha sido probado en investigaciones recientes que señalan que al ser consistentes en su aplicación en diferentes contextos favorecen la generalización de aprendizajes, es decir, el manejo de estos recursos de manera uniforme mejora la autonomía y reduce conductas disruptivas asociadas a momentos de irritación y frustración por la imposibilidad de poder transmitir necesidades sentimientos y deseos (Perez & Nieto, 2023; Serrano et al., 2024). El diseño de esta propuesta está relacionado con el diagnóstico inicial donde ya se establecieron limitaciones especialmente en la iniciación de interacciones, la comprensión de instrucciones, la poca adaptación a los cambios, y rigidez en el cumplimiento de las rutinas.

La aplicación de tableros de comunicación, agendas visuales, termómetros emocionales y tarjetas con pictogramas para respetar turnos son recursos que tienen una base de estudios previos que demuestran su eficiencia, especialmente en la comprensión de mensajes, en la anticipación de actividades, que facilitan la expresión funcional en niños con autismo, siempre y cuando, éstos se empleen de manera sistemática y adaptada a las características particulares de las personas con TEA (García et al., 2023; ASHA, 2022).

El proyecto fue evaluado de forma continua y sistemática, integrando tres momentos fundamentales: el monitoreo, la evaluación parcial y la evaluación final, para asegurar la pertinencia, coherencia y efectividad de las estrategias que se

implementaron para el logro del desarrollo de la comunicación funcional de la niña con TEA nivel 2.

El monitoreo se ejecutó de forma semanal aplicando la observación directa de las actividades desarrolladas en el entorno familiar, lo que permitió identificar ajustes y el diseño de estrategias que garantizaron el ajuste al ritmo y las necesidades de la participante.

La evaluación parcial se realizó a la mitad del proceso de intervención, teniendo como propósito el análisis del avance relacionados con los indicadores planteados, con el uso de pictogramas de forma espontánea, respuesta de rutinas visuales y la inclusión paulatina y sostenida de vocabulario funcional.

Por último, la evaluación final se ejecutó al terminar el proceso, evaluando las metas alcanzadas en la aplicación de las estrategias de comunicación funcional basadas en SAACs, para lo que se consideró evidencias durante la intervención.

Tabla 8

Cronograma de ejecución del proyecto.

Etapa	Actividades principales	Responsables	Semana
Planificación previa	Definición de objetivos, selección de SAAC, acuerdos familia–escuela.	Docente – Tutor – Familia	1
Desarrollo fase 1	– Implementación inicial en el hogar, rutinas visuales, modelado.	Familia – Docente	2–3
Monitoreo continuo	Observación semanal, registro de avances, ajustes.	Docente – Familia	2–8
Evaluación parcial	Revisión de indicadores, retroalimentación y reestructuración.	Docente – Psicopedagogo – Familia	4
Desarrollo fase 2	– Profundización en vocabulario funcional y generalización al aula.	Docente – Familia	5–7
Evaluación final	Valoración integral del proceso, informe final, recomendaciones.	Docente – Tutor – Equipo de apoyo	8

Nota: Elaboración propia

4.1. Plan de Implementación

El plan tuvo una duración de cuatro semanas, durante las cuales de forma diaria se aplicaron las estrategias de comunicación funcional en el hogar, en

correspondencia, estas fueron transferidas para ser aplicadas en el aula de clases; en el primer día de intervención se llevó a cabo pretest, mientras que en el último día de la cuarta semana se desarrolló el postest.

Al iniciar la semana uno se aplicó el pretest del SSQ, así como la observación participativa y las entrevistas a los cuatro actores relevantes del entorno familiar y escolar, para poder determinar una línea base, este día también se desarrolló la inducción que consistió en capacitar de forma intensiva a la madre y cuidadora sobre los sistemas aumentativos alternativos de comunicación que se implementaron en la niña, así como los principios de modelado de conducta que incluyeron actividades de refuerzo, motivación, retroalimentación y práctica guiada, además, se informó acerca del adecuado uso de pictogramas como parte del sistema comunicativo que consiste en el intercambio de imágenes para expresar especialmente necesidades y emociones. En este día también, se pudo compartir los materiales a implementar, como son tableros de comunicación, la agenda visual, el termómetro emocional y las tarjetas de turno, adaptando los espacios dentro del hogar para el uso oportuno y adecuado de estas herramientas.

A partir de la segunda semana en adelante se continuó con la aplicación diaria, que consistió en aplicar de manera integral las estrategias de comunicación diseñadas, midiendo constantemente las más aceptadas por la participante y estableciendo cuál de ellas requerían ajustes por la poca respuesta que generaban, estas adaptaciones se fueron dando durante el proceso, sin que esto implique suspender el desarrollo normal de la intervención. Las estrategias en el hogar se aplicaron en momentos claves como: alimentación, juegos, rutinas de aseo, de distracción, de tareas; cada semana tuvo la aplicación de un seguimiento, para reconocer reacciones y posibles ajustes.

En este proceso de ejecución de las estrategias de comunicación funcional planteadas, conforme iba transcurriendo el tiempo, se iban introduciendo progresivamente los pictogramas de manera combinada, para lograr ampliar el vocabulario de la niña, coordinar estratégicamente la inclusión de los mismos apoyos visuales en el aula. El seguimiento permitió ir reafirmando las estrategias efectivas y enfatizar aquellas que fueron demostrando mayor potencial de transferencia en el entorno educativo, por lo que, fue importante incluso, provocar momentos de interacción como juegos y actividades que impliquen turnos para poder poner en práctica los instrumentos diseñados (tarjetas de turnos), para el efecto y

posteriormente medir la autonomía en el uso de SAAC para expresar emociones y hacer solicitudes.

El último día de intervención fue dedicado a la aplicación del SCQ como postest y simultáneamente la guía de observación participativa y la entrevista semiestructurada, en ambos contextos, a los cuatro informantes, mismos que permitieron recoger percepciones sobre cambios que se hayan generado por la aplicación de estrategias de comunicación funcional, en la tabla 9 se describe el plan de actividades desarrolladas.

Tabla 9

Plan de intervención de estrategias funcionales

Semana / Día	Actividad principal	Descripción	Tiempo estimado	Recursos
Día 1	Capacitación de inducción a madre y cuidadora	<p>INDUCCIÓN:</p> <p>Tema 1: Presentación del proyecto y objetivos</p> <p>Tema 2: Introducción a SAAC y su relevancia en TEA nivel 2</p> <p>Tema 3: Uso de pictogramas ARASAAC, tipos, adaptación individualizada, ejemplos para el caso.</p> <p>Tema 4: Principios de modelado verbal y visual, reforzamiento positivo, uso natural en rutinas.</p> <p>Tema 5: Estrategias de generalización en el hogar, cómo transferir aprendizajes al aula.</p>	Capacitación: 90 min Retroalimentación: 60 min	Presentación en diapositivas, pictogramas impresos y digitales, tablero de comunicación, agendas visuales
	Pretest y entrevistas iniciales	Evaluaciones iniciales: Aplicación del SCQ Forma B (mamá, cuidadora, docente, profesora sombra), entrevistas semiestructuradas y observación inicial en hogar y escuela.		Guía de entrevistas, SCQ impreso, lista de cotejo de observación
Aplicación de Semana estrategias 1	SAAC en el hogar	<p>Implementación diaria de rutinas con agenda visual hogar, uso del tablero de comunicación y termómetro emocional por parte de la madre y cuidadora.</p> <p>Seguimiento de la interacción madre–niña y cuidadora–niña.</p> <p>Registro de avances y dificultades en formato de seguimiento.</p>	Seguimiento semanal (1 hora).	Agenda visual hogar, pictogramas, tablero de comunicación, formato de seguimiento.
Aplicación de Semana estrategias 2	SAAC en el hogar	Implementación diaria de rutinas con agenda visual hogar, uso del tablero de comunicación y termómetro emocional.	Sesiones diarias en hogar (20–40 min). Seguimiento semanal (1 hora).	Agenda visual hogar, pictogramas, tablero de

Semana / Día	Actividad principal	Descripción	Tiempo estimado	Recursos
		Seguimiento de la interacción madre–niña y cuidadora–niña. Registro de avances y dificultades en formato de seguimiento.		comunicación, formato de seguimiento.
3	Aplicación de estrategias SAAC en el hogar Refuerzo y ajustes	Implementación diaria de rutinas con agenda visual hogar, uso del tablero de comunicación y termómetro emocional. Seguimiento de la interacción madre–niña y cuidadora–niña. Registro de avances y dificultades en formato de seguimiento. Evaluación del uso de SAAC en contextos de juego, tareas y autocuidado. Ajuste de pictogramas o secuencias según respuesta de la niña, si fuera necesario. Retroalimentación a madre y cuidadora.	Sesiones diarias en hogar (20–40 min). Reunión de seguimiento (1 hora).	Agenda visual hogar, tablero de comunicación, nuevos pictogramas adaptados.
4	Aplicación de estrategias SAAC en el hogar	Implementación diaria de rutinas con agenda visual hogar, uso del tablero de comunicación y termómetro emocional. Seguimiento de la interacción madre–niña y cuidadora–niña. Registro de avances y dificultades en formato de seguimiento.	Sesiones diarias en hogar (20–40 min). Seguimiento semanal (1 hora).	Agenda visual hogar, pictogramas, tablero de comunicación, formato de seguimiento.
Evaluación Día final post intervención		Aplicación de SCQ Forma B (mamá, cuidadora, docente, profesora sombra). Observación final en hogar y escuela con lista de cotejo. Entrevistas post intervención a informantes. Revisión del formato de seguimiento.	Evaluaciones: 60–90 min. Cierre: 30 min.	SCQ, lista de cotejo, grabadora de audio, pictogramas utilizados, registro de observaciones.

Nota: Elaboración propia.

El cronograma presentado establece no sólo los momentos de evaluación inicial y final, sino también, la inducción que se dio a la madre y cuidadora, incluye además, los momentos de seguimiento a la aplicación de las estrategias, tanto en el hogar como en la escuela, sin duda alguna, la inclusión de la madre y de la cuidadora como agentes principales, no sólo de información si no de aplicación de las estrategias funcionales de comunicación, permitió reforzar la consistencia y la generalización de estos aprendizajes en la cotidianidad de la niña, elementos

fundamentales para la comunicación en personas con autismo (Romsky & Sevcik, 2022; Beukelman & Light, 2020).

En la tabla 10 se presenta también el plan de capacitación de inducción previa a la intervención, impartida en el contexto del hogar, a la madre y cuidadora de la niña, con los temas y actividades desarrollados el tiempo estimado para cada uno de ellos, los recursos necesarios que se emplearon y la descripción de los contenidos.

Tabla 10

Plan de capacitación de inducción previa a la intervención

Tema/Actividad	Tiempo estimado	Recursos necesarios	Contenido y pasos
1. Presentación inicial y objetivos	10 min	PowerPoint	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la finalidad del proyecto y la importancia del rol de madre y cuidadora. - Objetivo general: fortalecer la comunicación funcional de la niña con TEA nivel 2 a través de SAAC en el hogar para favorecer impacto en el entorno escolar. - Compromiso y confidencialidad en la aplicación.
2. Introducción a los SAAC	20 min	Laptop, pictogramas ARASAAC, tablero de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Definición y función de los SAAC - Tipos: pictográficos, gestuales, tecnológicos. - Beneficios: aumento de oportunidades comunicativas, reducción de frustración, apoyo en rutinas. - Ejemplos concretos del hogar y la escuela. - Concepto de modelado: usar simultáneamente lenguaje oral y señalamiento del pictograma. - Estrategia de “hablar y señalar” (Beukelman & Mirenda, 2013). - Ejemplo: al ofrecer agua, decir “agua” y señalar el pictograma. - Práctica guiada en pares (madre y cuidadora se alternan). - Tipos de refuerzo: social (elogio), tangible (juguete), de actividad (tiempo de juego). - Importancia de la inmediatez. - Identificación de reforzadores favoritos de la niña (basado en observación previa).
3. Principios de modelado comunicativo	25 min	Videos cortos, tablero real con pictogramas, tarjetas individuales	
4. Refuerzo positivo	20 min	Lista de reforzadores preferidos, tarjetas de refuerzo visual, ejemplos de elogios	
5. Uso correcto de pictogramas	25 min	Agenda visual diaria (hogar y escuela), pictogramas realistas adaptados a la niña	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación por contexto (hogar/escuela). - Secuenciación de rutinas.

Tema/Actividad	Tiempo estimado	Recursos necesarios	Contenido y pasos
6. Práctica supervisada	30 min	Materiales reales del hogar (utensilios, ropa, juguetes), tablero de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Sustitución y actualización de pictogramas según evolución. - Ejercicio: armar la secuencia “levantarse – desayuno – cepillado – cambiarse – escuela”. - Simulación de rutinas clave con aplicación de SAAC, modelado y refuerzo. - Ejemplo: hora del desayuno, actividad de juego y preparación para la escuela. - Retroalimentación individual. - Repaso de lo aprendido. - Resolución de dudas.
7. Cierre y retroalimentación	10 min	Espacio para preguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Asignación de tareas de práctica en el hogar durante la semana. - Recordatorio de seguimiento y observación en la siguiente sesión.

Nota: Elaboración propia.

Los instrumentos que fueron necesarios para el desarrollo de la inducción, ya que fueron la forma de llevar la teoría a la práctica y lograr una comprensión más profunda por parte de la madre y la cuidadora de la niña, estos recursos fueron, los pictogramas basados en ARASAAC, que se adaptaron a las necesidades de la participante, se incluyeron además, la agenda visual para el hogar y la escuela, el tablero de comunicación, videos cortos ejemplificativos de cómo aplicar el modelado de conductas y el uso de SAAC.

4.2. Descripción de las estrategias SAAC

Para la aplicación de las estrategias de esta intervención, se emplearon SAAC con adaptaciones visuales, con el objetivo responder a las necesidades específicas de la participante, los pictogramas fueron adaptados en base a las imágenes provenientes del portal ARASAAC, acorde a las particularidades del caso de estudio (Gobierno de Aragón, 2024). Es importante destacar que, en respuesta a los criterios de accesibilidad cognitiva y con el propósito de mantener técnicas estandarizadas y adaptables a distintos contextos, se emplearon los pictogramas del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, que ofrece un repositorio gratuito de imágenes con licencia Creative Commons BY-NC-SA, con amplia trayectoria en su aplicación en intervenciones a personas con autismo, ya que contribuyen al desarrollo

de habilidades comunicativas, para expresar necesidades, emociones, sentimientos, mejor aceptación a los cambios, flexibilidad en las rutinas por medio de la anticipación de actividades (Gobierno de Aragón, 2024).

La facilidad de estructuración del entorno y la promoción de autonomía en niños con TEA por medio del uso de pictogramas de ARASAAC, es evidenciada por medio de estudios recientes, especialmente cuando su aplicación es constante, permanente y coordinada entre el hogar y la escuela (Pérez & Nieto, 2023; Serrano et al., 2024). Que el diseño visual sea sencillo es una ventaja ya que permite la adaptación, por ejemplo, con rasgos físicos similares a los de la niña del caso de estudio, manteniendo la coherencia simbólica, lo que permite la transferencia del desarrollo del aprendizaje y la comunicación entre contextos, punto clave para esta investigación.

Para el desarrollo de esta propuesta la selección de pictogramas ARASAAC van en línea con las necesidades, actividades, rutinas y entornos de la participante, lo que impacta positivamente en los resultados, ya que facilita el reconocimiento y asociación directa en el momento de su aplicación, por ende, la personalización se realizó respetando el diseño original y alineándolos con las recomendaciones derivadas de la intervención en comunicación aumentativa y alternativa para el nivel 2 de TEA. En la tabla 9, se presenta ésta y otras estrategias aplicadas como parte de la propuesta de comunicación funcional.

Tabla 11

Estrategias SAAC

Estrategia	Materiales	Aplicación en el hogar	Transferencia al aula
Solicitar objetos y necesidades básicas	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas de comida, bebida, baño, descanso, juego. • Tablero portátil de comunicación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar el pictograma y nombrarlo antes de entregar el objeto. 2. Incentivar que la niña señale el pictograma antes de recibir lo que solicita. 3. Reforzar con elogios y entrega inmediata del objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar copia del tablero a la profesora sombra para que se utilice en el recreo y clases. • Usar los mismos pictogramas y orden en el tablero.
Expresar emociones y estados	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas con expresiones faciales y palabras (feliz, triste, enojada, cansada). • Termómetro emocional visual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelar verbal y visualmente la emoción ("Estás feliz" mostrando el pictograma). 2. Pedir que identifique su emoción en momentos específicos del día. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar termómetro emocional en un lugar visible del aula. • Profesora sombra registra uso y comprensión.

Estrategia	Materiales	Aplicación en el hogar	Transferencia al aula
Participar en rutinas y anticipar actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda visual diaria con pictogramas de cada actividad. • Reloj visual o temporizador. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar la agenda con la niña cada mañana y tarde. 2. Marcar actividades realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar agenda visual a la rutina escolar. • Usar mismos pictogramas y secuencias. • Usar tarjetas de turno en actividades grupales. • Profesora sombra fomenta uso con pares.
Interacción en juegos	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos de mesa adaptados con pictogramas. • Tarjetas de turnos (“Mi turno” / “Tu turno”). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar tarjetas para enseñar turnos. 2. Modelar frases cortas usando pictogramas durante el juego. 	

Nota: Elaboración propia.

4.2.1. Recursos

a) La agenda visual es un recurso de los SAAC que permite presentar de forma secuenciada y estructurada las actividades cotidianas de la niña, usando pictogramas, con el propósito de anticipar las rutinas y las tareas, donde el objetivo es ser un marco de referencia predictivo que contribuya a cambios y permita potenciar la comprensión y minimizar la ansiedad o frustración por los cambios de rutinas (Rojas, 2019).

Figura 2

Agenda visual.



Nota: Elaboración propia (adaptado de ARASAAC)

La agenda visual fue aplicada en los dos contextos, en el hogar y en la escuela, enfocándose a las rutinas domésticas y actividades escolares claves respectivamente. En el entorno familiar las dinámicas incluidas fueron: despertar, el aseo personal, desayunar, realizar tareas, asistir a terapia, el momento del descanso; lo que contribuyó a que la niña sienta mayor seguridad gracias a la anticipación de las actividades, además de la disminución de conductas de resistencia y frustración, incentivando la participación comprometida de los cuidadores (Molina & Soto, 2021). Ahora bien, en la escuela la agenda visual estructuró actividades como la entrada, el saludo, el momento de clases, los momentos de recreación y alimentación, las actividades enfocadas al trabajo grupal y finalmente la salida; en el entorno educativo la aplicación de esta estrategia contribuye a una participación más activa en las rutinas escolares, incentivando la inclusividad de la participante, ya que se reduce significativamente la inflexibilidad y los momentos de frustración por la transición entre tareas (Hodgdon, 1995; Vera et al., 2020).

b) El tablero de comunicación permite organizar los pictogramas por categorías, contribuyendo a que la participante transmita el mensaje por medio del señalamiento o la indicación de la imagen respectiva; este instrumento es usado, por lo general, por personas que presentan dificultades importantes en la expresión oral, como es el caso de las niñas con TEA nivel 2 (Serrano et al., 2024).

Figura 3

Tablero de comunicación.



Nota: Elaboración propia (adaptado de ARASAAC)

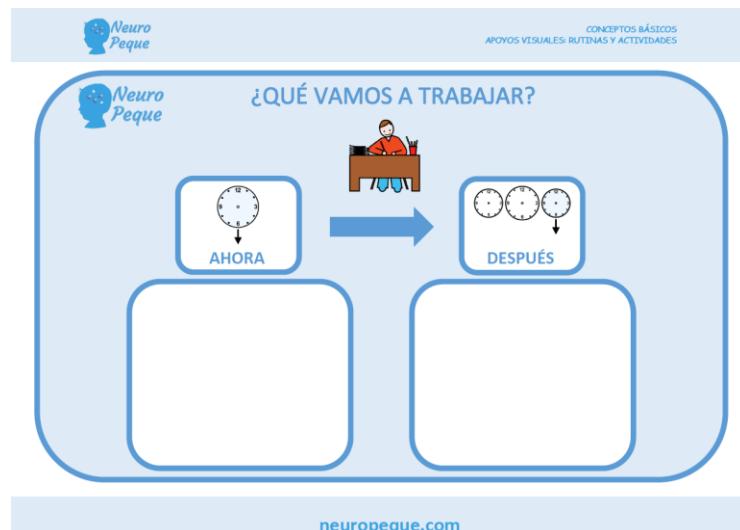
En este estudio, el tablero de comunicación incluyó los mismos elementos empleados en la agenda visual, agrupándolos en actividades cotidianas, tanto en el hogar como en la escuela, además, se incluyó pictogramas ARASAAC destinados a representar a las personas que interactúan constantemente con la niña en ambos entornos, padres, cuidadora, miembros de la familia, la docente del aula, la profesora sombra y sus compañeros; también se incluyó pictogramas que representen emociones como felicidad, tristeza, enojo, cansancio; y, finalmente lugares como casa, escuela, auto, baño, comedor, sala, patio, terraza, parque y supermercado.

El uso diario del tablero permitió que la menor pueda transmitir de forma más espontánea mensajes con claridad, con respecto a necesidades específicas, incentivando la iniciación de interacciones, por otro lado, la profesora sombra, fue quien se encargó de transferir el uso de este tablero en el aula de clases, lo que permitió medir el impacto de la intervención en el entorno escolar. El tablero de comunicación ha sido validado por estudios recientes, que demuestran que la implementación coordinada en el hogar y la escuela, logran la generalización de habilidades e incentivan la participación en actividades sociales y académicas (Pérez & Nieto, 2023; Government of Aragón, 2024; Serrano et al., 2024).

Además, se emplearon algunos recursos adicionales que contribuyeron a la aplicación del tablero de control, como APOYOS VISUALES RUTINAS ESCOLARES Y ACTIVIDADES DIARIAS del sitio web Neuropeque.

Figura 4

Apoyos visuales rutinas escolares y actividades diarias.

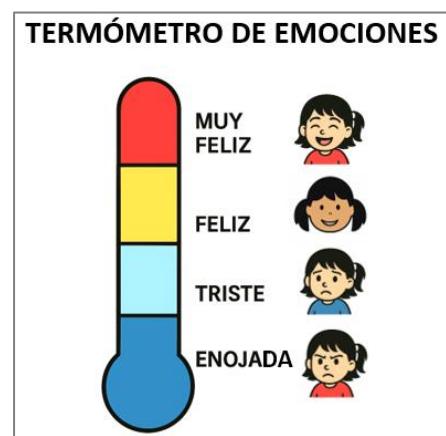


Fuente: Neuropeque, 2021. <https://share.google/LhHlpnHw7yVBExB9W>

c) Las estrategias de comunicación funcional no sólo se centran en actividades cotidianas, sino también, en la identificación y expresión emocional, por lo que, el termómetro emocional constituye una herramienta visual de aporte significativo, empleando colores y pictogramas que contribuyen a la autorregulación y comunicación de emociones en personas que tienen dificultades del lenguaje oral y específicamente en este caso de estudio de niñas con TEA nivel 2 (García et al., 2023).

Figura 5

Termómetro de emociones.



Nota: Elaboración propia.

Para este proyecto el termómetro emocional se aplicó en distintos momentos del día, como una herramienta diaria para ayudar a la niña en el reconocimiento y comunicación de las emociones, tanto en el hogar como en la escuela, empleando en ambos ambientes los mismos pictogramas y colores, para garantizar la generalización de esta técnica y la habilidad de reconocer emociones en contextos diferentes, coherentes con el objetivo de transferencia de aprendizaje del contexto familiar al escolar (Serrano, et al., 2024).

La American Speech Language Hearing Association (ASHA) recomienda la aplicación de esta herramienta y hace énfasis de la enseñanza de habilidades socioemocionales, con el soporte de apoyos visuales en la población con autismo, destacando a las que incluyen gráficos y códigos de color, ya que consideran que contribuyen a la comprensión y facilitan respuestas adecuadas a los estados de ánimo de otras personas y los propios (ASHA, 2022).

d) Para facilitar el intercambio comunicativo en momentos de interacción social, la aplicación de las tarjetas de turno, proporcionan señales tangibles sobre quién debe hablar o participar en momentos determinados, lo que permite estructurar el proceso de comunicación y reducir posibles conflictos o confusiones, que se puedan generar por la incapacidad de una comunicación efectiva (García et al., 2023).

Figura 6

Tarjetas de turno.



Nota: Elaboración propia.

Las tarjetas de turno son esenciales en el desarrollo de la reciprocidad social, considerando que las dificultades para iniciar y mantener interacciones constituyen un reto para la población de niñas con TEA nivel 2. Los resultados derivados de algunos estudios demuestran que el uso de apoyos visuales como estas herramientas, incentivan la participación, cooperación y adaptación en entornos educativos inclusivos, así como la comprensión de normas sociales implícitas (Serrano, et al., 2024). Por lo que, en este estudio, primero se trató de guardar coherencia visual con los otros recursos diseñados y, al igual que ellos, se implementaron en el contexto del hogar y de la escuela, adaptando algunos juegos y rutinas, para la aplicación de estas estrategias y poder así tener resultados.

4.3. Evaluación de la propuesta

A la hora de determinar los resultados y evaluar la aplicación de las estrategias contenidas en esta propuesta, fue necesario la aplicación de la triangulación de datos derivados de las técnicas de recolección de información cualitativas y cuantitativas, es decir, la observación, la entrevista y el SCQ respectivamente, permitiendo la

transferencia y una valoración integral del impacto en el entorno escolar inclusivo de la niña.

5. Resultados

5.1. Resultados de la aplicación del SCQ

En la aplicación del SCQ se obtuvieron datos de cuatro informantes (madre cuidadora docente del aula y profesora sombra), lo que permitió identificar cambios importantes en las tres dimensiones evaluadas: problemas de interacción social, dificultades de comunicación y conducta restringida repetitiva y estereotipada, en los dos contextos, el hogar y la escuela.

5.1.1. Respuestas obtenidas del Pretest y Postest

La tabulación de los resultados, de la aplicación del cuestionario social en la forma actual, se organizó y presentó en la tabla 12; de las respuestas de los cuatro informantes clave en los dos entornos, lo que permitió hacer una diferencia en el manejo de datos por momentos y contextos. La categorización de los ítems del cuestionario fue envase a las dimensiones que se establecen en el Manual: problemas de interacción social, dificultades de comunicación y conducta restringida repetitiva y estereotipada; siendo la base para el análisis descriptivo y comparativo de los cambios ocurridos posterior a la intervención, con el fin de identificar modificaciones en las conductas asociadas al TEA nivel 2, para finalmente hacer una valoración del impacto de la transferencia de las estrategias al entorno escolar.

Tabla 12

Respuestas del Pretest y Postest (SCQ)

N. Pregunta	Dimensiones evaluadas/Preguntas	Pretest				Postest						
		Hogar	Escuela	Hogar	Escuela	Mamá	Cuidadora	Profesora del aula	Profesora Sombra	Mamá	Cuidadora	Profesora del aula
	Problemas de interacción social	15	14	12	13	12	11	11	11			
9	Expresión facial inadecuada	1	1	1	1	1	0	1	1			
10	Uso del cuerpo de otras personas para comunicarse	1	1	1	1	1	0	1	0			
17	Autolesiones	0	0	0	0	0	0	0	0			

N. Pregunta	Dimensiones evaluadas/Preguntas	Pretest				Postest							
		Hogar	Escuela	Hogar	Escuela	Mamá	Cuidadora	Profesora del aula	Profesora Sombra	Mamá	Cuidadora	Profesora del aula	Profesora Sombra
19	Amigos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	Mirada directa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	Sonrisa social	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	Captar la atención	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	Compartir	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
30	Interés en compartir sus juegos con otros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	Consolar	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
32	Apertura social	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	Expresiones faciales	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	Interés por otros niños	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
37	Respuesta al acercamiento de otros niños	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	Reacción de atención hacia la voz	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
39	Juegos de ficción con otros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
40	Juegos en grupo	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
Dificultades de comunicación		12	12	9	12	7	7	5	5				
2	ConverSAACión	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Expresiones estereotipadas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	Preguntas inapropiadas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Confusión de pronombres	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
6	Neologismos	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
20	ConverSAACión social	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	Imitación	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	Señalar para mostrar interés	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
23	Gestos	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
24	Asentir con la cabeza	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
25	Negar con la cabeza	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
34	Juegos de imitación social	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
35	Juegos de ficción	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Conducta restringida, repetitiva y estereotipada		9	9	7	9	8	7	6	6				
7	Rituales verbales	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Compulsiones y rituales	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Preocupaciones raras	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
12	Uso repetitivo de objetos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	Intereses limitados	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
14	Intereses sensoriales raros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	Gestos raros con manos y dedos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Movimientos extraños con el cuerpo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	Vinculación inusual a objetos	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL SCQ		36	35	28	34	27	25	22	22				
												133	96

Fuente: Aplicación de SCQ en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

El SCQ, Forma B, es un instrumento que consta de 40 ítems, de los cuales el primero no se puntuá, ya que es informativo; las valoraciones para las respuestas positivas fueron de un punto, mientras que para las respuestas negativas cero; y aunque en el instrumento de aplicación no se encontraban categorizadas, en el Manual si se reconocen las dimensiones. En el momento de la aplicación a los actores relevantes, se evidenció en varios ítems una reducción de puntuación, comparando los resultados del pretest con los del postest, lo que, de manera general, indica una menor presencia de conductas asociadas a las dimensiones evaluadas. Sin embargo, también se observó que algunos ítems, mantuvieron su puntuación sugiriendo estabilidad en esos comportamientos, pero en su mayoría, la tendencia de la reducción de conductas relacionadas con la interacción social y la comunicación son evidentes; y aunque no en el mismo nivel de presencia de esta disminución, también se pudo notar en ciertos comportamientos repetitivos; esta información fue fundamental el momento de realizar el análisis cualitativo y cuantitativo.

5.1.2. Resultados Pretest y Postest

La tabla 13 muestra un resumen claro de las puntuaciones obtenidas en el SCQ Forma B, agrupadas por dimensión, separadas por informantes y contextos, en ambos momentos pre y postest. En la aplicación de pretest, con respecto al contexto del hogar, las puntuaciones totales fueron de 7, y los resultados del postest evidenciaron una disminución a 52; globalmente se puede decir que, existe una mejora, si se analiza por informante existe disminución en las tres dimensiones reportadas por la madre y la cuidadora, donde el descenso marcado fue en dificultades de comunicación de 12 a 7 puntos.

Por otro lado, en el contexto escolar el puntaje total bajo de 62 en la intervención inicial a 44 en la evaluación final, mostrando una reducción significativa con respecto a la información proporcionada por la profesora del aula y la profesora sombra en todas las dimensiones donde se destacó dificultades de comunicación, correspondiente a la profesora del aula de 9 a 5 puntos.

En lo que respecta a las dimensiones evaluadas, los problemas de interacción social se redujeron de 54 puntos a 45; dificultades de la comunicación presentó una disminución más marcada que la dimensión anterior, pasando de 45 a 24 puntos y finalmente conducta restringida repetitiva y estereotipada bajó de 34 a 27 puntos.

Tabla 13

Resultados Pretest y Postest por dimensión, por contexto y por informante

Dimensiones evaluadas	Pretest				TOTAL DIMENSIONES PRETEST	Postest				TOTAL DIMENSIONES POSTTEST
	Hogar	Escuela	Mamá	Cuidadora		Profesora del aula	Profesora Sombra	Hogar	Escuela	
Problemas de interacción social	15	14	12	13	54	12	11	11	11	45
Dificultades de comunicación	12	12	9	12	45	7	7	5	5	24
Conducta restringida, repetitiva y estereotipada	9	9	7	9	34	8	7	6	6	27
TOTAL INFORMANTES	36	35	28	34	133	27	25	22	22	96
TOTAL CONTEXTO		71		62				52	44	

Fuente: Aplicación de SCQ en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

La reducción general de las conductas asociadas a las tres dimensiones del SCQ tras la intervención es evidente, y esto aplica a los dos contextos y a los cuatro informantes, prevaleciendo en mayor medida la mejoría en la dimensión de comunicación, esto constituye una base sólida para el análisis comparativo y de efectividad de la intervención.

Para el análisis de este instrumento se debe mencionar en cuanto a las calificaciones, que entre más alta sea mayor será la presencia de conductas asociadas al TEA, por lo que, al registrar disminuciones, esto representará un indicador positivo del impacto generado por la intervención; la consistencia de la reducción de los puntajes entre el hogar y la escuela, sugiere una efectiva transferencia de los aprendizajes y estrategias de comunicación funcional aplicadas.

5.1.3. Distribución porcentual de ítems afirmativos por dimensión y contexto

Respecto a la distribución porcentual de ítems afirmativos por dimensión y contexto, los resultados son expuestos en la tabla 14, en el pretest se observa un equilibrio en las tres dimensiones, con puntuaciones del 20 % y el 28 % según el informante; la madre y la cuidadora reportaron valores similares entre 26 % y 28 %, en cambio, en la escuela la profesora del aula y la maestra sombra, mostraron ligeras variaciones, logrando un mayor porcentaje en dificultades de comunicación, para la

profesora sombra 27 % y en problemas de interacción social para la profesora de aula 22 %.

Continuando con el análisis de los resultados del postest, se logró apreciar una disminución en la mayoría de los porcentajes, con una tendencia a ser más bajos que en el pretest, especialmente en el contexto escolar, mostrando una reducción más definida en las dificultades de comunicación; para la profesora sombra con 21 % lo que da indicios de que existieron mejoras en el entorno escolar. Con respecto al hogar, las variaciones indican mejoras moderadas sobre todo en los problemas de interacción social y conducta restringida repetitiva y estereotipada, en las que persisten porcentajes de entre 24 % y 30 %, si se realiza un análisis con estos datos en conjunto, se puede notar el impacto positivo de la intervención en todas las dimensiones y contextos, siendo más marcado en el contexto escolar, donde esta reducción del porcentaje es más consistente y pronunciada.

Tabla 14

Distribución porcentual de ítems afirmativos por dimensión y contexto

Dimensiones evaluadas	Pretest				Postest			
	Hogar		Escuela		Hogar		Escuela	
	Mamá	Cuidadora	Profesora del aula	Profesora Sombra	Mamá	Cuidadora	Profesora del aula	Profesora Sombra
Problemas de interacción social	28%	26%	22%	24%	27%	24%	24%	24%
Dificultades de comunicación	27%	27%	20%	27%	29%	29%	21%	21%
Conducta restringida, repetitiva y estereotipada	26%	26%	21%	26%	30%	26%	22%	22%

Fuente: Aplicación de SCQ en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

Con el análisis integral de la tabla presentada, se puede establecer la existencia de una reducción de porcentajes en varios contextos, lo que indica una mejora en conductas relacionadas con el TEA, ya que en la aplicación del SCQ una menor puntuación refleja menos presencia de la conducta evaluada (Rutter et al., 2003).

5.1.4. Aplicación del método estadístico descriptivo comparativo

Para observar los cambios entre el pretest y postest fue necesario la aplicación del método estadístico descriptivo comparativo (Hernández et al., 2021), los resultados reflejaron que la capacitación de inducción y el uso de SAAC, fue influyente en la frecuencia de conductas asociadas al TEA, si bien es cierto, es el enfoque de la aplicación de esta propuesta.

Se inició con el cálculo de la media, que se obtuvo al sumar las puntuaciones de los cuatro informantes en cada dimensión y dividir entre cuatro, permitiendo establecer un valor promedio para cada categoría, para luego calcular la mediana identificando el valor central entre las puntuaciones de cada dimensión e informante. Por el tipo de estudio caso único, se trabajó con todos los informantes y no se consideró a la muestra como un subconjunto perteneciente a una población mayor, sino más bien, como la población completa, por lo que la desviación estándar fue calculada con la fórmula poblacional.

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

Fuente: (Triola, 2018)

En lo que respecta a los elementos de la fórmula n constituye el valor de informantes, en este caso cuatro y \bar{x} la media aritmética de las puntuaciones por dimensión, en cada momento de la evaluación pretest y postest, mostrando coherencia con la naturaleza del estudio de caso único, describiendo la dispersión real de las puntuaciones obtenidas, disminuyendo el sesgo te podría introducir el uso de la desviación muestral ($n-1$), que se recomienda cuando los datos provienen de una muestra parcial de una población mayor (Hernández-Sampieri et al., 2021), para mantener la precisión del análisis descriptivo comparativo y facilitar la interpretación del grado de viabilidad entre los informantes de cada dimensión evaluada del SCQ, la elección de esta medida resulta consistente.

5.1.4.1. Medidas de tendencia central y dispersión

Se observa, según los resultados de las tres dimensiones del SCQ, que las medidas de tendencia central, media y mediana, entre el pretest y el postest sufren una disminución consistente, lo que determina un descenso de conductas problemáticas, por lo tanto implica que, las habilidades de interacción social comunicación y conductas restringidas o repetitivas han mejorado, si es que se aplican los criterios de interpretación del Manual del cuestionario social, lo que indicaría un impacto positivo de la intervención (Rutter, Bailey & Lord, 2003).

Tabla 15

Medidas de tendencia central y dispersión

Dimensión evaluada	Total Pretest	Total Postest	Media		Mediana		Desviación estándar	
			Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Problemas de interacción social	54	45	13,5	11,5	13,5	11,5	1,12	0,43
Dificultades de comunicación	45	24	11,25	6	11,5	6,5	1,30	1,00
Conducta restringida, repetitiva y estereotipada	34	27	8,5	6,75	8,5	7,5	0,87	0,83
TOTAL	133	96						

Fuente: Aplicación de SCQ en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

El resumen estadístico descriptivo comparativo de las puntuaciones obtenidas en la forma de del SCQ es presentado en la tabla 15 y comprende las medidas de tendencia central y dispersión media mediana y desviación estándar para los dos momentos de evaluación correspondiente a las 3 dimensiones interacción social comunicación y conductas restringidas.

Analizando la información de la tabla, la desviación estándar disminuyó en todas las dimensiones: en problemas de interacción social pasando de 1,12 en el pretest a 0,43; en dificultades de comunicación el cambio fue de 1,30 a 1,00; y, en conductas restringidas la variación presentada fue de 0,87 a 0,83. Una mejor dispersión, según Hernández et al., (2021), se entiende por la homogeneidad de las puntuaciones de cada informante, lo que favorece la credibilidad de la tendencia observada, interpretándose como una evolución consistente en los dos contextos hogar y escuela.

5.1.5. Variación absoluta y porcentaje de cambio

Por otro lado, en la tabla 16 se muestra los resultados de la variación absoluta y el porcentaje de cambio, que concuerdan con la mejora mencionada en la aplicación de las medidas de tendencia central y dispersión, destacando que la dimensión que tuvo mayor porcentaje de reducción fue dificultades de comunicación, con -46,67 %, y en segundo lugar, conductas restringidas repetitivas y estereotipadas con -20,59 %, y finalmente, problemas de interacción social que presentaron una reducción de - 16,67%. Si se considera el objetivo de la propuesta, este patrón concuerda con la priorización en la aplicación de las estrategias de comunicación funcional mediante SAAC, lo que explicaría el hecho de que en ésta específicamente se haya logrado un mayor beneficio.

Tabla 16

Variación absoluta y porcentaje de cambio

Dimensión evaluada	Total Pretest	Total Postest	Variación Absoluta (Post–Pre)	% Cambio
Problemas de interacción social	54	45	-9	-16,67%
Dificultades de comunicación	45	24	-21	-46,67%
Conducta restringida, repetitiva y estereotipada	34	27	-7	-20,59%
TOTAL	133	96		

Fuente: Aplicación de SCQ en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

El análisis estadístico descriptivo comparativo, en conjunto establece un decremento sustancial y constante en los ámbitos de conducta evaluadas, afianzando la eficiencia y efectividad en la aplicación de estrategias, que se alinea con el propósito de esta investigación, consistente con el estudio de caso único, que documenta la evolución de la participante en sus contextos cotidianos, reales e inclusivos.

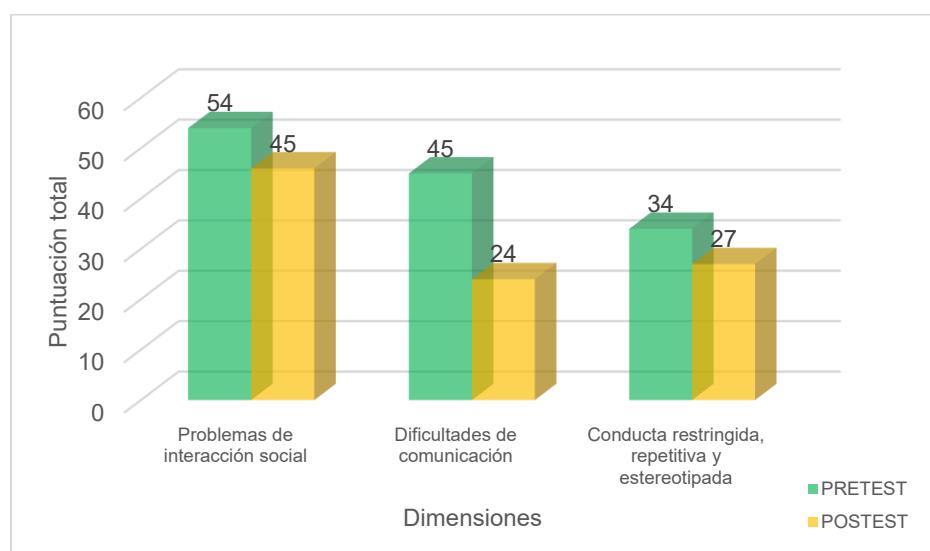
5.1.6. Interpretación descriptiva y comparativa

Con las puntuaciones derivadas de la aplicación del SCQ, tanto en el pretest como en el postest, se puede consolidar el análisis comparativo, demostrando que

existió una reducción en las tres dimensiones evaluadas; en valores absolutos, como se presenta en la figura 6, la mayor reducción se observó en la dimensión de comunicación con una variación de 21 puntos, en segundo lugar la dimensión de interacción social con una disminución de 9 puntos, y finalmente en tercer lugar la dimensión de conductas con una baja de 7 puntos; con los resultados, en los tres casos se plantea una mejora significativa tras la intervención ya que se sustenta la disminución de conductas asociadas al TEA.

Figura 7

Comparación de resultados por dimensión



Fuente: Aplicación de SCQ en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a las medias y medianas que son parte de las medidas de tendencia central, se demostró la disminución en todas las dimensiones del SCQ, interpretándose como un cambio que favorece las habilidades de comunicación de la niña, en ambos contextos. Los resultados de la aplicación de la medida de dispersión, la desviación estándar, se redujo de forma notable en problemas de interacción social de 1,12 a 0,43, lo que demuestra consistencia en la información proporcionada para el postest.

La desviación estándar se mantuvo estable y con leves variaciones en los ámbitos de comunicación y conducta restringida, y con respecto a los valores absolutos del postest fueron menores, lo que en todos los casos confirma la disminución de la conducta evaluada. En su totalidad, los resultados determinaron

que las estrategias implementadas sí fueron efectivas y que causaron impacto tanto en el entorno familiar como en el escolar, mejorando potencialmente la interacción social de la participante, su comunicación funcional y la disminución de conductas disruptivas. En el gráfico se presenta la comparación de las puntuaciones obtenidas en la pre y post intervención, se observa esta tendencia general a la baja, lo que respalda nuevamente el logro del objetivo del estudio.

5.2. Resultados de la aplicación de la entrevista

En la metodología se planteó las entrevistas como instrumento para recabar información clave de cuatro vinculados a la niña con TEA nivel 2, siendo la madre y la cuidadora las que suministraron información del hogar, y la docente del aula y profesora sombra las que proporcionaron datos de la escuela; los cuatro informantes fueron seleccionados por el rol y el vínculo directo con las actividades cotidianas de la participante, asegurando resultados que permitan junto con los obtenidos en las observaciones y la aplicación del SSQ realizar una triangulación para comparar el desarrollo comunicativo, social y adaptativo en los dos momentos.

El diseño de las guías de entrevista semiestructuradas, fue fundamental en el levantamiento de la información, ya que estuvieron alineadas de las dimensiones del SCQ y también se agruparon de acuerdo a las mismas áreas establecidas en la guía de observación, esto garantizó coherencia en los datos que se obtuvieron de las técnicas de recolección de información, que los hicieron susceptibles de comparación, para fortalecer la validez de los hallazgos que se muestran en la tabla 17.

Tabla 17

Comparación cualitativa Pre–Post de los resultados de la entrevista

Dimensión SCQ	Informante	Temas/Patrones		Cambio percibido	Citas o evidencias textuales representativas	Comentario analítico e interpretación	Coincide con SCQ
		PRE	POST				
Comunicación	Mamá	Lenguaje limitado a palabras sueltas, uso no espontáneo de SAAC.	Frases cortas funcionales, uso autónomo parcial de SAAC.	Mejora	PRE: Dice agua o hambre, pero no arma frases. POST: Dice frases cortas como: Tengo mucho hambre, Qué hora es	Reducción de puntajes SCQ indica progreso atribuible a estrategias SAAC y modelado constante.	Sí
	Cuidadora	Palabras sueltas, uso escaso de SAAC.	Frases cortas, uso autónomo parcial de SAAC.	Mejora	PRE: "Dice 'vamos parque'." / POST: "Quiero jugar pelota."	Estrategias visuales y modelado favorecieron fluidez verbal.	Sí

Dimensión SCQ	Informante	Temas/Patrones		Cambio percibido	Citas o evidencias textuales representativas	Comentario analítico e interpretación	Coincide con SCQ
		PRE	POST				
Interacción social	Docente	Frases limitadas, SAAC no autónomo.	Frases funcionales, uso autónomo parcial SAAC.	Mejora	PRE: "Dice 'quiero baño'." / POST: Dame color rojo.	Estrategias visuales y apoyos combinados fomentaron independencia comunicativa.	Sí
	Profesora Sombra	Frases cortas, poco claras, SAAC no autónomo.	Frases más largas y claras, SAAC autónomo parcial.	Mejora	PRE: "Quiero jugar" POST: Quiero jugar plastilina	Uso de apoyos visuales y modelado lingüístico facilitó claridad y estructura.	Sí
	Mamá	Aislamiento en juegos, evita contacto con nuevos.	Participa ocasionalmente en actividades grupales.	Mejora	PRE: Juaga sola con globos / POST: Jugó a la ronda con sus primos.	Apoyos visuales y modelado social facilitaron interacción.	Sí
	Cuidadora	Evita contacto con niños y adultos.	Interactúa con pares conocidos y saluda adultos.	Mejora	PRE: "Se va al otro lado si hay niños." / POST: "Jugó a empujar un carrito."	Exposición gradual en entornos seguros facilitó interacción.	Sí
	Docente	Poco contacto con pares y adultos.	Mayor integración en grupos, saluda a adultos.	Mejora	PRE: "Prefiere estar en su puesto." / POST: "Entró al grupo de pintura sola."	Actividades estructuradas y anticipación favorecieron socialización.	Sí
	Profesora Sombra	Aislamiento en recreo, evita grupos.	Interactúa con pares y participa en actividades grupales.	Mejora	PRE: "Camina alrededor del patio." POST: Jugó con Ignacio a la ronda	Intervención estructurada favoreció la inclusión social.	Sí
CRRE	Mamá	Alta resistencia a cambios y conductas repetitivas prolongadas.	Mayor tolerancia a cambios menores, reducción de repetición.	Mejora	PRE: Si nos tenemos que ir del parque llora POST: Cuando hay que retirarse de un lugar que le gusta ya no llora	Estrategias de anticipación visual redujeron ansiedad.	Sí
	Cuidadora	Llanto ante cambios, conductas repetitivas.	Mejor tolerancia a cambios, reducción de balanceo.	Mejora	PRE: "Llora si no ve a su mamá." / POST: "Fuimos a otro parque y no lloró."	Anticipación visual redujo ansiedad.	Sí
	Docente	Rigidez y conductas repetitivas frecuentes.	Mejor tolerancia a cambios, reducción de repetición.	Mejora	PRE: "Se molesta si cambiamos el orden." / POST: "No se enojó cuando cambiamos de actividad."	Anticipación visual y rutina flexible ayudaron a adaptación.	Sí
	Profesora Sombra	Resistencia a cambios, conductas repetitivas frecuentes.	Mejor tolerancia a cambios, reducción de repetición.	Mejora	PRE: "Se enoja si cambiamos de lugar." POST: "No se molestó cuando cambiamos de aula."	Anticipación visual redujo rigidez y ansiedad.	Sí

Fuente: Aplicación de entrevistas en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

En la tabla presentada, se describe las dimensiones por informante, las respuestas y patrones obtenidos en la entrevista aplicada en la pre intervención y en la post intervención, los cambios que se percibieron comparando ambos momentos, las evidencias que respaldan ese cambio, y el análisis o interpretación de las

respuestas dadas por los informantes, y finalmente la coincidencia de estos resultados con los del SCQ.

La entrevista mostró que la interacción social de la niña presentó cambios significativos, inicialmente se reportó conductas de aislamiento, retraimiento frente adultos nuevos, sin embargo, luego de la intervención, ella mostró iniciativa para iniciar contactos y mayor disposición y frecuencia de participar en juegos colectivos y de acceder a realizar normas sociales básicas, como el saludo. Es cierto que hubo una notable mejora, pero es importante destacar que aún se requiere soporte en escenarios que carecen de estructura. Se destacan avances en el control de ansiedad el contacto social y en la mejora de la inclusión.

Finalmente el análisis cualitativo derivado de los resultados de la aplicación de la entrevista respecto a la adaptación al entorno y conductas repetitivas restrictivas y estereotipadas (CRRE) muestran un incremento de la tolerancia a los cambios y una notable disminución de conductas restringidas y repetitivas, lo que se traduce en efectividad de la aplicación de las estrategias mediante SAAC que fomentaron la anticipación visual para las rutinas y las actividades que tenía que desarrollar la niña, tolerando mejor los cambios y disminuyendo la práctica de conductas repetitivas, que permite concluir que tiene mayor flexibilidad cognitiva y emocional.

5.3. Resultados de la aplicación de la observación

De las observaciones que fueron aplicadas mediante guías previamente diseñadas, que incluyeron listas de cotejo y notas de campo, para aplicarse en contextos naturales en los que se desenvolvió la niña durante el estudio, con la participación de la madre, cuidadora, docente del aula y la profesora sombra, como actores claves en el hogar y en la escuela; los cuatro registros en ambos momentos, contemplaron actividades como la comida, juegos, actividades escolares, individuales y en equipo, y momentos de recreación.

La observación se llevó a cabo primero, en la fase antes de la intervención para medir el punto de partida de la participante, sin la influencia de las estrategias de comunicación funcional diseñadas como objeto de este estudio, y posteriormente en la fase post intervención para medir el grado de influencia de los SAAC; para hacer que los datos obtenidos de la aplicación de esta técnica sean comparables, se agrupó

en las mismas áreas de la entrevista, para luego categorizarlas acorde a las dimensiones del cuestionario de comunicación.

En la tabla 18 se realiza la comparación cualitativa de la información obtenida mediante la aplicación de la observación, antes y después de la intervención, los resultados se presentan organizados por contexto y por momentos para las tres dimensiones, lo que permite un análisis integral de la información documentada.

Tabla 18

Comparación cualitativa Pre–Post de los resultados de la observación

Contexto/ Informante	DIMENSIONES					
	Comunicación		Interacción Social		CRRE	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Hogar/ Madre	Palabras aisladas, contacto visual breve, SAAC solo con ayuda.	Frases cortas, contacto visual sostenido, SAAC autónomo.	Juego solitario, evita grupos, ansiedad ante nuevos.	Inicia saludos, juega con primos, responde a interacciones.	Llanto ante cambios, conductas repetitivas intensas (alineación).	Tolera cambios menores, conductas repetitivas reducidas.
Hogar/ Cuidadora	Palabras sueltas, uso esporádico de SAAC, poca expresividad facial.	Frases funcionales, SAAC frecuente y autónomo, mayor expresividad.	Evita niños y adultos, no participa en juegos.	Interactúa con pares conocidos, participa en juegos simples.	Llora con cambios, balanceo constante.	Acepta cambios con anticipación, balanceo reducido.
Escuela/ Docente	Frases de 1–2 palabras, SAAC reactivo, evita mirar a la docente.	Frases de 3 palabras, SAAC autónomo, mejor contacto visual.	Pasiva en grupos, responde solo si se le llama.	Se integra en actividades, saluda y colabora en grupos.	Rigidez, se incomoda con cambios, golpeo repetitivo de lápiz.	Acepta cambios anticipados, golpeteo reducido.
Escuela/ Profesora sombra	Frases cortas poco claras, uso de SAAC solo con guía, mirada fugaz.	Frases largas y claras, SAAC autónomo, mayor contacto visual.	Aislamiento en recreo, evita adultos, no inicia interacciones.	Pide jugar con compañera, se integra en rondas, responde con frases.	Malestar en cambios, agitación de manos frecuente.	Acepta cambios de aula, agitación muy reducida.

Fuente: Aplicación de observaciones en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

En lo que respecta a la dimensión de comunicación se observó un progreso significativo tras la intervención en la primera aplicación a las cuatro informantes existieron patrones que demostraban una comunicación basada en palabras aisladas gestos limitados y dependencia del adulto para el uso de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación; por otro lado, en la última aplicación se observó cambios, ya que aparecieron frases cortas y funcionales, incrementó el contacto visual haciéndolo más frecuente y el uso autónomo de los SAAC, lo que demostró el fortalecimiento de la comunicación funcional.

La interacción social, en cambio, en correspondencia con la dimensión anterior, también mostró un notable avance, al principio la niña mostraba retraimiento, evitando el contacto con sus pares y adultos, y el aislamiento era notable en el desarrollo de actividades grupales, luego de la aplicación de las estrategias de comunicación funcional se registró mayor iniciativa social, respuestas coherentes a las interacciones iniciadas por otros y la inclusión voluntaria de la niña en juegos colectivos; estos cambios se observaron en los dos contextos hogar y escuela, por lo que, los resultados de la aplicación de esta técnica, con respecto a esta dimensión, establecen que el uso de apoyos visuales para dar soporte a las estrategias de modelado social, favorecieron la inclusión y la disminución de la ansiedad.

Finalmente, en lo que respecta a las conductas repetitivas, restrictivas y estereotipadas, la niña pasó de comportamientos rígidos y disruptivos, como llantos ante cambios de rutinas, a mostrar mayor flexibilidad a las variaciones en sus actividades, en la última observación aplicada se estableció que la participante toleró mejor los cambios de rutina, tuvo mayor disposición al cumplimiento de normas, requirió menos supervisión y soporte en el desarrollo de sus actividades, redujo conductas estereotipadas y repetitivas frecuentes, como el balanceo y la agitación de manos. Este hallazgo valida a la anticipación visual, como una estrategia que permite estructurar las rutinas con el objetivo de conseguir mayor flexibilidad y disminuir la ansiedad.

6. Discusión de los resultados

Para tener las bases necesarias que permitan medir la congruencia de los resultados obtenidos en la aplicación de las tres técnicas de recolección de información, es importante el desarrollo de la triangulación, ya que integra estos resultados, clasificándolos para ambos momentos, pretest y postest, así como, considerando las dimensiones en las que éstos fueron agrupados y sobre todo contrastar la información cualitativa y cuantitativa que permita dar una visión completa del progreso de la niña.

La triangulación tuvo como objetivo la determinación de la medida en la que las estrategias de comunicación funcional basadas en SAAC generaron un impacto positivo en el hogar y su transferencia a la escuela, la convergencia entre entrevistas, observaciones y la aplicación del SCQ, aseguró mayor fiabilidad de los hallazgos,

permitiendo corroborar los logros percibidos cualitativamente con resultados cuantitativos.

Tabla 19

Triangulación de los resultados

Dimensión evaluada	Contexto	Entrevistas/ Observación/ SCQ		Variación Absoluta	% Cambio	Desviación estándar		Impacto observado
		Pretest	Posttest			Pretest	Posttest	
Problemas de interacción social	Hogar	Juego solitario, evita grupos; SCQ: 29	Participa en juegos y responde saludos; SCQ: 23	-9	-16,67 %	1,12	0,43	Mejora en iniciativa social y disposición a interactuar.
	Escuela	Evita interacción con compañeros; SCQ: 25 (12+13)	Se integra en juegos grupales y responde verbalmente; SCQ: 22 (11+11)					
Dificultades de comunicación	Hogar	Palabras sueltas, uso dependiente de SAAC; SCQ: 12	Frases cortas, SAAC autónomo; SCQ: 7	-21	-46,67 %	1,30	1,00	Lenguaje funcional emergente y autonomía en apoyos. Transferencia del uso autónomo del SAAC del hogar al aula.
	Escuela	Frases de 1-2 palabras, contacto visual breve; SCQ: 21 (9+12)	Frases claras, SAAC autónomo, contacto visual sostenido; SCQ: 10 (5+5)					
Conducta restringida, repetitiva y estereotipada (CRRE)	Hogar	Conductas repetitivas intensas (balanceo, alineación); SCQ: 9	Mayor tolerancia a cambios, reducción de repetición; SCQ: 7	-7	-20,59 %	0,87	0,83	Estrategias de anticipación redujeron ansiedad y rigidez.
	Escuela	Resistencia a cambios, golpeteo de lápiz, agitación de manos; SCQ: 16 (7+9)	Conductas repetitivas reducidas, mejor tolerancia a cambios; SCQ: 12 (6+6)					

Fuente: Aplicación de SCQ, entrevistas y observaciones en el Caso 001-Niña con TEA Nivel 2

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados, se evidencia una mejora importante y consistente en la dimensión de comunicación establecidos en la variación absoluta del SSQ, con una disminución de 21 puntos y relativamente hablando -46.67 % de porcentaje de cambio, la reducción de la desviación estándar que pasó de 1,30 en el primer momento, a 1,00 en la post intervención, estos valores tienen correspondencia con los resultados cualitativos obtenidos de las entrevistas y observaciones, donde los informantes reportaron la transición de la niña de un lenguaje limitado a palabras más fluidas y a la producción de frases cortas y funcionales, así como el inicio del uso autónomo de las SAAC. La coincidencia de estos hallazgos con estudios previos que

resaltan la eficacia de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para contribuir a la comunicación de necesidades y la interrelación de niños con TEA (Candela & Medina, 2021; Rojas, 2020)

Los avances comunicativos conseguidos en el hogar y su transferencia al entorno escolar es uno de los aspectos más relevantes, ya que se ha conseguido la generalización de los logros de la niña que inicialmente dependía del soporte de personas adultas para el uso del SAAC. Se demostró en el postest que logró usarlos de manera autónoma y en este proceso se incluyó el contacto visual y el empleo de frases más claras funcionales.

El proceso de transferencia no es un resultado aislado, sino, más bien una consecuencia de la práctica constante en el hogar donde se incluyeron estrategias de anticipación visual y modelado de conducta guiado por adultos. En coherencia con estos resultados, la literatura resalta que el reforzamiento de las competencias comunicativas dentro de las familias beneficia la cobertura de esas habilidades en ambientes educativos, inclusivos, siempre y cuando su práctica sea constante y consistente (Light & McNaughton, 2019).

Los resultados en relación a la interacción social muestran una reducción de 9 puntos en el SCQ, es decir, -16,67%; y la concordancia con la información de las observaciones y entrevistas que señalaron una transición de patrones de aislamiento y juegos solitarios hacia la integración en juegos colectivos y la respuesta adecuada saludos, es cierto también, que el cambio porcentual es menor que en la dimensión de comunicación no se puede negar que el progreso en habilidades sociales es evidente, lo que refuerza la hipótesis de que al mejorar la comunicación funcional de un individuo se fomenta su interacción social. Así mismo, las conductas restringidas, repetitivas y estereotipadas en términos absolutos tuvieron una variación de 7 puntos, lo que representó una disminución de 20 puntos, 59%, demostrando que la niña presentó mejor tolerancia a los cambios de rutina y redujo las conductas repetitivas, haciéndolas menos constantes. Lo mencionado sustenta la eficacia de las estrategias de anticipación visual y de estructuración de rutinas como potencializadores de la autorregulación conductual y emocional en personas con autismo.

Por otra parte, la confirmación de la consistencia entre los resultados cuantitativos derivados de la aplicación del SCQ y los cualitativos determinados en la aplicación entre entrevistas y observaciones se da a través de la triangulación metodológica. La validez de los hallazgos se sustenta en el hecho de que todas las

fuentes coinciden y evidencia progresos notorios en comunicación y adaptación, así como en interacción social, aunque en menor medida. Permitiendo cumplir con el objetivo del estudio qué es establecer el impacto positivo de las estrategias de comunicación funcional aplicadas en el hogar y su transferencia al ambiente educativo inclusivo. La mejora observada en contextos reales, así como la disminución en los puntajes obtenidos en la aplicación del SCQ confirma que la intervención generó condiciones de inclusión social y académica reduciendo significativamente barreras de comunicación. Por lo que este estudio de caso aporta evidencia práctica de cómo la aplicación de los sistemas aumentativos alternativos de comunicación aplicados en la cotidianidad del hogar, son un puente efectivo para la participación en coherencia con la visión inclusiva psicoeducativa de la investigación.

La alineación de los resultados de esta investigación con los reportes de hallazgos en estudios similares, que evidencie la eficacia de los sistemas aumentativos de comunicación en niños con autismo, fue determinada por Light y McNaughton (2019) que señaló que, al usar los apoyos visuales y sistemas pictográficos en contextos familiares de manera constante y consistente, se potencia la autonomía comunicativa y se facilita la generalización de habilidades en entornos escolares. Lo que concuerda con lo observado en esta investigación, ya que los resultados demuestran un progreso en la autonomía comunicativa y en la integración social confirmando que es fundamental mantener esa coordinación entre los contextos hogar y escuela.

García y Soto (2021) plantean que la comunicación funcional mediante SAAC contribuye a la reducción de conductas de aislamiento y promueve la participación activa en dinámicas grupales, lo que concuerda con los hallazgos de este caso, ya que se demostró un impacto en la interacción social, esto además coincide con lo mencionado por Hart y Banda (2010), sobre la implementación de sistemas de intercambio de imágenes, su uso en casa y escuela, que era un efecto positivo de inclusión y favorece la interacción con sus pares y adultos.

En relación a la reducción de conductas restringidas y repetitivas, los hallazgos de esta investigación concuerdan con lo establecido por Rojas (2020), quien documenta en su estudio la reducción de la ansiedad y de la resistencia a cambios en niños con algún nivel de autismo, mediante la estructuración flexible de rutinas y el empleo constante de anticipación visual, de igual modo Wong et al., (2015) investigó de forma sistemática las intervenciones en personas con TEA y concluyó

que para disminuir conductas desadaptativas y mejorar la regulación emocional fueron fundamentales la práctica permanente de apoyos visuales.

La validez de los resultados se encuentra respaldada en la convergencia entre las fuentes de información, entrevistas, observaciones y la aplicación del SCQ lo que concuerda con lo planteado por Schreibman et al. (2015), se establecen que para obtener una evaluación más completa y fiable del impacto de alguna intervención, en casos similares al de este estudio, el uso de metodologías mixtas y la triangulación de datos es fundamental, por lo que se considera que este estudio de caso aporta evidencia empírica para confirmar que la intervención basada en estrategias de SAAC es eficaz, mejorando no sólo la comunicación en los entornos cotidianos, sino también contribuyendo a la inclusión social y escolar, aportes que van en correspondencia con estudios científicos internacionales.

Para finalizar, gracias al análisis comparativo se ha podido demostrar la convergencia entre los tres instrumentos aplicados que apuntaron a medir las variaciones consistentes en la comunicación, la interacción y la adaptación, luego de la intervención, los hallazgos fueron coherentes a los resultados de cada técnica de recolección de información, reforzando la validez del estudio y afianzando el uso de las estrategias de intervención basadas en sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, para generar un impacto positivo en el desarrollo de la niña con TEA Nivel 2, favoreciendo tanto a la dimensión de comunicación funcional, como también a la inclusión social y a la capacidad de adaptación en entornos variantes.

7. Conclusiones

Con sustento en los hallazgos de esta investigación, se puede afirmar que el diseño y aplicación de estrategias de comunicación funcional basadas en sistemas aumentativos y alternativos de comunicación generaron progresos relevantes en la comunicación interacción social y adaptación a cambios de rutinas o entornos de una niña con TEA nivel 2. Antes de iniciar con el proceso de intervención se establecieron limitaciones notorias en el uso del lenguaje, carencias marcadas en la iniciativa de interacción con los pares y adultos y la rigidez frente a los cambios de rutinas, sin embargo, al finalizar la aplicación de la propuesta se evidenció un avance congruente en todos los aspectos, corroborado con las evaluaciones cualitativas y también cuantitativas.

Ajustar las estrategias a las características de la niña y a su contexto familiar para ser implementadas acorde a las necesidades individuales, contribuyeron al desarrollo de un lenguaje más funcional al aumento significativo del contacto visual y a la inclusión autónoma de los apoyos visuales dentro de la cotidianidad, estos logros permitieron a la niña expresar de manera más fluida sus requerimientos, sus emociones, reduciendo la dependencia de la intervención de un adulto e impulsando su participación en entornos sociales, constituyendo estos logros como pasos importantes hacia la autonomía.

Para garantizar la coherencia en la aplicación de las estrategias fue fundamental la inclusión, como participantes activos, de los adultos del entorno más próximo de la niña la madre cuidadora y docentes del aula y sombra. Al tener un nexo de familiaridad con el que la niña se siente cómoda, recibir de ellos la transferencia de habilidades, hizo que el acompañamiento sea más sistemático, constante y consistente y favoreció la transmisión de los logros de las tres áreas fundamentales, demostrando que la colaboración entre familia y escuela es decisiva para asegurar la efectividad de este tipo de aplicaciones.

Los hallazgos derivados de los tres instrumentos concuerdan con que la niña consiguió mayores niveles de tolerancia a los cambios de rutinas disminuyendo comportamientos disruptivos y la intensidad y frecuencia de las conductas repetitivas y estereotipadas, progresos conseguidos por el uso de las estrategias de anticipación visual, que permitieron flexibilizar el apego riguroso de la participante a las rutinas, generando un impacto en el aula que favorece su mejor adaptación traducido a participación más activa integración en grupos.

En resumen, el estudio confirma que el uso sistemático de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) en el entorno familiar es una estrategia efectiva porque mejora la comunicación funcional de niñas con TEA y además impulsa su inclusión e interacción en el contexto educativo, por otro lado, aporta evidencia empírica para sustentar la necesidad de intervenciones relacionadas al contexto de aplicación constante y con participación colaborativa sí los miembros del entorno educativo y familiar siendo eso una condición clave para conseguir el desarrollo comunicativo y social integral.

8. Recomendaciones

En base a los resultados obtenidos en esta intervención, se recomienda mantener la implementación de los SAAC equivalentes en el hogar y la escuela; garantizando el uso sistemático y cotidiano y la congruencia en los apoyos visuales, lo que permite consolidar el desarrollo de habilidades comunicativas y facilita la generalización de aprendizajes en diferentes contextos.

La capacitación continua sobre la aplicación de SAAC es fundamental para madres, cuidadores y docentes, ya que un manejo adecuado de estas estrategias permitirá fomentar la anticipación visual y el modelado la instrucción permanente, contribuirá a reforzar conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la práctica sostenida en el tiempo de las estrategias de comunicación funcional y así lograr avances significativos y permanentes.

Se sugiere fijar canales de comunicación constantes entre los adultos que formen parte del contexto más próximo de la persona con autismo, es decir, considerando a los integrantes del hogar y del entorno educativo, ya que esto permitirá coordinar estrategias que refuerzen aprendizaje y que estos sean transferidos a ambos ambientes.

Es recomendable que, para la interacción social, se delinean actividades específicas que promuevan una mayor iniciativa comunicativa y que incentiven al juego compartido con pares, si bien es cierto, se observaron avances en este aspecto, pero es necesario reforzar los logros alcanzados para conseguir una mejor integración al entorno social más allá del aula de clases.

Considerando el impacto positivo que tuvieron las estrategias en la reducción de conductas restringidas, repetitivas y estereotipadas y en la resistencia a cambios, se sugiere adaptar su aplicación en varios escenarios de la vida cotidiana, sin duda el uso de anticipadores mediante pictogramas y la inclusión de ellos en otros instrumentos, como agendas visuales, termómetros emocionales puede favorecer la autorregulación y disminuir la ansiedad y frustración que enfrenten los niños con autismo ante nuevas situaciones.

Finalmente, a pesar de que este estudio mostró evidencia sobre su efectividad, se recomienda replicarlo, pero con enfoque longitudinal que incluya muestras más amplias, diversas y diferentes niveles de TEA, de igual modo es pertinente indagar la implementación de SAAC que integren tecnologías digitales de comunicación y

evaluar su impacto en el uso en los contextos sociales y académicos de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

9. Limitaciones del estudio

La primera limitación identificada tiene que ver con el tamaño muestral reducido, al tratarse de un estudio de caso único que incluyó la investigación sobre la aplicación de estrategias en una niña con TEA nivel 2, los resultados no pueden generalizarse a toda la población con TEA, si bien es cierto, este diseño constituyó un abordaje profundo, pero cada caso presenta particularidades (Yin, 2018).

Depender del reporte de los informantes, madre, cuidadora docente del aula y profesor de sombra, es otra de las limitaciones, debido a que los instrumentos recogían información de la perspectiva de cada uno de ellos con respecto a su interacción con la participante, haciendo que exista la probabilidad de un sesgo subjetivo respecto a las conductas de la niña (Creswell & Plano Clark, 2018). Por lo que, es recomendable que en futuros estudios se complemente con evaluaciones estandarizadas y la intervención de profesionales externos.

Con respecto al tiempo de la intervención, de cuatro semanas, se considera limitado, ya que no permite un análisis de sostenibilidad de los logros alcanzados en el largo plazo; investigaciones previas señalan que los beneficios de la aplicación de SAAC requieren un seguimiento continuo y mantenido en el tiempo para poder establecer la evolución en las diferentes etapas del desarrollo de los niños con autismo (Light & McNaughton, 2019). De ahí la pertinencia de incluir fases de evaluación longitudinal en futuros estudios.

Para finalizar, los contextos en los que se aplicó el estudio tenían características propias de la dinámica cultural y educativa, lo que implica que los resultados pueden estar condicionados a la predisposición de la familia, la accesibilidad de la institución educativa y su práctica de actividades inclusivas, por lo que Hernández, Sampieri y Mendoza (2018) sugieren que el contexto influye en la implementación de estrategias educativas de forma decisiva, así que con estos antecedentes, se recomienda el diseño de investigaciones similares, pero en entornos diversos y así contribuir a la validez externa de este estudio.

10. Referencias

- Aftab, A., Sehgal, C. A., Noohu, M. M., & Jaleel, G. (2023). Clinical effectiveness of AAC intervention in minimally verbal children with ASD: A systematic review. *NeuroRegulation*, 10(4), 239–252. <https://doi.org/10.15540/nr.10.4.239>
- Aguirre-Dávila, G. B., Sánchez Mattson, P., Destefano, G. B., Rojas-Lozano, L., Villegas-Otárola, A., Morales-Castillo, J., Figueroa-Leguizamón, R., Rosas-Martínez, L., & Maldonado-Almirón, C. (2023). Trastorno del Espectro Autista: análisis cualitativo del conocimiento, estigma, apoyo social y calidad de vida en familias latinoamericanas. *Revista de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón*, 6(12), 31–52. <http://localhost:8080/handle/10.34073/313>
- Amaze ABA Therapy Staff. (2025). *How to make learning inclusive for children with autism*. Amaze ABA Therapy.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2021). *Augmentative and alternative communication (AAC)*. <https://www.asha.org/public/speech/disorders/AAC/>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed., texto rev.). American Psychiatric Association Publishing.
- Amoah, P., Atta Boafo, A., & Adam, S. T. (2024). Barriers to inclusive education of children with autism: Ghanaian preschool TEAcher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00242-3>
- APACV. (2015). *Guía para padres sobre el Trastorno del Espectro Autista*. <https://apacv.org/wp-content/uploads/2015/07/guia-para-padres-sobre-trastorno-espectro-autista.pdf>
- Asociación de Padres para el Apoyo y la Defensa de Personas con Autismo (APADA) Chimborazo. (2025). *Registro interno de niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la provincia de Chimborazo*. APADA Chimborazo.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Barnett, H., & Rotheram Fuller, E. (2025). Reexamining reciprocity in autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-025-00476-5>

Berument, S. K., Rutter, M., Lord, C., Pickles, A., & Bailey, A. (1999). Autism screening questionnaire: Diagnostic validity. *British Journal of Psychiatry*, 175(5), 444–451. <https://doi.org/10.1192/bjp.175.5.444>

Blooming Early Years. (2024). *How to adapt learning environments for autism*. Blooming Early Years.

Bondy, A., & Frost, L. (2002). *The Picture Exchange Communication System (PECS)*. Pyramid Educational Products.

Candela, R., & Medina, A. (2025). Comunicación aumentativa y alternativa en niños con TEA: Una revisión Narrativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 129–150. <https://doi.org/10.63122/3mjh7v34>

Canta Honores, J. L., & Quesada Llanto, J. (2023). El uso del enfoque del estudio de caso: una revisión de la literatura. *Revista Horizontes*, 5(19). https://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642023000100347&script=sci_arttext

Cevallos, A., & Fernández, R. (2022). Evaluación de desafíos educativos en la inclusión de estudiantes con TEA en Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Educación Inclusiva*, 7(2), 45–59.

Chak Li, C., & Burke, M. M. (2023). Patterns of school-home communication among caregivers of children with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12(3), 311–322. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00396-0>

Chavers Edgar, T., Schlosser, R. W., Koul, R., et al. (2024). Effects of an augmentative and alternative communication intervention package on socio-communicative behaviors between minimally speaking autistic children and their peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(4), 1619–1638. https://doi.org/10.1044/2024_AJSLP-23-00245

Cheng, W. M., Smith, T. B., Butler, M., Taylor, T. M., & Clayton, D. (2023). Efectos de las intervenciones implementadas por los padres en los resultados de los niños con autismo: un meta-análisis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(11), 4147–4163. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05688-8>

Child Mind Institute. (2025). *Cómo ayudar a los niños con autismo a aprender a comunicarse*. <https://childmind.org/es/articulo/como-ayudar-a-los-ninos-con-autismo-a-aprender-a-comunicarse/>

Chodkiewicz, P., Verma, P., & Liebel, G. (2025). CoVoL: A cooperative vocabulary learning game for children with autism. *arXiv Preprint*. <https://arxiv.org/abs/2505.08515>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2024). *Datos de Riobamba de discapacidades psicosociales registradas en mujeres en edades de escolaridad (4 a 12 años)*. Ministerio de Salud Pública del Ecuador. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE.

Da Silva, D., Schmidt, C., Höher, S. (2023). Plan educativo individualizado: implementación e influencia en el trabajo colaborativo para la inclusión de alumnos con autismo. *Revista Brasileira de Educação*, 1(28). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280099>

Elmquist, M., Crowe, B., Wattanawongwan, S., et al. (2025). Intervenciones de CAA implementadas por cuidadores para niños con discapacidades intelectuales o del desarrollo: una revisión sistemática. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 290–310. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00394-2>

Esposito, R., Merino, I., & UCL USFQ Collaborative TEAm. (2023). Co-creating inclusive TEAching frameworks in Ecuador: Stakeholder workshop outcomes. *IOE, Faculty of Education, UCL*.

Ferguson, J., Dounavi, K., & Craig, E. A. (2022). El impacto de una plataforma de telesalud en la capacitación para padres basada en ABA dirigida a la comunicación

social en niños con trastorno del espectro autista. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 34, 1089–1120. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09839-8>

Frontiers Editorial. (2024). Inclusion in early childhood, TEAcher family partnerships and caregiver empowerment. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1352558/full>

Golden Care Therapy. (2025). *Designing a functional room setup for autism support*. Golden Care Therapy.

Gur, A., Bar Meir, Y., Edelstein, M., Nagar, M., Rokach, O., & Reich, A. (2024). Family resilience in families of children with autism spectrum disorders: Ecological systems theory perspective. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 62(6), 474–487. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-62.6.474>

Haines, S. J., Brock, S. E., & Epstein, E. F. (2024). Ecological school-family partnerships for students with autism: Conditions for high-fidelity implementation. *School Psychology Quarterly*. <https://doi.org/10.1037/spq0000452>

Hart, S. L., & Banda, D. R. (2010). Picture exchange communication system with individuals with developmental disabilities: A meta-analysis of single subject studies. *Remedial and Special Education*, 31(6), 476–488. <https://doi.org/10.1177/0741932509338354>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Kanner, L., & Myles, B. S. (2007). *Practical assessment strategies for children with autism spectrum disorders*. Pro-Ed.

Kurth, J. A., Lockman Turner, E., Gerasimova, D., et al. (2022). An investigation of IEP quality associated with special education placement for students with complex support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 47(4), 244–260. <https://doi.org/10.1177/15407969221122623>

Light, J., & McNaughton, D. (2019). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556733>

López Chávez, S. C. (2016). Estudio piloto para la validación concurrente del Cuestionario de Comunicación Social (SCQ), como instrumento de cribado para la detección del espectro autista en una muestra de población ecuatoriana de 0 a 12 años (Tesis de maestría). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

Lorah, E. R., Wendt, O., & Schlosser, R. W. (2023). A systematic and quality review of augmentative and alternative communication interventions that use core vocabulary. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00399-x>

Maqueira, G., Iglesias, S., Martínez, R., & Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: Desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *Journal of Science and Research*, 8(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Instructivo para la atención educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/instructivo-atencion-educativa-TEA.pdf>

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2018). *Manual de calificación de discapacidad*. MSP.

Nowell, S., & Hume, K. (2023). Structured TEAching and environmental supports: Enhancing learning environments for autistic students. En *Structured TEAching and Environmental Supports* (3.^a ed., Cap. 9). Routledge.

Pang, F., Yang, L. Y., Tse, C. Y., & Sin, K. F. (2024). Assessing the relationship between TEAcher inclusive beliefs, behaviors, and competences of students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(10), 3631-3646. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06473-5>

Patel, C., Johnson, R., & Smith, A. (2023). The effects of unaided augmentative and alternative communication interventions on communication in children with autism

spectrum disorders: A scoping review. *University of Pretoria Repository*. <http://hdl.handle.net/2263/94262>

Pereña, J., & Santamaría, P. (2005). *SCQ Cuestionario de Comunicación Social* (adaptación española de M. Rutter, A. Bailey y C. Lord). TEA Ediciones.

Pesantez, A., & Reinoso, W. (2025). Importancia de las estrategias inclusivas para la atención de niños con TEA de inicial 1 y 2 escuela especial Luis Alberto Luna Tobar.

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1).
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15979

Piloting a home visual support intervention with families of autistic children. (2023). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4401. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054401>

Pope, L., Light, J., & Laubscher, E. (2024). The effect of naturalistic developmental behavioral interventions and aided AAC on the language development of children on the autism spectrum with minimal speech: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06612-y>

Posso Pacheco, R. J., Gómez Rodríguez, V. G., Delgado Álvarez, N. B., et al. (2024). Comparative analysis of infrastructure and resources for inclusive education: Ecuador and international perspectives. *Journal of Inclusive Education Policy and Development*, 8(10).

Rojas, M. (2020). Uso de apoyos visuales para la regulación conductual en niños con TEA: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 12(2), 33–49.

Rutter, M., Bailey, A., & Lord, C. (2003). *The Social Communication Questionnaire*. Western Psychological Services.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

Smith, J. D., Lee, Y., & Patel, D. (2024). Machine learning classification of autism spectrum disorders based on movement and facial expression synchrony during conversational tasks. *Translational Psychiatry*, 14(2), 87. <https://doi.org/10.1038/s41398-024-02845-2>

Sturrock, A., & Adams, C. (2022). A subtle profile with a significant impact: Language and communication difficulties for autistic females without intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 12, 621742. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621742>

Tajibo. (2023). *Cómo promover el desarrollo del lenguaje en niños pequeños con autismo*. <https://tajibo.org/promover-desarrollo-lenguaje-autismo/>

Tamarit, J., De Dios, M. J., Domínguez, A., & Escribano, M. (1990). *Proyecto PEANA: Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños/as con autismo*. <https://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>

Triola, M. F. (2018). *Estadística* (12.^a ed.). Pearson.

Tsou, Y.-T., Kovács, L. V., Louloumari, A., et al. (2024). School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00429-2>

UNICEF. (2022). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la inclusión de la población con discapacidad, con énfasis en Trastorno del Espectro Autista*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/>

Visual Supports – Evidence-based practices. (2024). *Autism Speaks*. <https://docs.autismspeaks.org>

Wandin, H., Tegler, H., Svedberg, L., & Johnels, L. (2023). A scoping review of aided AAC modeling for individuals with emergent communication. *Current Developmental Disorders Reports*, 10, 123–131. <https://doi.org/10.1007/s40474-023-00321-9>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder: A comprehensive

review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966.
<https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

Wong, M., Ozaki, T., & Davis, J. (2023). An ecological systems theory framework for neurodivergent higher education student inclusion experiences. *Higher Education Studies*, 13(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

Yau, S. H., Choo, K., Tan, J., Monson, O., & Bovell, S. (2024). Comparing and contrasting barriers in augmentative alternative communication use in nonspeaking

11. Anexos

11.1. Formato de la Guía de Observación Participativa

Instrumento de Observación Participativa

Sección I: Guía de Observación

Objetivo: Observar en contextos naturales (hogar y escuela) el comportamiento comunicativo, el uso de SAAC, la interacción social y la adaptación al entorno de una niña con TEA nivel 2.

Características del caso:

- Edad de la niña: 7 años
- Curso: Segundo de Educación General Básica
- Entornos: Hogar / Aula inclusiva
- Apoyos: Docente del aula, Profesora sombra.

Dimensiones a observar:

Comunicación verbal y no verbal	Emisión de sonidos o palabras con intención
	Uso de gestos o expresiones faciales
	Contacto visual
Uso de SAAC	Interacción con pictogramas, tarjetas, tableros o tecnología
	Autonomía en su uso
	Apoyo recibido para su implementación
Interacción social	Iniciativa y respuesta a interacciones
	Participación en juegos compartidos
	Regulación emocional ante el entorno social
Adaptación al entorno	Seguimiento de instrucciones
	Respuesta a cambios de rutina
	Conductas repetitivas o autoestimulantes

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Nombre del observador: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: _____

Duración: _____

Personas presentes: _____

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
2		Usa palabras funcionales espontáneamente	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
4		Mantiene contacto visual durante la interacción	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
6		Usa el SAAC de forma autónoma	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
7		Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
9		Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
10		Participa en juegos o dinámicas grupales	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
12		Se adapta sin crisis a pequeños cambios	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	
13		Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	<input type="checkbox"/> / <input type="checkbox"/>	

Notas de Campo

(Describir de forma narrativa lo observado: expresiones, gestos, reacciones, uso de materiales, interacción con adultos/niños, barreras o facilitadores)

.....

.....

.....

Cierre del Registro Observacional

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?		
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?		
¿Hubo participación social activa?		
¿Se observó adaptación sin crisis?		

Observación general del episodio:

.....

.....

.....

11.2. Formato de la Guía de Entrevista Pre Intervención

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PRE INTERVENCIÓN

Proyecto de Investigación: Desarrollo de Estrategias de Comunicación Funcional para Niñas con TEA Nivel 2 en el Hogar y su Impacto en el Entorno Escolar Inclusivo.

Tipo de estudio: Investigación de enfoque mixto cualitativa y cuantitativa con diseño de estudio de caso único.

Participante: Niña con diagnóstico confirmado de TEA nivel 2, actualmente matriculada en segundo año de Educación General Básica en una institución educativa particular e inclusiva en la ciudad de Riobamba.

Investigadora responsable: Adriana Cruz

Informante: Madre / Cuidadora / Docente / Profesora sombra

Fecha de aplicación: _____

Cláusula de Confidencialidad y Uso Ético

Esta entrevista forma parte de un estudio académico cuya finalidad es contribuir al desarrollo de estrategias de intervención inclusivas. La información proporcionada por usted será tratada con absoluta confidencialidad, resguardando su identidad y la de la niña participante. Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines investigativos y no serán divulgados ni compartidos con terceros fuera del equipo de investigación. La participación es voluntaria y puede desistir en cualquier momento sin que esto le genere consecuencias de ningún tipo.

Objetivo: Recoger información inicial sobre las habilidades comunicativas, el uso de SAAC, la interacción social y la adaptación al entorno de la participante, antes de la implementación de estrategias en el hogar.

Dominio 1: Comunicación verbal

1. ¿Cómo describiría la manera en que la participante se comunica verbalmente en el contexto en el que usted interactúa con ella?
2. ¿Con qué frecuencia responde verbalmente a preguntas o indicaciones?
3. ¿Ha observado avances o retrocesos recientes en su comunicación verbal?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 2: Comunicación no verbal

4. ¿Qué gestos, miradas o expresiones utiliza para comunicarse?

5. ¿Comprende y responde a gestos o señalamientos que usted hace?
6. ¿Considera que la comunicación no verbal es clara para quienes la rodean?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 3: Uso de SAAC

7. ¿Conoce y utiliza algún sistema aumentativo o alternativo de comunicación?
8. ¿Qué tan frecuente y de qué forma lo utiliza?
9. ¿Requiere apoyo constante para usarlo?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 4: Interacción social

10. ¿Cómo interactúa con otras personas en este contexto?
11. ¿Participa de forma espontánea en actividades grupales?
12. ¿Cómo reacciona ante nuevos compañeros o adultos?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 5: Adaptación al entorno

13. ¿Cómo se adapta a los cambios de rutina?
14. ¿Sigue instrucciones o normas establecidas?
15. ¿Ha mostrado conductas repetitivas o restrictivas?

Espacio para observaciones adicionales:

11.3. Formato de la Guía de Entrevista Post intervención

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA POST INTERVENCIÓN

Proyecto de Investigación: Desarrollo de Estrategias de Comunicación Funcional para Niñas con TEA Nivel 2 en el Hogar y su Impacto en el Entorno Escolar Inclusivo.

Tipo de estudio: Investigación de enfoque mixto cualitativa y cuantitativa con diseño de estudio de caso único.

Participante: Niña con diagnóstico confirmado de TEA nivel 2, actualmente matriculada en segundo año de Educación General Básica en una institución educativa particular e inclusiva en la ciudad de Riobamba.

Investigador(a) responsable: Adriana Cruz

Informante: Madre / Cuidadora / Docente / Profesora sombra

Fecha de aplicación: _____

Cláusula de Confidencialidad y Uso Ético

Esta entrevista forma parte de un estudio académico cuya finalidad es contribuir al desarrollo de estrategias de intervención inclusivas. La información proporcionada por usted será tratada con absoluta confidencialidad, resguardando su identidad y la de la niña participante. Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente con fines investigativos y no serán divulgados ni compartidos con terceros fuera del equipo de investigación. La participación es voluntaria y puede desistir en cualquier momento sin que esto le genere consecuencias de ningún tipo.

Objetivo: Identificar cambios y percepciones posteriores a la implementación de estrategias de comunicación funcional en el hogar y su impacto en la escuela.

Dominio 1: Comunicación verbal

1. Desde que iniciaron las estrategias, ¿ha notado cambios en la comunicación verbal de la participante?
2. ¿Responde con mayor frecuencia y claridad a preguntas o indicaciones?
3. ¿Percibe mayor iniciativa para comunicarse verbalmente?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 2: Comunicación no verbal

4. ¿Ha variado la forma en que utiliza gestos, miradas o expresiones?

5. ¿Responde con mayor precisión a gestos o señalamientos?
6. ¿Se percibe una mejora en la claridad de su comunicación no verbal?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 3: Uso de SAAC

7. ¿Ha incrementado la frecuencia o eficacia en el uso del SAAC?
8. ¿Muestra mayor autonomía en su utilización?
9. ¿Necesita menos apoyo para usarlo?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 4: Interacción social

10. ¿Se ha incrementado su participación espontánea en actividades grupales?
11. ¿Interactúa con mayor naturalidad con compañeros y adultos?
12. ¿Responde mejor a situaciones sociales nuevas?

Espacio para observaciones adicionales:

Dominio 5: Adaptación al entorno

13. ¿Se adapta con mayor facilidad a cambios de rutina?
14. ¿Cumple instrucciones o normas con mayor frecuencia?
15. ¿Ha disminuido la presencia de conductas repetitivas o restrictivas?

Espacio para observaciones adicionales:

11.4. Guía de Observación aplicada

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – PRE

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _16__ / __07__ / __2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Momento de comida y juego

Duración: 45 minutos

Personas presentes: Madre - Niña

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Usa palabras sueltas para pedir (“agua”, “jugo”).
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	X	Solo verbaliza cuando se le solicita.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Señala objetos en rutinas conocidas.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	X	Mirada breve, la retira rápido.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	X	Solo responde si se le entrega la tarjeta.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	X	No inicia búsqueda de pictogramas.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Entrega objeto para que el adulto entienda.
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	X	Espera a ser abordada.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Responde con una palabra o gesto.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	X	Prefiere jugar sola.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	X	Requiere repetición.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	X	Llora si se cambia rutina.
13	Adaptación al entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	✓	Ordena objetos por color.

Notas de Campo: Lenguaje limitado; depende de gestos y apoyo adulto. Rechazo a cambios en rutina; aislamiento en juego libre; usa SAAC solo bajo guía.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?		X
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?		X
¿Hubo participación social activa?		X
¿Se observó adaptación sin crisis?		X

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – POST

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _13__ / __08__ / __2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Momento de comida y juego

Duración: 45 minutos

Personas presentes: Madre – Niña

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Usa frases cortas quiero agua
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	✓	Pide y comenta actividades sin que se le pida.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Levanta mano para mostrar dibujos.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	✓	Mantiene mirada 3–4 segundos.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	✓	Usa tarjetas para pedir “comer” y “jugar”.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	✓	Busca la tarjeta sin ayuda.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Lleva tarjeta de “ayuda” a adulto.
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	✓	Saluda y pide jugar con primo.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Responde verbalmente a saludos.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	✓	Juega turnos en “Memoria”.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	✓	Cumple tareas de clase en casa sin repetir.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	✓	Cambió lugar de comida sin molestarse.
13	Adaptación al entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	X	Reduce alineación de objetos a 5 min.

Notas de Campo: Lenguaje más fluido y espontáneo; uso autónomo de SAAC; mayor tolerancia a cambios; incremento en participación en juegos compartidos.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?	X	
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?	X	
¿Hubo participación social activa?	X	
¿Se observó adaptación sin crisis?	X	

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – PRE

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _16__ / __07__ / __2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Paseo al parque

Duración: 50 minutos

Personas presentes: Cuidadora - Niña

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Usa palabras sueltas ("vamos parque").
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	X	Solo pide cuando es necesario.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Señala la puerta cuando quiere salir.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	X	Mirada breve y esquiva.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	X	Usa tarjetas solo si se las dan.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	X	No busca pictogramas sola.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Toma la mano del adulto y lo lleva al objeto.
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	X	Evita acercarse a otros niños.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Contesta con un gesto o palabra breve.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	X	No se une a actividades de grupo.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	X	Requiere supervisión constante.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	X	Llora si cambia la rutina esperada.
13	Adaptación al entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	✓	Se balancea en la silla repetidamente.

Notas de Campo: Comunicación oral limitada; dependencia del adulto para SAAC; interacción social mínima; resistencia marcada a cambios; conductas autoestimulantes visibles.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?		X
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?		X
¿Hubo participación social activa?		X
¿Se observó adaptación sin crisis?		X

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – POST

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _13__ / __08__ / __2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Paseo al parque

Duración: 50 minutos

Personas presentes: Cuidadora - Niña

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Frases cortas ("quiero jugar pelota").
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	✓	Pide ir al parque sin que se le pregunte.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Toca el brazo y mira para pedir atención.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	✓	Mantiene mirada de 2–3 segundos.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	✓	Usa tarjeta de "parque" por iniciativa.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	✓	Localiza pictogramas sin ayuda.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Pide ayuda con tarjeta de "ayuda".
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	✓	Saluda a niños conocidos.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Responde verbalmente a saludos.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	✓	Juega a la pelota con otro niño.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	✓	Cumple indicaciones sin repetición.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	✓	Visitó parque distinto sin molestarte.
13	Adaptación al entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	X	Balanceo mucho menos frecuente.

Notas de Campo: Lenguaje más funcional; uso autónomo de SAAC; más iniciativa social; tolera cambios en actividades; disminuyen conductas repetitivas.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?	X	
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?	X	
¿Hubo participación social activa?	X	
¿Se observó adaptación sin crisis?	X	

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – PRE

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _16__/_07__/_2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Clases

Duración: 50 minutos

Personas presentes: Profesora del aula – Niña – compañeros de clase

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Dice frases de 1–2 palabras para necesidades.
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	X	Habla solo cuando se le pregunta, a veces.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Señala materiales escolares.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	X	Evita mirar a la docente por mucho tiempo.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	X	Solo si se le entrega tarjeta.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	X	No busca pictogramas sola.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Llama con gesto cuando necesita algo.
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	X	No inicia conversaciones con compañeros.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Contesta brevemente a saludos.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	X	No se integra sin apoyo.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	X	Necesita repetición y modelado.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	X	Se incomoda con cambios de orden.
13	Adaptación al entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	✓	Golpea el lápiz en la mesa.

Notas de Campo: Lenguaje funcional limitado; dependencia de adulto para comunicación visual; escasa participación social; rigidez ante cambios; conductas repetitivas en clase.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?		X
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?		X
¿Hubo participación social activa?		X
¿Se observó adaptación sin crisis?		X

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – POST

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _13__/_08__/_2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Clases

Duración: 50 minutos

Personas presentes: Profesora del aula – Niña – compañeros de clase

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Usa frases de 3 palabras quiero color rojo.
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	✓	Comenta y pide sin que se le pregunte.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Señala y nombra objeto simultáneamente.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	✓	Mantiene mirada por más tiempo.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	✓	Usa tarjeta de "recreo" sola.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	✓	Busca pictograma en el tablero.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Pide ayuda verbalmente.
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	✓	Se acerca a compañeros para jugar.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Contesta con frases completas.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	✓	Se integra en grupos de pintura.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	✓	Cumple indicaciones a la primera.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	✓	No se molesta con cambio de actividad.
13	Adaptación entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	X	Golpeteo de lápiz muy reducido.

Notas de Campo: Lenguaje más claro y autónomo; SAAC integrado a rutinas; incremento en interacciones; mayor flexibilidad en cambios; conductas repetitivas mínimas.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?	X	
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?	X	
¿Hubo participación social activa?	X	
¿Se observó adaptación sin crisis?	X	

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – PRE

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _16__/_07__/_2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Clases

Duración: 50 minutos

Personas presentes: Profesora sombra – Niña – compañeros de clase - Docente

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Dice frases cortas, pero poco claras.
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	X	Pocas ocasiones inicia verbalización.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Señala materiales con breve contacto visual.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	X	Mirada fugaz.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	X	Solo si se le entrega.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	X	No busca por sí misma.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Se acerca al adulto y gesticula.
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	X	No inicia conversaciones.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Responde con una palabra.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	X	No se une a actividades.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	X	Necesita guía.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	X	Muestra incomodidad.
13	Adaptación al entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	✓	Agita manos con frecuencia.

Notas de Campo: Lenguaje poco claro; dependencia para SAAC; interacción mínima; rigidez ante cambios; autoestimulación frecuente.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?		X
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?		X
¿Hubo participación social activa?		X
¿Se observó adaptación sin crisis?		X

Sección II: Lista de Cotejo + Notas de Campo

Registro Observacional – POST

Nombre del observador: Adriana Cruz

Fecha: _13__ / __08__ / __2025__

Lugar: Hogar Escuela

Actividad observada: Clases

Duración: 50 minutos

Personas presentes: Profesora sombra – Niña – compañeros de clase - Docente

Lista de Cotejo de Conductas

Nº	Dimensión	Indicador Conductual	✓ / X	Observación breve
1	Comunicación verbal	Emite sonidos/palabras con intención comunicativa	✓	Frases más largas y claras (“quiero jugar con María”).
2	Comunicación verbal	Usa palabras funcionales espontáneamente	✓	Pide y comenta sin que se le solicite.
3	Comunicación no verbal	Usa gestos intencionales (señalar, negar, etc.)	✓	Señala y describe objeto.
4	Comunicación no verbal	Mantiene contacto visual durante la interacción	✓	Mira por varios segundos.
5	Uso de SAAC	Emplea pictogramas, tarjetas o apps para expresarse	✓	Usa tarjeta de “jugar” sin ayuda.
6	Uso de SAAC	Usa el SAAC de forma autónoma	✓	Localiza pictogramas con independencia.
7	Uso de SAAC	Solicita apoyo o señala cuando no puede comunicarse	✓	Pide ayuda con tarjeta específica.
8	Interacción social	Inicia interacciones con adultos o pares	✓	Pide jugar con una compañera.
9	Interacción social	Responde adecuadamente a interacciones iniciadas	✓	Responde con frases completas.
10	Interacción social	Participa en juegos o dinámicas grupales	✓	Se integra a la ronda de canciones.
11	Adaptación al entorno	Sigue instrucciones simples sin ayuda adicional	✓	Realiza tareas sin repetición.
12	Adaptación al entorno	Se adapta sin crisis a pequeños cambios	✓	Cambia de aula sin molestarte.
13	Adaptación al entorno	Presenta conductas repetitivas o autoestimulantes	X	Movimientos repetitivos muy reducidos.

Notas de Campo: Mayor claridad verbal; uso autónomo y frecuente de SAAC; interacción activa; adaptación positiva a cambios; disminución de autoestimulación.

Cierre del Registro Observacional:

Observación	SI	NO
¿Se evidenció avance comunicativo?	X	
¿Se utilizó el SAAC de forma funcional?	X	
¿Hubo participación social activa?	X	
¿Se observó adaptación sin crisis?	X	

11.5. Instrumento de registro y análisis de Entrevista aplicadas

INSTRUMENTO DE REGISTRO Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS (PRE/POST)

Objetivo: clasificar respuestas de entrevistas (madre, cuidadora, docente, prof. sombra) según dimensiones SCQ para comparar pre vs. post e integrar con los puntajes del SCQ.

A. Matriz de mapeo (pregunta → dimensión SCQ)

Dimensión SCQ	Ítems PRE (n.º)	Ítems POST (n.º)	Justificación breve
Dificultades de comunicación	1, 2, 3 (com. verbal) 4, 5, 6 (com. no verbal) 7, 8, 9 (uso de SAAC)	1, 2, 3 4, 5, 6 7, 8, 9	Los dominios de comunicación verbal/no verbal y el uso de SAAC describen directamente habilidades/compensaciones comunicativas.
Problemas de interacción social	10, 11, 12	10, 11, 12	Interacción con pares y adultos, iniciativa social y participación grupal.
CRRE (conducta restringida/repetitiva/estereotipada)	13, 14, 15	13, 14, 15	Adaptación a cambios (insistencia en la igualdad), seguimiento de normas y conductas repetitivas/restrictivas se agrupan en el ámbito RRB/CRRE del SCQ.

Nota: Se incluyó 13 (cambios de rutina) y 14 (cumplimiento de normas) dentro de CRRE porque en el marco del SCQ/DSM-5 estas conductas suelen reflejar inflexibilidad e insistencia en la igualdad, componentes típicos del patrón restringido y repetitivo.

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: _____

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones del/a entrevistador/a
----------	----------------------	---------------------------	---------------	-------------------------------------

C. Resumen por informante (comparación cualitativa Pre–Post)

Dimensión SCQ	Temas/ Patrones PRE	Temas/ Patrones POST	Cambio percibido	Citas o evidencias textuales representativas	Comentario analítico e interpretación	Convergencia (<i>¿coincide con SCQ/observación?</i>)
Comunicación						
Interacción social						
CRRE (conducta restringida, repetitiva y estereotipada)						

Instrucciones:

- Temas/Patrones PRE/POST: resumir en 2–3 ideas lo que más se repite en las respuestas (p. ej., “pide con gestos, evita contacto visual”, “usa pictogramas para pedir agua y baño”).
- Cambio percibido: elegir una etiqueta cualitativa: *mejora, sin cambio o empeora*.
- Citas/evidencias: incluir 1–2 frases breves textuales que ejemplifiquen el tema.
- Comentario analítico: explicar el porqué del cambio (p. ej., “la agenda visual redujo la ansiedad en transiciones del hogar, pero en aula aún necesita andamiaje”).
- Convergencia: indicar si lo dicho coincide con el SCQ y/o con la observación (*sí / parcialmente / no*), y anota una breve razón.
- Completar una tabla por informante
- Elaborar una síntesis por contexto (Hogar = madre+cuidadora; Escuela = docente+sombra) para la triangulación final.

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 16/07/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistadora
1	Se comunica mayormente con palabras aisladas y frases cortas.	Dice agua o hambre, pero no arma frases.	Comunicación	Usa tono bajo, evita iniciar conversación.
2	Responde a indicaciones simples en un 50% de ocasiones.	“Si le digo tráeme la taza, a veces lo hace, a veces no.”	Comunicación	Depende de interés en la actividad.
3	Avances lentos; mantiene mismo repertorio verbal.	“Desde hace meses dice lo mismo.”	Comunicación	No se observan nuevas palabras.
4	Usa señalamientos y contacto visual breve para pedir.	“Me mira y señala la botella.”	Comunicación	El gesto es claro solo en rutinas conocidas.
5	Comprende señalamientos de otros, pero a veces no responde.	“Si le apunto un juguete, a veces lo ignora.”	Comunicación	Mayor comprensión con objetos preferidos.
6	Expresión facial neutra; difícil de interpretar.	“Casi no sonríe cuando juega.”	Comunicación	Puede confundirse con falta de interés.
7	No utiliza SAAC de forma espontánea.	“No agarra las tarjetas sola.”	Comunicación	Requiere guía física.
8	Solo usa SAAC cuando se le ofrece.	“Si le paso la tarjeta de ‘baño’, la entrega.”	Comunicación	No hay autonomía.
9	Requiere apoyo constante para usar SAAC.	“No sabe buscar la tarjeta que necesita.”	Comunicación	Necesita modelado constante.
10	Juega sola la mayor parte del tiempo.	“Prefiere sus muñecos a hablar con otros.”	Interacción social	Interacciones mínimas con primos.
11	Evita actividades grupales.	En la reunión familiar se puso a jugar sola con un globo	Interacción social	Estrés visible en grupos grandes.
12	Reacciona con retraimiento ante personas nuevas.	Se esconde detrás de mí.	Interacción social	Ansiedad social evidente.
13	Se altera con cambios en la rutina.	Si nos tenemos que ir del parque llora	CRRE	Resistencia marcada.
14	Cumple normas solo si se repiten varias veces.	Debo recordarle que guarde los juguetes.	CRRE	Cumplimiento inconsistente.
15	Muestra conductas repetitivas (alinea objetos).	Ordena los libros en círculo en el piso de a sala y no hay como retirarlos de ahí.	CRRE	No acepta que le interrumpan y que muevan las cosas del lugar dónde ella los dejó.

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 13/08/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistadora
1	Usa frases de 3 palabras en rutinas.	Dice frases cortas como: Tengo mucho hambre Qué hora es	Comunicación	Mayor claridad en la voz.
2	Responde a indicaciones simples y dobles.	Si le digo 've al baño y cierra la puerta', lo hace.	Comunicación	Menos repeticiones necesarias.
3	Amplió vocabulario con nuevas palabras funcionales.	Ahora dice 'por favor', 'espera', ayuda, gracias	Comunicación	Indicador de progreso.
4	Inicia gestos para pedir o llamar atención.	Levanta la mano para mostrar un dibujo.	Comunicación	Mirada más sostenida.
5	Responde a señalamientos de otros casi siempre.	Si le muestro un lápiz, lo toma."	Comunicación	Atención conjunta más evidente.
6	Muestra más expresiones faciales.	Sonríe cuando juega.	Comunicación	Mejora en lectura social.
7	Usa SAAC de forma autónoma para pedir necesidades.	Toma la tarjeta de 'jugar' sin ayuda."	Comunicación	Disminuyó apoyo físico.
8	Mayor frecuencia de uso de SAAC en casa.	Antes de almorzar, siempre entrega la tarjeta de 'comer'."	Comunicación	Rutina consolidada.
9	Necesita menos apoyo para usar SAAC.	Busca la tarjeta sola y la entrega."	Comunicación	Autonomía creciente.
10	Interactúa ocasionalmente con familiares.	Jugó a la ronda con sus primos.	Interacción social	Iniciativa social incipiente.
11	Participa en juegos de mesa con ayuda.	Jugamos memoria con cartas y usa las tarjetas de turnos.	Interacción social	Acepta esperar su turno.
12	Reacciona con menor ansiedad ante personas nuevas.	Saludó a la señora de la panadería	Interacción social	Progreso social evidente.
13	Acepta cambios menores en rutina.	Nos vamos del parque y no llora	CRRE	Estrategias visuales ayudaron.
14	Cumple normas con menos recordatorios.	Guarda sus juguetes sola.	CRRE	Mayor autorregulación.
15	Reduce tiempo en conductas repetitivas.	Ya permitió que se recojan sus libros del círculo que hace con ellos en la sala.	CRRE	Mejor flexibilidad.

C. Comparación cualitativa Pre–Post

Informante: Madre

Dimensión SCQ	Temas/Patrones PRE	Temas/Patrones POST	Cambio percibido	Citas o evidencias textuales representativas	Comentario analítico e interpretación	Convergencia (¿coincide con SCQ/observación?)
Comunicación	Lenguaje limitado a palabras sueltas, uso no espontáneo de SAAC.	Frases cortas funcionales, uso autónomo parcial de SAAC.	Mejora	PRE: Dice agua o hambre, pero no arma frases. POST: Dice frases cortas como: Tengo mucho hambre, Qué hora es	Reducción de puntajes SCQ indica progreso atribuible a estrategias SAAC y modelado constante.	Sí
Interacción social	Aislamiento en juegos, evita contacto con nuevos.	Participa ocasionalmente en actividades grupales.	Mejora	PRE: Juaga sola con globos / POST: Jugó a la ronda con sus primos.	Apoyos visuales y modelado social facilitaron interacción.	Sí
CRRE	Alta resistencia a cambios y conductas repetitivas prolongadas.	Mayor tolerancia a cambios menores, reducción de repetición.	Mejora	PRE: Si nos tenemos que ir del parque llora POST: Cuando hay que retirarse de un lugar que le gusta ya no llora	Estrategias de anticipación visual redujeron ansiedad.	Sí

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 16/07/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistadora
1	Se comunica con palabras sueltas, a veces usa dos palabras.	"Dice 'vamos parque'."	Comunicación	Pronunciación poco clara.
2	Responde a indicaciones simples la mayoría de las veces, pero se distrae.	"Si le pido 'ponte zapatos' a veces se va a jugar."	Comunicación	Necesita redirección frecuente.
3	No se observan grandes avances verbales.	"Sigue diciendo lo mismo que el mes pasado."	Comunicación	Estancamiento.
4	Usa gestos básicos como señalar o extender la mano.	"Me da la mano cuando quiere ir."	Comunicación	Gestos funcionales pero limitados.
5	Entiende señalamientos, aunque a veces se confunde.	"Le muestro la taza y busca otra cosa."	Comunicación	Atención inconstante.
6	Pocas expresiones faciales; mirada fugaz.	"Solo sonríe cuando le dan dulces."	Comunicación	Poca reciprocidad emocional.
7	Conoce las tarjetas SAAC, pero no las usa sola.	"Si le paso la de 'comer' la da, pero no busca."	Comunicación	Falta iniciativa.
8	Uso esporádico de SAAC.	"Solo lo usamos cuando está molesta."	Comunicación	No es parte de rutina.
9	Requiere ayuda física para localizar pictogramas.	"No sabe dónde están guardados."	Comunicación	Memoria de ubicación limitada.
10	Evita contacto con otros niños.	"Se va al otro lado si hay niños."	Interacción social	Conducta de escape.
11	No participa en juegos colectivos.	"Se queda mirando pero no se une."	Interacción social	Pasiva en interacciones.
12	Muestra incomodidad ante adultos nuevos.	"Se esconde o baja la cabeza."	Interacción social	Inseguridad evidente.
13	Cambios de rutina provocan llanto.	"Si no ve a su mamá a la hora esperada llora."	CRRE	Dependencia marcada.
14	Cumple normas solo con supervisión.	"Si le digo que guarde algo, lo hace mirando que la observe."	CRRE	Control externo necesario.
15	Repite movimientos de balanceo al sentarse.	"Se mece en la silla."	CRRE	Conducta autoestimulante.

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 13/08/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistada
1	Usa frases cortas para expresar necesidades.	Quiero jugar abecedario	Comunicación	Mejor articulación.
2	Responde a indicaciones simples y dobles con más rapidez.	"Trae la toalla y cierra la puerta."	Comunicación	Más atención sostenida.
3	Vocabulario ampliado, nuevas palabras en contexto.	"Ahora dice 'espera' y 'ayuda'."	Comunicación	Transferencia a varias rutinas.
4	Inicia gestos para llamar la atención.	"Toca mi brazo y me mira."	Comunicación	Mejor intención comunicativa.
5	Comprende y sigue señalamientos casi siempre.	"Le señalo la mochila y la trae."	Comunicación	Atención conjunta mejorada.
6	Más expresividad facial.	"Se ríe cuando la cargo."	Comunicación	Mayor reciprocidad emocional.
7	Usa SAAC para pedir actividades.	"Busca la tarjeta de 'parque' y la trae."	Comunicación	Uso autónomo.
8	Utiliza SAAC varias veces al día.	Busca la tarjeta de comer para cuando quiere dulces.	Comunicación	Integrado en rutina.
9	Requiere menos apoyo físico para SAAC.	Sabe dónde están las tarjetas.	Comunicación	Mayor independencia.
10	Interactúa con uno o dos niños conocidos.	Jugó a empujar un carrito	Interacción social	Más iniciativa en contextos seguros.
11	Participa en juegos simples con turnos.	Jugamos a lanzar la pelota.	Interacción social	Respeto turnos con apoyo.
12	Saluda a adultos conocidos.	Le dijo hola a mi hijo	Interacción social	Menos retrainamiento.
13	Acepta cambios menores con anticipación visual.	Fuimos a otro parque y no lloró.	CRRE	Mejora en flexibilidad.
14	Cumple normas sin supervisión constante.	Guarda los juguetes sola.	CRRE	Más autonomía.
15	Disminuye balanceo repetitivo.	Solo se meció un par de veces.	CRRE	Menos autoestimulación.

C. Comparación cualitativa Pre–Post

Informante: Cuidadora

Dimensión SCQ	Temas/Patrones PRE	Temas/Patrones POST	Cambio percibido	Citas o evidencias textuales representativas	Comentario analítico e interpretación	Convergencia
Comunicación	Palabras sueltas, uso escaso de SAAC.	Frases cortas, uso autónomo parcial de SAAC.	Mejora	PRE: "Dice 'vamos parque'." / POST: "Quiero jugar pelota."	Estrategias visuales y modelado favorecieron fluidez verbal.	Sí
Interacción social	Evita contacto con niños y adultos.	Interactúa con pares conocidos y saluda adultos.	Mejora	PRE: "Se va al otro lado si hay niños." / POST: "Jugó a empujar un carrito."	Exposición gradual en entornos seguros facilitó interacción.	Sí
CRRE	Llanto ante cambios, conductas repetitivas.	Mejor tolerancia a cambios, reducción de balanceo.	Mejora	PRE: "Llora si no ve a su mamá." / POST: "Fuimos a otro parque y no lloró."	Anticipación visual redujo ansiedad.	Sí

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 16/07/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistadora
1	Responde con palabras sueltas, rara vez inicia comunicación.	"Dice 'quiero baño' cuando es urgente."	Comunicación	Solo verbaliza en necesidades básicas.
2	Sigue indicaciones simples, dificultad con dobles.	"Si le digo que guarde cuaderno y saque libro, se confunde."	Comunicación	Requiere repetición.
3	No se observan nuevos avances.	"Desde inicio de año usa las mismas palabras."	Comunicación	Lenguaje funcional limitado.
4	Usa gestos básicos para señalar objetos.	"Señala la pizarra cuando quiere participar."	Comunicación	No mantiene contacto visual.
5	Entiende gestos simples, pero a veces se distrae.	"Si señalo la puerta, tarda en reaccionar."	Comunicación	Atención inestable.
6	Pocas expresiones faciales.	"Mantiene cara neutra en clase."	Comunicación	Difícil de leer emociones.
7	Conoce pictogramas, pero no los usa sola.	"Si le doy tarjeta de 'recreo' la lleva a la maestra."	Comunicación	Uso reactivo, no espontáneo.
8	SAAC solo cuando se le entrega.	"Nunca lo pide sin que se le dé."	Comunicación	Baja motivación de uso.
9	Requiere ayuda para encontrar pictogramas.	"No recuerda dónde está el de 'jugar'."	Comunicación	Depende de guía.
10	Interactúa poco con compañeros.	"Prefiere estar en su puesto."	Interacción social	Conducta pasiva.
11	No participa espontáneamente en grupos.	"Solo si la llamo."	Interacción social	Necesita invitación directa.
12	Reacciona con retraimiento ante adultos nuevos.	"No responde a docentes visitantes."	Interacción social	Evita contacto.
13	Se altera si hay cambios en actividades.	"Cuando cambiamos orden de materias, se molesta."	CRRE	Rigidez marcada.
14	Cumple normas si se repiten varias veces.	"Olvida alinear cuadernos."	CRRE	Necesita recordatorios.
15	Repite acciones como golpear el lápiz.	"Golpea el lápiz contra la mesa constantemente."	CRRE	Conducta repetitiva.

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 13/08/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistadora
1	Usa frases de 3 palabras para pedir y comentar.	Dame color rojo.	Comunicación	Mayor iniciativa.
2	Responde a indicaciones simples y dobles.	"Guarda el cuaderno y saca el libro" lo hace.	Comunicación	Menos repeticiones.
3	Vocabulario ampliado en contexto escolar.	"Ahora dice 'terminé tarea'."	Comunicación	Más funcionalidad.
4	Usa gestos para complementar el habla.	"Señala la pizarra y dice la respuesta."	Comunicación	Mayor integración verbal-gestual.
5	Comprende gestos y señalamientos casi siempre.	"Le señalo un compañero y lo llama."	Comunicación	Atención conjunta más fuerte.
6	Más expresividad facial en actividades lúdicas.	"Sonríe en juegos de grupo."	Comunicación	Mejora emocional.
7	Usa SAAC de forma autónoma para ciertas actividades.	"Toma la tarjeta de 'recreo' sola."	Comunicación	Más independencia.
8	Mayor frecuencia en uso de SAAC.	"Antes de salir, usa la tarjeta sin que se le diga."	Comunicación	Integrado en rutina escolar.
9	Menos apoyo para encontrar pictogramas.	"Busca la tarjeta en el tablero."	Comunicación	Memoria visual fortalecida.
10	Interactúa con compañeros en actividades guiadas.	"Participó en juego de construcción."	Interacción social	Más colaboración.
11	Se integra a grupos con menor apoyo.	"Entró al grupo de pintura sola."	Interacción social	Iniciativa social creciente.
12	Muestra menos retrainamiento con adultos nuevos.	"Saludó a docente visitante."	Interacción social	Más confianza.
13	Acepta cambios si se le anticipa.	"No se enojó cuando cambiamos de actividad."	CRRE	Flexibilidad aumentada.
14	Cumple normas sin tanta supervisión.	"Ordenó sus útiles sin recordatorio."	CRRE	Más autonomía.
15	Disminuye golpeteo repetitivo del lápiz.	"Solo lo hizo un momento."	CRRE	Conducta repetitiva reducida.

C. Comparación cualitativa Pre–Post

Informante: Docente

Dimensión SCQ	Temas/Patrones PRE	Temas/Patrones POST	Cambio percibido	Citas o evidencias textuales representativas	Comentario analítico e interpretación	Convergencia
Comunicación	Frases limitadas, SAAC no autónomo.	Frases funcionales, uso autónomo parcial SAAC.	Mejora	PRE: "Dice 'quiero baño'." / POST: Dame color rojo.	Estrategias visuales y apoyos combinados fomentaron independencia comunicativa.	Sí
Interacción social	Poco contacto con pares y adultos.	Mayor integración en grupos, saluda adultos.	Mejora	PRE: "Prefiere estar en su puesto." / POST: "Entró al grupo de pintura sola."	Actividades estructuradas y anticipación favorecieron socialización.	Sí
CRRE	Rigidez y conductas repetitivas frecuentes.	Mejor tolerancia a cambios, reducción de repetición.	Mejora	PRE: "Se molesta si cambiamos el orden." / POST: "No se enojó cuando cambiamos de actividad."	Anticipación visual y rutina flexible ayudaron a adaptación.	Sí

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 16/07/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistadora
1	Se comunica con frases cortas, pero no siempre claras.	"Quiero jugar" con voz muy baja.	Comunicación	Necesita repetición para ser entendida.
2	Sigue indicaciones simples, dificultad con dobles.	"Se confunde si hay dos pasos."	Comunicación	Requiere modelado.
3	Avances verbales mí nimos.	"Usa las mismas frases que antes."	Comunicación	Lenguaje estancado.
4	Señala objetos y usa contacto visual breve.	"Señala lápiz y me mira."	Comunicación	Iniciativa limitada.
5	Comprende algunos gestos.	"Le muestro silla y se sienta."	Comunicación	Funciona en rutinas conocidas.
6	Pocas expresiones faciales.	"Casi no cambia la expresión."	Comunicación	Neutralidad facial marcada.
7	SAAC solo con guía.	"Si le paso tarjeta la usa."	Comunicación	Sin uso autónomo.
8	Frecuencia de uso muy baja.	"Tal vez una vez al día."	Comunicación	No consolidado.
9	Depende para localizar pictogramas.	"No sabe dónde está el de 'baño'."	Comunicación	Memoria espacial limitada.
10	Juega sola en recreo.	"Camina alrededor del patio."	Interacción social	Evita grupos.
11	No se integra a juegos grupales.	"Se queda a un lado."	Interacción social	Pasividad social.
12	Evita contacto con adultos nuevos.	"Baja la mirada."	Interacción social	Muestra timidez.
13	Malestar ante cambios de clase.	"Se enoja si cambiamos de lugar."	CRRE	Resistencia marcada.
14	Cumple normas con recordatorio.	"Debe recordársele que guarde lápices."	CRRE	Falta iniciativa.
15	Repite movimientos de manos.	"Agita manos cuando se emociona."	CRRE	Conducta repetitiva.

B. Hoja de registro por informante y momento

Momento: Pre Post

Informante: Madre Cuidadora Docente Prof. sombra

Contexto: Hogar Escuela

Fecha: 13/08/2025

Pregunta	Resumen de respuesta	Evidencia/ejemplo textual	Dimensión SCQ	Observaciones de la entrevistadora
1	Usa frases más claras y largas.	Quiero jugar plastilina	Comunicación	Mayor claridad y detalle.
2	Responde a indicaciones dobles.	Guarda el cuaderno y saca el libro, lo hace.	Comunicación	Mejor comprensión.
3	Vocabulario ampliado.	Dice terminé dibujar	Comunicación	Uso funcional.
4	Gestos acompañan al habla.	"Señala y describe el objeto."	Comunicación	Integración verbal-gestual.
5	Comprende y responde a gestos casi siempre.	"Señalo la puerta y sale."	Comunicación	Mayor atención conjunta.
6	Más expresividad facial.	"Sonríe al mostrar su trabajo."	Comunicación	Mayor reciprocidad.
7	SAAC usado autónomamente para ciertas peticiones.	"Toma la tarjeta de 'jugar' y la entrega."	Comunicación	Independencia creciente.
8	Uso de SAAC varias veces al día.	"Lo usa para pedir recreo."	Comunicación	Parte de rutina.
9	Menos apoyo para localizar pictogramas.	"Sabe dónde están las tarjetas."	Comunicación	Memoria visual mejorada.
10	Interactúa con un par durante recreo.	Jugó con Ignacio a la ronda	Interacción social	Iniciativa social.
11	Se integra a actividades grupales.	"Participó en ronda de canciones."	Interacción social	Mayor inclusión.
12	Responde con saludo a adultos.	"Dijo 'buenos días'."	Interacción social	Más confianza.
13	Acepta cambios con anticipación visual.	"No se molestó cuando cambiamos de aula."	CRRE	Flexibilidad aumentada.
14	Cumple normas sin recordatorio constante.	"Guardó los lápices sola."	CRRE	Más autonomía.
15	Reduce movimientos repetitivos.	"Agitó manos solo unos segundos."	CRRE	Mejor autorregulación.

C. Comparación cualitativa Pre–Post

Informante: Profesora sombra

Dimensión SCQ	Temas/Patrones PRE	Temas/Patrones POST	Cambio percibido	Citas o evidencias textuales representativas	Comentario analítico e interpretación	Convergencia
Comunicación	Frases cortas, poco claras, SAAC no autónomo.	Frases más largas y claras, SAAC autónomo parcial.	Mejora	PRE: "Quiero jugar" POST: Quiero jugar plastilina	Uso de apoyos visuales y modelado lingüístico facilitó claridad y estructura.	Sí
Interacción social	Aislamiento en recreo, evita grupos.	Interactúa con pares y participa en actividades grupales.	Mejora	PRE: "Camina alrededor del patio." POST: Jugó con Ignacio a la ronda	Intervención estructurada favoreció la inclusión social.	Sí
CRRE	Resistencia a cambios, conductas repetitivas frecuentes.	Mejor tolerancia a cambios, reducción de repetición.	Mejora	PRE: "Se enoja si cambiamos de lugar." POST: "No se molestó cuando cambiamos de aula."	Anticipación visual redujo rigidez y ansiedad.	Sí

11.6. Registro del seguimiento semanal

FORMATO DE SEGUIMIENTO SEMANAL – PROYECTO DE COMUNICACIÓN FUNCIONAL

Caso: 001

Semana: 1 / 2 / 3 / 4

Registrado por: Madre Cuidadora

Fecha de inicio: 16/07/2025 Fecha de fin: 23/07/2025

Día de la semana	Actividades clave realizadas	Estrategia SAAC utilizada (especificar)	Respuesta de la niña	Nivel de participación	Observaciones relevantes
Miércoles	Aplicación del SCQ - Pretest e inducción	Agenda visual para explicar el proceso	2	2	Se realizó la inducción y se aplicó el cuestionario SCQ, mostró resistencia inicial, pero toleró el proceso.
Jueves	Introducción al tablero de comunicación con pictogramas de rutinas	Tablero de comunicación	2	2	Observó y manipuló algunos pictogramas con apoyo.
Viernes	Juego estructurado por turnos	Tarjetas de turno	2	3	Logró esperar su turno en 3 ocasiones.
Sábado	Identificación de emociones básicas	Termómetro emocional	2	2	Requirió modelado para señalar la emoción correcta.
Domingo	Interacción en comida familiar	Pictogramas de necesidades básicas	1	3	Solicitó agua verbalmente después de apoyo con pictograma.
Lunes	Actividad escolar simulada (colores y formas)	Tablero de comunicación y agenda visual	2	3	Señaló correctamente 3 de 5 figuras.
Martes	Revisión de avances con pictogramas	Tablero de comunicación	1	3	Produjo palabra aislada ("jugo") con apoyo del pictograma.

Código para: Respuesta de la niña

1= Verbal

2= No verbal

Código para: Nivel de participación

1 = No participa

2 = Participa con ayuda física/verbal constante

3 = Participa con ayuda mínima

4 = Participa de forma independiente

Resumen semanal

Logros: Familiarización con SAAC, aceptó pictogramas.

Dificultades: Poca iniciativa espontánea.

Ajustes: Incrementar apoyos visuales en actividades diarias.

★ Instrucciones de uso:

- Llenar al final de cada día, registrando las estrategias SAAC empleadas (agenda visual, tablero de comunicación, tarjetas de turno, termómetro emocional, etc.).
- Al terminar la semana, completar el resumen semanal para orientar ajustes y reforzar estrategias.

FORMATO DE SEGUIMIENTO SEMANAL – PROYECTO DE COMUNICACIÓN FUNCIONAL

Caso: 001

Semana: 1 / 2 / 3 / 4

Registrado por: Madre Cuidadora

Fecha de inicio: 24/07/2025 **Fecha de fin:** 30/07/2025

Día de la semana	Actividades clave realizadas	Estrategia SAAC utilizada (especificar)	Respuesta de la niña	Nivel de participación	Observaciones relevantes
Miércoles	Actividad de higiene personal	Agenda visual paso a paso	2 = No verbal	3 = Participa con ayuda mínima	Señaló los pasos en el pictograma con orientación.
Jueves	Juego simbólico con muñecos	Tarjetas de turno	1 = Verbal	3 = Participa con ayuda mínima	Emitió palabra aislada ("mío") al usar su turno.
Viernes	Interacción con otros niños	Tablero de comunicación	2 = No verbal	2 = Participa con ayuda constante	Requirió guía para expresar turnos en el tablero.
Sábado	Manejo de frustración en juego	Termómetro emocional	2 = No verbal	3 = Participa con ayuda mínima	Logró señalar "enojada" con apoyo gestual.
Domingo	Lectura compartida de cuento	Pictogramas de personajes	1 = Verbal	3 = Participa con ayuda mínima	Nombró "perro" al ver el pictograma.
Lunes	Identificación de emociones	Tarjetas emocionales	2 = No verbal	3 = Participa con ayuda mínima	Señaló tristeza y alegría con precisión.
Martes	Juego de roles (mamá-hija)	Tablero de comunicación	1 = Verbal	3 = Participa con ayuda mínima	Produjo 2 palabras aisladas durante el juego.

Código para: Respuesta de la niña

1= Verbal

2= No verbal

Código para: Nivel de participación

1 = No participa

2 = Participa con ayuda física/verbal constante

3 = Participa con ayuda mínima

4 = Participa de forma independiente

Resumen semanal

Logros: Reconocimiento de emociones básicas.

Dificultades: Le cuesta transferir aprendizajes a contextos espontáneos.

Ajustes: Planificar más juegos de interacción social.

► Instrucciones de uso:

- Llenar al final de cada día, registrando las estrategias SAAC empleadas (agenda visual, tablero de comunicación, tarjetas de turno, termómetro emocional, etc.).
- Al terminar la semana, completar el resumen semanal para orientar ajustes y reforzar estrategias.

FORMATO DE SEGUIMIENTO SEMANAL – PROYECTO DE COMUNICACIÓN FUNCIONAL

Caso: 001

Semana: 1 / 2 / 3 / 4

Registrado por: Madre Cuidadora

Fecha de inicio: 31/07/2025 **Fecha de fin:** 06/08/2025

Día de la semana	Actividades clave realizadas	Estrategia SAAC utilizada (especificar)	Respuesta de la niña	Nivel de participación	Observaciones relevantes
Miércoles	Rutina escolar simulada	Agenda visual	2	3	Reconoció y siguió tres pasos de la rutina.
Jueves	Juego de mesa	Tarjetas de turno	1	3	Emitió palabra aislada al pedir su turno.
Viernes	Identificación de estados de ánimo	Termómetro emocional	2	3	Señaló "cansada" tras actividad física.
Sábado	Interacción familiar	Tablero de comunicación	1	3	Saludó a un familiar con apoyo del pictograma.
Domingo	Actividad de cocina (receta sencilla)	Agenda visual paso a paso	2	3	Reconoció ingredientes en pictogramas.
Lunes	Revisión de tareas escolares	Tablero de comunicación	1	3	Produjo palabra "colores" al elegir materiales.
Martes	Conversación dirigida	Pictogramas de acciones	1	3	Construyó enunciado de dos palabras con pictogramas.

Código para: Respuesta de la niña

1= Verbal

2= No verbal

Código para: Nivel de participación

1 = No participa

2 = Participa con ayuda física/verbal constante

3 = Participa con ayuda mínima

4 = Participa de forma independiente

Resumen semanal

Logros: Mayor intención comunicativa.

Dificultades: Fatigabilidad en tareas largas.

Ajustes: Dividir las actividades en segmentos cortos.

📌 Instrucciones de uso:

- Llenar al final de cada día, registrando las estrategias SAAC empleadas (agenda visual, tablero de comunicación, tarjetas de turno, termómetro emocional, etc.).
- Al terminar la semana, completar el resumen semanal para orientar ajustes y reforzar estrategias.

FORMATO DE SEGUIMIENTO SEMANAL – PROYECTO DE COMUNICACIÓN FUNCIONAL

Caso: 001

Semana: 1 / 2 / 3 / 4

Registrado por: Madre Cuidadora

Fecha de inicio: 07/08/2025 **Fecha de fin:** 13/08/2025

Día de la semana	Actividades clave realizadas	Estrategia SAAC utilizada (especificar)	Respuesta de la niña	Nivel de participación	Observaciones relevantes
Miércoles	Aplicación del SCQ - Postest	Agenda visual para la evaluación	2	2	Mostró cansancio, respondió con guía.
Jueves	Juego en grupo reducido	Tablero de comunicación	1	3	Expresó palabra aislada para pedir turno.
Viernes	Revisión de emociones	Termómetro emocional	2	3	Identificó correctamente "feliz".
Sábado	Actividad artística (pintura)	Agenda visual con pasos	1	3	Nombró color usado tras apoyo visual.
Domingo	Lectura guiada	Pictogramas de historia	2	3	Señaló personaje correcto tras pregunta.
Lunes	Juego de roles	Tablero de comunicación	1	3	Usó pictograma para decir "jugar".
Martes	Conversación espontánea breve	Pictogramas de necesidades	1	3	Solicitó "agua" con pictograma y voz.

Código para: Respuesta de la niña

1= Verbal

2= No verbal

Código para: Nivel de participación

1 = No participa

2 = Participa con ayuda física/verbal constante

3 = Participa con ayuda mínima

4 = Participa de forma independiente

Resumen semanal

Logros: Uso más espontáneo del SAAC en rutinas.

Dificultades: Necesita motivación externa para participar.

Ajustes: Incrementar refuerzos positivos y consolidar autonomía.

★ Instrucciones de uso:

- Llenar al final de cada día, registrando las estrategias SAAC empleadas (agenda visual, tablero de comunicación, tarjetas de turno, termómetro emocional, etc.).
- Al terminar la semana, completar el resumen semanal para orientar ajustes y reforzar estrategias.

11.7. Aplicación del SCQ - Pretest

Nombre del sujeto evaluado:	Caso 01				
Sexo:	Varón <input checked="" type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>	Fecha de nacimiento:	24 / 10 / 2017	Edad:	07 años 09 meses
Nombre de la persona que contesta al cuestionario:					
Parentesco o relación con el sujeto: Madre					
Fecha: 16 / 07 / 2025 Centro: Hogar					

SCQ

Forma B. Situación actual



TER Ediciones

Ejemplar
autocorregible

INSTRUCCIONES

Por favor, responder a este cuestionario con cuidado, pensando bien las respuestas. Conteste a cada pregunta respondiendo con un círculo en cada cuadro si el aspecto indicado ha manifestado la conducta descrita EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES. Algunas de las preguntas se refieren a varios tipos de conductas relacionadas entre sí; en estos casos marque la palabra **SÍ** si el **mejor** de estos conductas se ha producido en ese periodo; Si en algún caso no está seguro de si el comportamiento descrito se ha producido o no, responda **SÍ** o **NO** atendiendo a lo que usted piensa. Resalte en cada cuadro la respuesta deseada, **SÍ** o **NO**.

1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas? SÍ NO
Únicamente si ha contestado **NO**, pase directamente a la pregunta 8.
2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho? SÍ NO
3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa? SÍ NO
4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inoportunos? SÍ NO
5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, «tú» o «ella» en lugar de «yo»? SÍ NO
6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir «lluvia caliente» en lugar de «vapor»? SÍ NO
7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez? SÍ NO
8. ¿Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay determinados «rituales» que pretende que usted respete? SÍ NO
9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento? SÍ NO
10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abraese? SÍ NO
11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desagüe u horarios de transporte? SÍ NO
12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en utiar el objeto de acuerdo a su finalidad? SÍ NO
13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad? SÍ NO
14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas? SÍ NO
15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos? SÍ NO



Autores: M. Rutter, A. Bailey, S. Kazak Berument, C. Lord y A. Pickles.

Copyright original © 2005 by WPS, Western Psychological Services.

Copyright de la edición española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Este ejemplar está impreso en BOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el uso propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed In Spain.

16. ¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, retorcerse o dar saltos repetidos en el sitio? SÍ NO
17. ¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza? SÍ NO
18. ¿Tiene algún objeto que necesita llevar consigo, aparte de un muñeco o una manta? SÍ NO
19. ¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular? SÍ NO
20. ¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo? SÍ NO
21. ¿Imita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)? SÍ NO
22. ¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas? SÍ NO
23. ¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarle a usted de la mano? SÍ NO
24. ¿Asiente con la cabeza para decir *sí*? SÍ NO
25. ¿Negra con la cabeza para decir *no*? SÍ NO
26. Al hablarle o hacer algo con usted, ¿suele mirarle directamente a la cara? SÍ NO
27. ¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe? SÍ NO
28. ¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención? SÍ NO
29. ¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos? SÍ NO
30. En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos? SÍ NO
31. ¿Intenta alguna vez consolarlo si ve que usted está triste o se ha hecho daño? SÍ NO
32. Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención? SÍ NO
33. ¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales? SÍ NO
34. ¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)? SÍ NO
35. ¿Juega a disfrazarse, a simular que es otra persona o a juegos de ficción en general? SÍ NO
36. ¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce? SÍ NO
37. ¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño? SÍ NO
38. Si usted entra en un cuarto y empieza a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención? SÍ NO
39. ¿Participa alguna vez con otros niños en juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego? SÍ NO
40. ¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al escondite o a la pelota? SÍ NO

FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

C

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máximo = 29). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- Si ha contestado **Sí** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 40 (incluidas las tramadas).
- Si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 3 a 40 (sin trama).
- Cuente el número total de «UNO» que han sido rotulados y luego anote el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

1	SÍ	NO
2	0	1
3	1	0
4	1	0
5	1	0
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	1
10	1	0
11	1	0
12	1	0
13	1	0
14	1	0
15	1	0

- 16 1 0
17 1 0
18 0 0
19 0 1
20 0 1

21 0 1
22 0 1

23 0 1
24 0 1
25 0 1
26 0 1
27 0 1
28 0 1
29 0 1
30 0 1
31 0 1

32 0 1
33 0 1

34 0 1
35 0 1
36 0 1
37 0 1

38 0 1
39 0 1
40 0 1

Puntuación
total

36

Nombre del sujeto evaluado: *Caso 01*

Sexo: Varón Mujer

Fecha de nacimiento: 24 / 10 / 2017 Edad: 07 años 09 meses

Nombre de la persona que contesta al cuestionario:

Parentesco o relación con el sujeto: Cuidadora

Fecha: 16 / 07 / 2025 Centro: HOGAR

SCQ

Forma B. Situación actual



TER Ediciones

**Ejemplar
autocorregible**

INSTRUCCIONES

Por favor, responda a este cuestionario con cuidado, pensando bien las respuestas. Conteste a cada pregunta respondiendo con un círculo en cada caso si el sujeto evaluado ha manifestado la conducta descrita EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES. Algunas de las preguntas se refieren a varios tipos de conductas relacionadas entre sí; en esos casos marque la palabra **SÍ** si **algunas** de esas conductas se ha producido en ese periodo. Si en algún caso no está seguro de si el comportamiento descrito se ha producido o no, responda **SÍ** o **NO**, ateniéndose a lo que usted piensa. Radice en cada caso la respuesta **sí** o **no**.

1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas? SÍ NO
Únicamente si ha contestado **NO**, pase directamente a la pregunta 8.
2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho? SÍ NO
3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa? SÍ NO
4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inoportunos? SÍ NO
5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, «tú» o «ella» en lugar de «yo»? SÍ NO
6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir «lluvia caliente» en lugar de «vapor»? SÍ NO
7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez? SÍ NO
8. ¿Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay determinados «rituales» que pretende que usted respete? SÍ NO
9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento? SÍ NO
10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abriese? SÍ NO
11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desagüe u horarios de transporte? SÍ NO
12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en usar el objeto de acuerdo a su finalidad? SÍ NO
13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad? SÍ NO
14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas? SÍ NO
15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos? SÍ NO



Autores: M. Rutter, A. Bailey, S. Kazak Berument, C. Lord y A. Pickles.

Copyright original © 2003 by WPS. Western Psychological Services.

Copyright de la edición española: © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Este ejemplar está impreso en PDS-TINTAS. Si le presentan un ejemplar en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de lo profesional y en el uso propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed in Spain.

16. ¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, retorcerse o dar saltos repetidos en el sitio? SI NO
17. ¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza? SI NO
18. ¿Tiene algún objeto que necesita llevar consigo, aparte de un muñeco o una manta? SI NO
19. ¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular? SI NO
20. ¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo? SI NO
21. ¿Imita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)? SI NO
22. ¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas? SI NO
23. ¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarle a usted de la mano? SI NO
24. ¿Asiente con la cabeza para decir sí? SI NO
25. ¿Niega con la cabeza para decir no? SI NO
26. Al hablarle o hacer algo con usted, ¿suele mirarle directamente a la cara? SI NO
27. ¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe? SI NO
28. ¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención? SI NO
29. ¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos? SI NO
30. En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos? SI NO
31. ¿Intenta alguna vez consolarle si ve que usted está triste o se ha hecho daño? SI NO
32. Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención? SI NO
33. ¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales? SI NO
34. ¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)? SI NO
35. ¿Juega a disfrazarse, a simular qué es otra persona o a juegos de ficción en general? SI NO
36. ¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce? SI NO
37. ¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño? SI NO
38. Si usted entra en un cuarto y empieza a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención? SI NO
39. ¿Participa alguna vez con otros niños en juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego? SI NO
40. ¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al escondite o a la pelota? SI NO

FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máxima=39). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- si ha contestado **Si** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 40 (incluidas las trámadas).
- si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 8 a 40 (sin trama).
- Cuente el número total de **UNÓS** que han sido redondeados y luego reste el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

	SI	NO
1	1	0
2	0	1
3	1	0
4	1	0
5	1	0
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	0
10	1	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	0	0

- 16 1 0
17 1 0
18 0 0
19 0 1
20 0 1

21 0 1

22 0 1

23 0 1
24 0 1
25 0 1
26 0 1
27 0 1
28 0 1
29 0 1
30 0 1
31 0 1

32 0 1
33 0 1

34 0 1
35 0 1
36 0 1
37 0 1

38 0 1
39 0 1
40 0 1

Puntuación
total

35

Nombre del sujeto evaluado: Caso 01

Sexo: Varón Mujer

Fecha de nacimiento: 29 / 10 / 2017 Edad: 07 años 09 meses

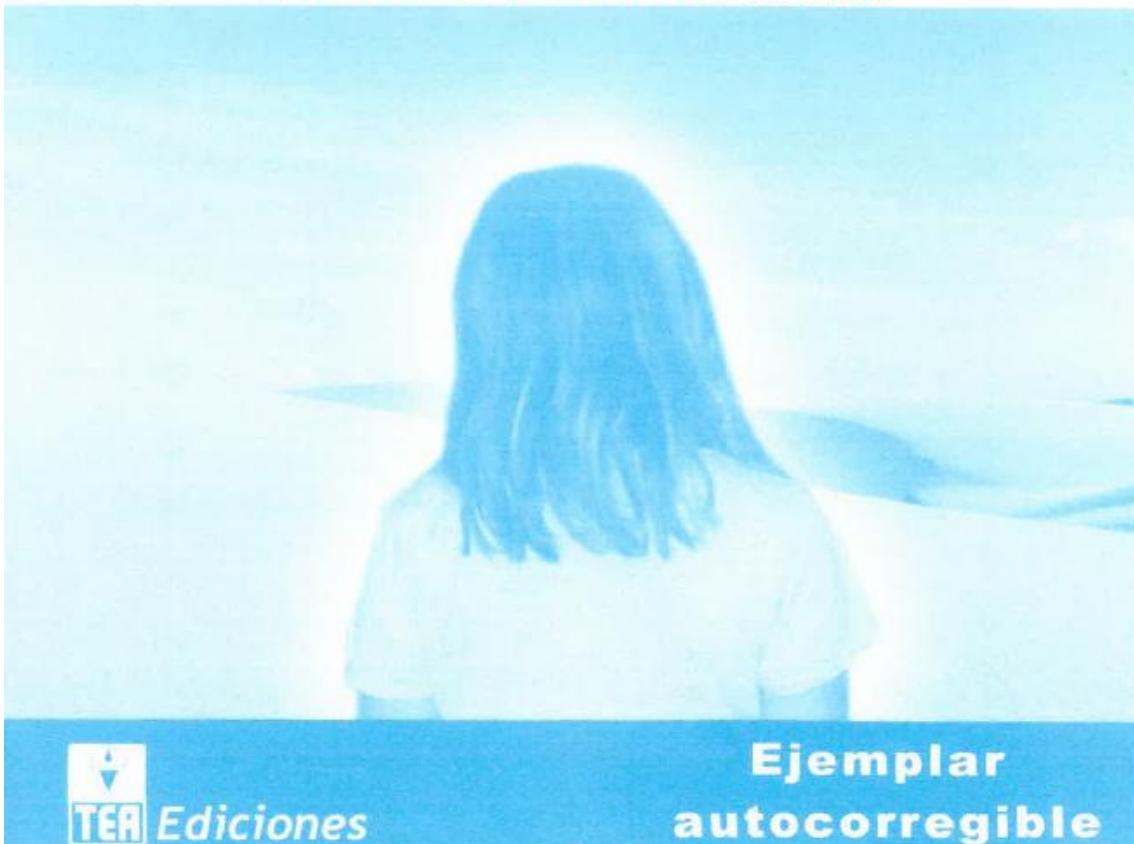
Nombre de la persona que contesta al cuestionario:

Parentesco o relación con el sujeto: Profesora del aula

Fecha: 16 / 07 / 2025 Centro: Unidad Educativa Particular

SCQ

Forma B. Situación actual



TER Ediciones

**Ejemplar
autocorregible**

I N S T R U C C I O N E S

Por favor, responda a este cuestionario con cuidado, pensando bien las respuestas. Conteste a cada pregunta respondiendo con un circulo en cada caso si el reflejo evaluado ha manifestado la conducta denotada EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES. Algunas de las preguntas se refieren a varios tipos de conductas relacionadas entre sí en esencia; marque la palabra **SÍ** si **algununa de esas conductas se ha producido en ese periodo.** Si en algún caso no está seguro de si el comportamiento descrito se ha producido o no, responda **SÍ** o **NO** ateniéndose a lo que usted piensa. Resale en cada caso la respuesta elegida, **SÍ** o **NO**.

1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas? SÍ NO
Únicamente si ha contestado **NO**, pase directamente a la pregunta 8
2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho? SÍ NO
3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa? SÍ NO
4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inoportunos? SÍ NO
5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, «tú» a «ella» en lugar de «yo»? SÍ NO
6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir «lluvia caliente» en lugar de «vapor»? SÍ NO
7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez? SÍ NO
8. ¿Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay determinados «rituales» que pretende que usted respete? SÍ NO
9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento? SÍ NO
10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abriese? SÍ NO
11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desagüe u horarios de transporte? SÍ NO
12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en usar el objeto de acuerdo a su finalidad? SÍ NO
13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad? SÍ NO
14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas? SÍ NO
15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos? SÍ NO



Autores: M. Rutter, A. Bailey, S. Kazak Bernstein, E. Lord y A. Pickles.
Copyright original © 2003 by WPS, Western Psychological Services.

Copyright de la edición española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed in Spain.

16. ¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, retorcerse o dar saltos repetidos en el sitio? SI NO
17. ¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza? SI NO
18. ¿Tiene algún objeto que *necesita llevar consigo*, aparte de un muñeco o una manta? SI NO
19. ¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular? SI NO
20. ¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo? SI NO
21. ¿Imita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)? SI NO
22. ¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas? SI NO
23. ¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarle a usted de la mano? SI NO
24. ¿Asiente con la cabeza para decir *sí*? SI NO
25. ¿Niega con la cabeza para decir *no*? SI NO
26. Al hablarle o hacer algo con usted, ¿suele mirarle directamente a la cara? SI NO
27. ¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe? SI NO
28. ¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención? SI NO
29. ¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos? SI NO
30. En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos? SI NO
31. ¿Intenta alguna vez consolarle si ve que usted está triste o se ha hecho daño? SI NO
32. Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención? SI NO
33. ¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales? SI NO
34. ¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)? SI NO
35. ¿Juega a disfrazarse, a simular que es otra persona o a juegos de ficción en general? SI NO
36. ¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce? SI NO
37. ¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño? SI NO
38. Si usted entra en un cuarto y empieza a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención? SI NO
39. ¿Participa alguna vez con otros niños en juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego? SI NO
40. ¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al escondite o a la pelota? SI NO

FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máxima=30). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- si ha contestado **Sí** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 40 (incluidas las trámites).
- si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 3 a 40 (sin trámite).
- Cuente el número total de «**NO**» que han sido marcados y luego anote el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

1	(SÍ)	NO
2	0	1
3	1	0
4	1	0
5	1	0
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	1
10	1	0
11	1	0
12	1	0
13	1	0
14	1	0
15	1	0

- 16 1 0
17 1 0
18 1 0
19 0 1
20 0 1

21 0 1

22 0 1

23 0 1
24 0 1
25 0 1
26 0 1
27 0 1
28 0 1
29 0 1
30 0 1
31 0 1

32 0 1
33 0 1

34 0 1
35 0 1
36 0 1
37 0 1

38 0 1

39 0 1

40 0 1

Puntuación
total 28

Nombre del sujeto evaluado: Caso 01

Sexo: Varón Mujer

Fecha de nacimiento: 24 / 10 / 2017 Edad: 07 años 09 meses

Nombre de la persona que contesta al cuestionario:

Parentesco o relación con el sujeto: Profesora Sombra

Fecha: 16 / 07 / 2025 Centro: Unidad Educativa Particular

SCQ

Forma B. Situación actual



Ediciones

Ejemplar
autocorregible

INSTRUCCIONES

Por favor, responda a este cuestionario con cuidado, poniendo bien las respuestas. Controle a cada pregunta respondiendo con un circulo en cada caso si el sujeto evaluado ha manifestado la conducta descrita EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES. Algunas de las preguntas se refieren a varios tipos de conductas relacionadas entre sí; en este caso, marque la palabra Sí si cualquiera de esas conductas se ha producido en ese periodo. Si en algún caso no está seguro de si el comportamiento descrito se ha producido o no, responda Sí o No ateniéndose a lo que usted piensa. Rodee en cada caso la respuesta elegida, Sí o No.

1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas? Sí No
- Unicamente si ha contestado NO, pase directamente a la pregunta 8
2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho? Sí No
3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa? Sí No
4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inoportunos? Sí No
5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, «tu» o «ella» en lugar de «yo»? Sí No
6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir «lluvia caliente» en lugar de «vapor»? Sí No
7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez? Sí No
8. ➤ Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay determinados «rituales» que pretende que usted respete? Sí No
9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento? Sí No
10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abriese? Sí No
11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desague u horarios de transporte? Sí No
12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en usar el objeto de acuerdo a su finalidad? Sí No
13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad? Sí No
14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas? Sí No
15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos? Sí No



Autores: M. Rutherford, A. Bailey, S. Kazak Berument, C. Lord y A. Pickles.
Copyright original © 2003 by WPS, Western Psychological Services.
Copyright de la edición española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Este ejemplar está impreso en 001 TINTAS. Si le presentan un ejemplar en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed in Spain.

16. ¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, retorcerse o dar saltos repetidos en el sitio? SI NO
17. ¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza? SI NO
18. ¿Tiene algún objeto que necesita llevar consigo, aparte de un muñeco o una manta? SI NO
19. ¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular? SI NO
20. ¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo? SI NO
21. ¿Imita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)? SI NO
22. ¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas? SI NO
23. ¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarse a usted de la mano? SI NO
24. ¿Asiente con la cabeza para decir si? SI NO
25. ¿Niega con la cabeza para decir no? SI NO
26. Al hablarle o hacer algo con usted, ¿suele mirarle directamente a la cara? SI NO
27. ¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe? SI NO
28. ¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención? SI NO
29. ¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos? SI NO
30. En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos? SI NO
31. ¿Intenta alguna vez consolarle si ve que usted está triste o se ha hecho daño? SI NO
32. Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención? SI NO
33. ¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales? SI NO
34. ¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)? SI NO
35. ¿Juega a disfrazarse, a simular que es otra persona o a juegos de ficción en general? SI NO
36. ¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce? SI NO
37. ¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño? SI NO
38. Si usted entra en un cuarto y empieza a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención? SI NO
39. ¿Participa alguna vez con otros niños en juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego? SI NO
40. ¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al escondite o a la pelota? SI NO

FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máximo=39). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- si ha contestado **Sí** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 40 (incluidas las vacías).
- si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 3 a 40 (sin vacía).
- Cuente el número total de **INCÓS** que han sido indecisos y luego sume el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

1	<input checked="" type="radio"/> SÍ	NO
2	0	<input checked="" type="radio"/> 1
3	<input checked="" type="radio"/> 1	0
4	1	<input checked="" type="radio"/> 0
5	<input checked="" type="radio"/> 1	0
6	<input checked="" type="radio"/> 1	0
7	<input checked="" type="radio"/> 1	0
8	<input checked="" type="radio"/> 1	0
9	0	<input checked="" type="radio"/> 1
10	<input checked="" type="radio"/> 1	0
11	<input checked="" type="radio"/> 1	0
12	<input checked="" type="radio"/> ?	0
13	<input checked="" type="radio"/> 1	0
14	<input checked="" type="radio"/> 1	0
15	<input checked="" type="radio"/> 1	0

- 16 1 0
17 0 0
18 1 0
19 0 1
20 0 1
21 0 1
22 0 1
23 0 1
24 0 1
25 0 1
26 0 1
27 0 1
28 0 1
29 0 1
30 0 1
31 0 1
32 0 1
33 0 1
34 0 1
35 0 1
36 0 1
37 0 1
38 0 1
39 0 1
40 0 1

Puntuación
total

34

11.8. Aplicación del SCQ - Postest

Nombre del sujeto evaluado:	Caso 0/
Sexo:	<input type="checkbox"/> Varón <input checked="" type="checkbox"/> Mujer
Fecha de nacimiento:	24/10/2017 Edad: 07 años 10 meses
Nombre de la persona que contesta al cuestionario:	
Parentesco o relación con el sujeto: Madre	
Fecha: 13/08/2025 centro: hogar	

SCQ

Forma B. Situación actual



TER Ediciones

**Ejemplar
autocorregible**

INSTRUCCIONES

Por favor, responda a este cuestionario con cuidado, poniendo bien las respuestas. Conteste a cada pregunta respondiendo con un círculo en cada caso si el objeto evaluado ha manifestado la conducta descrita EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES. Algunas de las preguntas se refieren a varios tipos de conductas relacionadas entre sí en ciertos casos porque la palabra «el» en cualquiera de estas conductas se ha producido en ese período. Si en algún caso no nota ningún tipo de comportamiento descrito se ha producido o no, responda «SÍ» o «NO» atendiendo a lo que usted piensa. Marque en cada caso su respuesta elegida, SÍ o NO.

1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas? SÍ NO
Únicamente si ha contestado NO, pase directamente a la pregunta 8.
2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho? SÍ NO
3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa? SÍ NO
4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inoportunos? SÍ NO
5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, «tú» o «ella» en lugar de «yo»? SÍ NO
6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir «lluvia caliente» en lugar de «vapor»? SÍ NO
7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez? SÍ NO
8. ¿Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay determinados «rituales» que pretende que usted respete? SÍ NO
9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento? SÍ NO
10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abriese? SÍ NO
11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desagüe u horarios de transporte? SÍ NO
12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en usar el objeto de acuerdo a su finalidad? SÍ NO
13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad? SÍ NO
14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas? SÍ NO
15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos? SÍ NO



Autores: M. Rutter, A. Bailey, S. Kazak Berument, C. Lord y A. Pickles.

Copyright original © 2003 by WPS, Western Psychological Services.

Copyright de la edición española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el uso propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed In Spain.

16. ¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, retorcerse o dar saltos repetidos en el sitio? SÍ NO
17. ¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza? SÍ NO
18. ¿Tiene algún objeto que necesita llevar consigo, aparte de un muñeco o una manta? SÍ NO
19. ¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular? SÍ NO
20. ¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo? SÍ NO
21. ¿Limita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)? SÍ NO
22. ¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas? SÍ NO
23. ¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarle a usted de la mano? SÍ NO
24. ¿Asiente con la cabeza para decir sí? SÍ NO
25. ¿Niega con la cabeza para decir no? SÍ NO
26. Al hablarle o hacer algo con usted, ¿suele mirarle directamente a la cara? SÍ NO
27. ¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe? SÍ NO
28. ¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención? SÍ NO
29. ¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos? SÍ NO
30. En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos? SÍ NO
31. ¿Intenta alguna vez consolarle si ve que usted está triste o se ha hecho daño? SÍ NO
32. Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención? SÍ NO
33. ¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales? SÍ NO
34. ¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)? SÍ NO
35. ¿Juega a disfrazarse, a simular que es otra persona o a juegos de ficción en general? SÍ NO
36. ¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce? SÍ NO
37. ¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño? SÍ NO
38. Si usted entra en un cuarto y empleza a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención? SÍ NO
39. ¿Participa alguna vez con otros niños en juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego? SÍ NO
40. ¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al escondite o a la pelota? SÍ NO

**FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máximo: 35). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- si ha contestado **Sí** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 40 (incluidas las tramadas).
- si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 3 a 40 (sin trama).
- Cuente el número total de «UNOS» que han sido redactados y luego sume el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

1	SI	NO
2	0	1
3	1	0
4	1	0
5	1	0
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	1
10	1	0
11	1	0
12	1	0
13	1	0
14	1	0
15	1	0

16 1 0

17 1 0

18 1 0

19 0 1

20 0 1

21 0 1

22 0 1

23 0 1

24 0 1

25 0 1

26 0 1

27 0 1

28 0 1

29 0 1

30 0 1

31 0 1

32 0 1

33 0 1

34 0 1

35 0 1

36 0 1

37 0 1

38 0 1

39 0 1

40 0 1

Puntuación
total 27

Nombre del sujeto evaluado:

CASO 01

Sexo: Varón Mujer

Fecha de nacimiento: 24 / 10 / 2017 Edad: 07 años 10 meses

Nombre de la persona que contesta al cuestionario:

Parentesco o relación con el sujeto: CUIDADORA

Fecha: 13 / 08 / 2025 Centro: HOGAR

SCQ

Forma B. Situación actual



TEA Ediciones

Ejemplar
autocorregible

INSTRUCCIONES

Por favor, responda a este cuestionario con claridad, poniendo bien las respuestas. Conteste a cada pregunta respondiendo con un círculo en cada caso si el sujeto malo/a ha manifestado la conducta descrita EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES. Algunas de las preguntas se refieren a varios tipos de conductas relacionadas entre sí; en ese caso marque la palabra **SÍ** si **algununa de esas conductas se ha producido en ese periodo**. Si en algún caso no está seguro de si el comportamiento descrito se ha producido o no, responda **SÍ** o **NO** ateniéndose a lo que usted piensa. Rodee en cada caso su respuesta elegida, **SÍ** o **NO**.

1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas?..... SÍ NO
Únicamente si ha contestado **NO**, pose directamente a la pregunta 8
2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho?
3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa?
4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inoportunos?
5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, «tú» o «ella» en lugar de «yo»?
6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir «lluvia caliente» en lugar de «vapor»?
7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez?
8. ¿Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay "determinados rituales" que pretende que usted respete?
9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento?
10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abriese?
11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desagüe u horarios de transporte?
12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en usar el objeto de acuerdo a su finalidad?
13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad?
14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas?
15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos?



Autores: M. Rutter, A. Bailey, S. Razak Berumont, C. Lord y A. Pickles.
Copyright original © 2003 by WPS, Western Psychological Services.

Copyright de la edición española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. Este ejemplar está impreso en 100% TINTAS. Si le presentan un ejemplar en flota negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed in Spain.

16. ¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, retorcerse o dar saltos repetidos en el sitio? SI NO
17. ¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza? SI NO
18. ¿Tiene algún objeto que necesita llevar consigo, aparte de un muñeco o una manta? SI NO
19. ¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular? SI NO
20. ¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo? SI NO
21. ¿Imita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)? SI NO
22. ¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas? SI NO
23. ¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarle a usted de la mano? SI NO
24. ¿Asiente con la cabeza para decir si? SI NO
25. ¿Niega con la cabeza para decir no? SI NO
26. Al hablarle o hacer algo con usted, ¿se le mira directamente a la cara? SI NO
27. ¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe? SI NO
28. ¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención? SI NO
29. ¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos? SI NO
30. En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos? SI NO
31. ¿Intenta alguna vez consolarle si ve que usted está triste o se ha hecho daño? SI NO
32. Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención? SI NO
33. ¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales? SI NO
34. ¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)? SI NO
35. ¿Juega a disfrazarse, a simular que es otra persona o a juegos de ficción en general? SI NO
36. ¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce? SI NO
37. ¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño? SI NO
38. Si usted entra en un cuarto y emplea a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención? SI NO
39. ¿Participa alguna vez con otros niños en juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego? SI NO
40. ¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al esconde o a la pelota? SI NO

FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máximo: 350). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- si ha contestado **Sí** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 40 (incluidas las trámite).
- si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 5 a 40 (sin trámite).
- Cuente el número total de «**UNO**» que han sido rotuladas y haga anotar el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

1	SI	NO
2	0	1
3	1	0
4	1	0
5	1	0
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	1
10	1	0
11	1	0
12	1	0
13	1	0
14	1	0
15	1	0

16 1 0
17 1 0
18 1 0
19 0 1
20 0 1

21 0 1

22 0 1

23 0 1
24 0 1
25 0 1
26 0 1
27 0 1
28 0 1
29 0 1
30 0 1
31 0 1

32 0 1
33 0 1

34 0 1
35 0 1
36 0 1
37 0 1

38 0 1
39 0 1
40 0 1

Puntuación total 25

Nombre del sujeto evaluado: *Caso 01*

Sexo: Varón Mujer

Fecha de nacimiento: *24 / 10 / 2017* Edad: *07* años *10* meses

Nombre de la persona que contesta al cuestionario:

Parentesco o relación con el sujeto: *Profesora del aula*

Fecha: *13 / 08 / 2025* Centro: *Unidad Educativa Particular*

SCQ

Forma B. Situación actual



TER Ediciones

**Ejemplar
autocorregible**

INSTRUCCIONES

Por favor, responda a este cuestionario con cuidado, pensando bien las respuestas. Contenga a cada pregunta respondiendo con un **sí** o **no** en cada caso si el objeto evaluado ha manifestado la conducta descrita **EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES**. Algunas de las preguntas se refieren a varios tipos de conductas relacionadas entre sí; en estos casos marque la palabra **SÍ** si **algunas** de esas conductas se ha producido en ese periodo, **SÍ** en algún caso no está seguro de si el comportamiento descrito se ha producido o no, responda **SÍ** o **NO** atendiendo a lo que usted piensa. **Cada** en cada caso la importancia elegida. **SÍ** o **NO**.

- | 1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas?..... | SÍ | NO |
|---|-----------|-----------|
| (únicamente si ha contestado NO , pose directamente a la pregunta 8) | | |
| 2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho?..... | SÍ | NO |
| 3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa?..... | SÍ | NO |
| 4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inopportunos?..... | SÍ | NO |
| 5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, «tú» o «ella» en lugar de «yo»?..... | SÍ | NO |
| 6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir «lluvia caliente» en lugar de «vapor»?..... | SÍ | NO |
| 7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez?..... | SÍ | NO |
| 8. ¿Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay determinados «rituales» que pretende que usted respete?..... | SÍ | NO |
| 9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento?..... | SÍ | NO |
| 10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abriese?..... | SÍ | NO |
| 11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desagüe u horarios de transporte?..... | SÍ | NO |
| 12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en usar el objeto de acuerdo a su finalidad?..... | SÍ | NO |
| 13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad?..... | SÍ | NO |
| 14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas?..... | SÍ | NO |
| 15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos?..... | SÍ | NO |



Autores: M. Rutter, A. Bebbey, S. Kazak Bernstein, C. Lord y A. Pickles.

Copyright original © 2003 by WPS, Western Psychological Services.

Copyright de la edición española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Este ejemplar está impreso en BOS TINTAS, si le presentan un ejemplar en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el uso propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed in Spain.

16.	¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, retorcerse o dar saltos repetidos en el sitio?	SI	NO
17.	¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza?	SI	NO
18.	¿Tiene algún objeto que necesita llevar consigo, aparte de un muñeco o una manta?	SI	NO
19.	¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular?	SI	NO
20.	¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo?	SI	NO
21.	¿Limita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)?	SI	NO
22.	¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas?	SI	NO
23.	¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarle a usted de la mano?	SI	NO
24.	¿Asiente con la cabeza para decir si?	SI	NO
25.	¿Niega con la cabeza para decir no?	SI	NO
26.	Al hablarle o hacer algo con usted, ¿suele mirarle directamente a la cara?	SI	NO
27.	¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe?	SI	NO
28.	¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención?	SI	NO
29.	¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos?	SI	NO
30.	En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos?	SI	NO
31.	¿Intenta alguna vez consolarle si ve que usted está triste o se ha hecho daño?	SI	NO
32.	Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención?	SI	NO
33.	¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales?	SI	NO
34.	¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)?	SI	NO
35.	¿Juega a disfrazarse, a simular que es otra persona o a juegos de ficción en general?	SI	NO
36.	¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce?	SI	NO
37.	¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño?	SI	NO
38.	Si usted entra en un cuarto y emplea a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención?	SI	NO
39.	¿Participa alguna vez con otros niños en Juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego?	SI	NO
40.	¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al escondite o a la pelota?	SI	NO

**FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máxima: 30). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- si ha contestado **Sí** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 4 (incluidas las vacantes).
- si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 3 a 4 (sin trama).
- Cuento el número total de **UNIDOS** que han sido redondeados y luego sumo el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

1	SI	NO
2	0	1
3	1	0
4	1	0
5	1	0
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	1
10	1	0
11	1	0
12	1	0
13	1	0
14	1	0
15	1	0

16 1 0

17 1 2

18 1 0

19 0 1

20 0 1

21 0 1

22 0 1

23 0 1

24 0 1

25 0 1

26 0 1

27 0 1

28 0 1

29 0 1

30 0 1

31 0 1

32 0 1

33 0 1

34 0 1

35 0 1

36 0 1

37 0 1

38 0 1

39 0 1

40 0 1

Puntuación
total

22

Nombre del sujeto evaluado: *Caso 01*

Sexo: Varón Mujer

Fecha de nacimiento: *24 / 10 / 2017* Edad: *07 años 10 meses*

Nombre de la persona que contesta al cuestionario:

Parentesco o relación con el sujeto: *Profesora Sombra*

Fecha: *13 / 08 / 2025* Centro: *Unidad Educativa Particular*

SCQ

Forma B. Situación actual



TER Ediciones

**Ejemplar
autocorregible**

INSTRUCCIONES

Por favor, responda a este cuestionario con cuidado, pensando bien las respuestas. Conteste a cada pregunta respondiendo con un circulo en cada caso si el niño/muñeco ha manifestado la conducta descrita EN LOS TRES ÚLTIMOS MESES. Algunas de las preguntas se refieren a tipos específicos de conductas relacionadas entre sí en estos casos porque la primera SI es una muestra de esas conductas, se ha producido en ese período. Si en algún caso no está seguro de si el comportamiento descrito se ha producido o no, responda SI o NO atendiendo a lo que usted piensa. Resale en cada caso la respuesta elegida, SI o NO.

1. ¿Es capaz de hablar usando frases u oraciones cortas? SI NO
Unicamente si ha contestado NO, pase directamente a la pregunta 8
2. ¿Tiene conversaciones con él o con ella, en la que participen ambos y se vayan turnando o vayan construyendo sobre lo ya dicho? SI NO
3. ¿Usa algunas veces frases raras o dice la misma cosa una y otra vez y casi exactamente de la misma manera ya sean frases que ha oido a otras personas o frases que se inventa? SI NO
4. ¿Hace en ocasiones preguntas o afirmaciones socialmente inconvenientes, tales como preguntas indiscretas o comentarios personales en momentos inoportunos? SI NO
5. ¿Confunde a veces los pronombres diciendo, por ejemplo, -tu- o -ella- en lugar de -yo-? SI NO
6. ¿Usa alguna vez palabras que ha inventado, expresa algunas cosas de una manera rara o indirecta o usa formas metafóricas para referirse a las cosas, como por ejemplo, decir -lluvia caliente- en lugar de -vapor-? SI NO
7. ¿Dice en ocasiones la misma cosa una y otra vez y exactamente de la misma manera o insiste para que usted diga las mismas cosas una y otra vez? SI NO
8. ¿Insiste alguna vez en hacer ciertas cosas de una manera o en un orden muy particular o hay "determinados -rituales" que pretende que usted respete? SI NO
9. ¿Piensa usted que por lo general su expresión facial se puede considerar adecuada a la situación del momento? SI NO
10. ¿Usa alguna vez la mano de usted como una herramienta o como si fuera parte de su propio cuerpo, por ejemplo, apuntando con su dedo o poniendo la mano de usted en el tirador de la puerta para lograr que la abriese? SI NO
11. ¿Muestra alguna vez interés por ciertas cosas que le preocupan mucho y que a otras personas les parecen extraños, por ejemplo, semáforos, tuberías de desague u horarios de transporte? SI NO
12. ¿Se interesa algunas veces más en las piezas de un juguete o de un objeto (por ejemplo, dar vueltas a las ruedas de un coche), que en usar el objeto de acuerdo a su finalidad? SI NO
13. ¿Muestra un interés especial por algún tema (por ejemplo, trenes, dinosaurios, etc.) que, aun siendo normal a su edad y en su ambiente, parece fuera de lo normal por su intensidad? SI NO
14. ¿Muestra a veces un interés excepcional por la vista, el tacto, el sonido, el sabor o el olor de las cosas o las personas? SI NO
15. ¿Realiza en ocasiones gestos o movimientos extraños con las manos o los dedos, como agitar o mover sus dedos delante de sus ojos? SI NO



Autores: M. Rutter, A. Bailey, S. Kazak Berument, C. Lord y A. Pickles.
Copyright original © 2003 by WPS, Western Psychological Services.

Copyright de la edición española © 2005 by TEA Ediciones, S.A. - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan un ejemplar en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Impreso en España. Printed in Spain.

16. ¿Realiza en ocasiones movimientos complicados de su cuerpo, como dar vueltas, reforzarse o dar saltos repetidos en el sitio? SI NO
17. ¿Se hace daño a propósito alguna vez, por ejemplo, mordiéndose un brazo o golpeándose la cabeza? SI NO
18. ¿Tiene algún objeto que necesita llevar consigo, aparte de un muñeco o una manta? SI NO
19. ¿Tiene un amigo íntimo o alguna amistad en particular? SI NO
20. ¿Habla con usted alguna vez sólo para ser simpático y amable y no para conseguir algo? SI NO
21. ¿Limita alguna vez espontáneamente a otras personas o lo que hacen (como pasar la aspiradora, cocinar o arreglar cosas)? SI NO
22. ¿Señala alguna vez espontáneamente las cosas que ve sólo para mostrárselas a usted y no porque quiera obtenerlas? SI NO
23. ¿Hace alguna vez gestos para indicarle lo que quiere, aparte de señalar el objeto o tirarle a usted de la mano? SI NO
24. ¿Asiente con la cabeza para decir *sí*? SI NO
25. ¿Niega con la cabeza para decir *no*? SI NO
26. Al hablarle o hacer algo con usted, ¿suele mirarle directamente o la cara? SI NO
27. ¿Devuelve la sonrisa cuando alguien le sonríe? SI NO
28. ¿Le muestra a usted alguna vez cosas que le interesan a fin de captar su atención? SI NO
29. ¿Se ofrece alguna vez a compartir cosas con usted, aparte de alimentos? SI NO
30. En su opinión, ¿quiere alguna vez que usted participe en sus juegos? SI NO
31. ¿Intenta alguna vez consolarle si ve que usted está triste o se ha hecho daño? SI NO
32. Cuando quiere algo o busca ayuda, ¿le mira y hace gestos con sonidos o palabras para captar su atención? SI NO
33. ¿Muestra una variedad normal de expresiones faciales? SI NO
34. ¿Alguna vez se une a juegos de grupos y trata de imitar las acciones y juegos sociales que se están haciendo (tales como recitar canciones infantiles, seguir una serie de movimientos...)? SI NO
35. ¿Juega a disfrazarse, a simular que es otra persona o a juegos de ficción en general? SI NO
36. ¿Muestra interés por niños de su edad a los que no conoce? SI NO
37. ¿Responde positivamente cuando se le acerca otro niño? SI NO
38. Si usted entra en un cuarto y emplea a hablarle sin decir su nombre, ¿por lo general levanta la vista y le presta atención? SI NO
39. ¿Participa alguna vez con otros niños en juegos de ficción, de tal manera que quede claro que unos y otros comprenden en qué consiste el juego? SI NO
40. ¿Participa activamente en juegos que requieren colaborar con otros niños en grupo, como jugar al escondite o a la pelota? SI NO

FIN DE LA PRUEBA.
GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

FORMA DE CORRECCIÓN

El ítem 1 no se valora y no influye en la puntuación total (máxima=39). Asimismo, hay que tener en cuenta que:

- si ha contestado **Si** en el ítem 1 tendrá que contabilizar las respuestas 2 a 40 (incluidas las tramitadas).
- si ha contestado **No** en el ítem 1 tendrá que contabilizar únicamente las respuestas 3 a 40 (sin trama).
- Cuente el número total de **SI/NO/Sé que han sido redactados** y luego anote el número total de puntos en la casilla correspondiente (puntuación total).

	SI	NO
1	1	0
2	0	1
3	1	0
4	1	0
5	1	0
6	1	0
7	1	0
8	1	0
9	0	1
10	1	0
11	1	0
12	1	0
13	1	0
14	1	0
15	1	0

16 1 0

17 1 0

18 1 0

19 0 1

20 0 1

21 0 1

22 0 1

23 0 1

24 0 1

25 0 1

26 0 1

27 0 1

28 0 1

29 0 1

30 0 1

31 0 1

32 0 1

33 0 1

34 0 1

35 0 1

36 0 1

37 0 1

38 0 1

39 0 1

40 0 1

Puntuación
total 22