



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación Inclusiva

**Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para
Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con trastorno del espectro
autista en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”**

**Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de
Magíster en Educación Inclusiva**

Autora: Marlene Elena Andrade Bermeo.

CI: 0301285524

Tutora: Mgst. Glenda Encalada Jiménez

CI: 0103906806

Azogues, Ecuador

Julio - 2023

RESUMEN

Las habilidades sociales forman parte de la vida del individuo en su interacción en los diferentes ambientes, siendo la familia y la escuela modeladoras de comportamientos y actitudes sociales.

Esta investigación surge ante la problemática generada en cómo desarrollar las habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista del subnivel preparatoria de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz, quienes al ingresar por primera vez a procesos de escolarización en educación especializada presentan déficit en la interacción y relaciones sociales dificultando sus habilidades de socialización. Se propone como objetivo general un programa de intervención mediante la relación escuela – familia para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista del subnivel preparatoria. Tomando como sustento de la investigación los referentes teóricos en cuanto a las habilidades sociales, trastorno del espectro autista y la intervención educativa. La metodología considera los postulados del paradigma interpretativo, apoyada en el enfoque cualitativo y basada en el método de estudio de caso; mediante técnicas para la recolección de datos como análisis documental, observación y entrevistas. Identificando que hay una variabilidad de respuestas en componentes verbales y no verbales, emocionales y cognitivos en torno a las habilidades sociales en los estudiantes con trastorno del espectro autista que se manifiestan en el hogar y/o la escuela. Se plantea diseñar una propuesta de intervención para desarrollar habilidades sociales, a través de la aplicación de actividades dirigidas en sesiones con técnicas que consideran la importancia del ambiente y su relación en sistemas estructurados en las cuales se involucre a la familia y escuela generando espacios de inclusión para el niño o niña con trastorno de espectro autista.

Palabras claves: diversidad, habilidades sociales, intervención, trastorno del espectro autista.

ABSTRACT

Social skills are part of the individual's life in their interaction in different environments, being the family and the school modelers of behaviors and social attitudes.

This research arises from the problem generated in how to develop social skills in students with Autism Spectrum Disorder of the preparatory sublevel of Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz, who, when entering schooling processes in specialized education for the first time, presents deficits in interaction and social relationships hindering their socialization skills. The development of social skills in students with an autism spectrum disorder in the high school sublevel, is proposed as a general objective of an intervention program through the family-school relationship. Taking as support for this research theoretical references in terms of social skills, autism spectrum disorder, and educational intervention. The methodology considers the postulates of the interpretive paradigm, supported by the qualitative approach and based on the case study method; through techniques for data collection such as documentary analysis, observation, and interviews. Identifying that there is a variability of responses in verbal and non-verbal, emotional and cognitive components around social skills in students with autism Spectrum Disorder that manifest at home and/or school. It's proposed to design an intervention proposal to develop social skills, through the application of directed activities in sessions that consider the importance of the ambiance and its relationship in structured systems, in which the family and school are involved, generating inclusive environments for the boy or girl with autism spectrum disorder.

Keywords: diversity, social skills, intervention, autism spectrum disorder.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1	Introducción.....	2
1.1	Planteamiento del Problema	2
1.2	Justificación de la Investigación	6
2	Capítulo I. Fundamentos teóricos sobre el desarrollo de habilidades sociales en el trastorno del espectro autista	9
2.1	Antecedentes investigativos.....	9
2.1.1	Nivel Internacional	9
2.1.2	Nivel Latinoamérica	11
2.1.3	Nivel Nacional.....	14
2.2	Marco Legal	15
2.3	Marco Teórico.....	17
2.3.1	Habilidades Sociales	17
2.3.2	Definiciones	18
2.3.3	Modelos explicativos de las habilidades sociales	21
2.3.4	Componentes de las Habilidades Sociales.....	27
2.3.5	Antecedentes y conceptualización del Trastorno del Espectro Autista....	30
2.3.6	Relación familia y escuela en el desarrollo de las habilidades sociales.	35
2.3.7	Intervención Educativa para la enseñanza de las habilidades sociales.	37
2.3.8	Técnicas de intervención – entrenamiento de las habilidades sociales.....	38
3	Capítulo II. Diagnóstico del estado actual de las habilidades sociales desde el estudio de caso	42



3.1	Paradigma y Enfoque.....	42
3.2	Método	43
3.3	Fases de la investigación por estudio de caso.....	43
3.3.1	Fase 1. La selección y definición del caso.....	44
3.3.2	Fase 2. Elaboración de una lista de preguntas.....	44
3.3.3	Fase 3. Localización de las fuentes de datos	45
3.3.4	Fase 4. Análisis e interpretación:	47
3.3.5	Fase 5. Elaboración del informe:	51
4	Capítulo III. Programa de intervención mediante la relación escuela familia para el desarrollo de las habilidades sociales	54
4.1	Fundamentación del programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). 55	
4.2	Diseño del programa de intervención desde la relación escuela familia para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.....	57
4.3	Intervención de la propuesta.....	59
4.4	Cronograma de sesiones	79
4.5	Recursos	79
4.6	Evaluación.....	80
4.7	Valoración de los resultados de la aplicación de la propuesta.	80
5	Conclusiones.....	82
5.1	Recomendaciones.....	83
6	Referencias Bibliográficas.....	85

Índice de Tablas

Tabla 1 Caracterización del Trastorno del espectro Autista	34
Tabla 2 Localización de fuentes de datos.....	45
Tabla 3 Operacionalización de Categorías	48
Tabla 4 Contenidos del Programa de intervención	59

Índice de Figuras

Figura 1 Aprendizaje Social.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2 Relación de funciones elementales y superiores	¡Error! Marcador no definido.
Figura 3 Sistemas ecológicos.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 4: Portada del Programa de intervención	54

Índice de Anexos

Anexo 1 Ficha de análisis documental.....	93
Anexo 2 Ficha diario de campo.....	94
Anexo 3 Guía de entrevista	95
Anexo 4 Análisis documental.....	101
Anexo 5 Triangulación por técnicas empleadas: Estudio de caso 1.....	109
Anexo 6 Validación por criterio de expertos.....	121
Anexo 7 Autorizaciones para elaborar los trabajos de investigación	133



1 Introducción

El ser humano desde su nacimiento, es un ser social que necesita de los demás para desarrollarse, convivir y llevar una vida adaptada al entorno, requiriendo de una serie de habilidades sociales.

Con respecto a las habilidades sociales, Díaz & Jaramillo (2021), las definen como conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de conductas y estrategias que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en la sociedad. Expresado de otra forma, las habilidades sociales representan un repertorio de acciones y conductas necesarias para que la persona se desenvuelva de manera efectiva y satisfactoria en la sociedad. Siendo importante destacar que desde una temprana edad la persona va ampliando su mundo social con su primer vínculo de apego, el entorno familiar y luego en otros contextos como es el entorno escolar; dándonos a entender que el desarrollar estas habilidades se manifiesta en un proceso continuo.

Desde esta perspectiva, considerando que la escuela enseña y la familia educa, el accionar conjunto entre escuela y familia posibilitan trabajar de manera coordinada en la búsqueda de mejores niveles de interacción social que repercutan en la calidad de vida de niñas y niños. Sin embargo, existen dificultades en cuanto al desarrollo de habilidades sociales presentes en las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en consecuencia la bibliografía especializada postula que la evolución de estas habilidades repercute directamente en las esferas cognitiva, afectiva y social lo que demanda la implicación de la familia, escuela y comunidad para hacer frente al autismo.

1.1 Planteamiento del Problema

En la actualidad, los estudios de la psicología e investigaciones de expertos han reconocido el valor de las habilidades sociales para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad. Sin embargo, en el mundo se encuentra un significativo número de individuos que presentan dificultades para mantener vínculos sociales efectivos, como es el caso de la población con trastorno del espectro autista, la



Organización Mundial de la salud ha determinado que por cada 160 niños 1 presenta la condición de autismo (Adamary et al., p.15).

De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-V) las deficiencias persistentes en la comunicación y la interacción social como también patrones restrictivos y repetitivos de intereses, comportamientos son criterios presentes en el TEA y sus síntomas pueden manifestarse de forma variada dependiendo del grado de ayuda necesario (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, pág. 28).

Investigaciones realizadas por Weiss & Harris (2001), respecto al desenvolvimiento social de niños con Trastorno del Espectro Autista muestran deficiencias en la conducta como: falta de orientación a estímulos sociales, ausencia de contacto visual, dificultades para iniciar interacciones con otros, interpretar códigos del lenguaje sean verbales o no verbales, respuestas emocionales inapropiadas y falta de empatía. Por consiguiente, la carencia de habilidades sociales causa un deterioro en las relaciones entre individuos y dificulta un buen desenvolvimiento en el entorno.

El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura titulado “La educación encierra un tesoro” afirma que la educación para el siglo XXI ha de instaurarse en cuatro pilares que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996). Desde el ámbito educativo, el pilar relacionado con el aprender a vivir juntos supone que enseñar habilidades sociales a los estudiantes puede generarse desde la escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella. De esta manera se observa enmarcado a nivel mundial y en latinoamérica, las habilidades sociales como un ámbito de importancia dentro del contexto educativo.

De manera similar, a fin de garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para toda América Latina y el Caribe en cumplimiento del Objetivo de Desarrollo sostenible (ODS4) se realiza el Estudio Regional Comparativo y Explicativo en el que a más de medir los logros de aprendizaje se introduce el estudio de las habilidades socioemocionales debido a la relevancia que ha tomado



en los últimos años esta temática. Partiendo de los hallazgos del referido estudio, se concluye la existencia de grandes desafíos educativos para abordar la diversidad en el desarrollo de habilidades sociales entre los estudiantes dentro de la misma escuela, y demandar la promoción de estas habilidades en la práctica educativa. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2021)

Por esta razón, la escuela es un valioso espacio de socialización donde los niños conviven con los demás durante largos periodos de tiempo en el entorno escolar, a la vez actúa como modeladora de conductas y actitudes sociales, siendo así, que se vuelve uno de los ambientes más importantes en el desarrollo integral y, por tanto, es un lugar propicio para fomentar y enseñar habilidades sociales.

La educación en nuestro país a través de la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural entre sus principios rectores, “garantiza el acceso universal, integrador y equitativo a una educación de calidad” (Asamblea Nacional, 2021). En su cumplimiento, da atención a 47.603 estudiantes con discapacidad con acceso a educación básica, media y bachillerato a nivel nacional, de los cuales 9.144 asisten al contexto escolar de educación especializada, declarando de acuerdo a los valores estadísticos de discapacidad del Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, el 10,17% de niños, niñas y jóvenes presentan discapacidad psicosocial en la ciudad de Cuenca (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades - CONADIS, 2021).

Este grupo de atención prioritaria al ingresar por primera vez al sistema educativo en el subnivel preparatoria presentan entre sus rasgos nucleares alteraciones en el comportamiento, comunicación y socialización, con la consecuente limitación en la interacción con otros. Por lo que el déficit en la interacción social no es absoluto al ser un espectro, estas requieren de mayor o menor apoyo, según la etapa del desarrollo, el nivel cognitivo y el tipo de entorno.

En la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz, se advierte que los estudiantes con autismo presentan limitaciones en la interacción social, evidenciado en comportamientos egocéntricos caracterizados por no compartir juguetes,



materiales, alimentos y escaso juego social recíproco. Así mismo, carecen de empatía manifestada con la ausencia de sonrisa social, expresiones faciales inapropiadas y respuestas sociales inadecuadas. Además, les cuesta entender situaciones, normas sociales y las emociones de otros, presentando desinhibición social, conductas ritualistas e intereses inusuales, características que al ser un trastorno difiere de unos a otros.

Por otra parte, estudiantes y padres de familia presentan aislamiento social, quienes de manera limitada participan de actividades recreativas y lúdicas dentro de los procesos educativos en razón del rechazo y las barreras actitudinales que manifiestan las personas al hacer frente a las conductas sociales inapropiadas que presentan los niños con TEA. Esto conlleva a determinar que los padres no cuentan con las herramientas para enfrentar las situaciones de sus hijos respecto a la interacción social y, por otro lado, los docentes hacen más énfasis en aprendizajes académicos que en las habilidades sociales que requieren los estudiantes para incluirse social y educativamente.

Lo expuesto anteriormente hace que a los estudiantes con TEA les resulte más complicado poder desarrollar las competencias sociales necesarias para su inclusión y en consideración a la influencia del ambiente familiar y escolar en el desarrollo de habilidades sociales se plantea necesario buscar propuestas para lograr la acción mutua entre escuela y familia haciendo frente a las barreras con las que se encuentran la población con trastorno del espectro autista. Ante la problemática señalada se plantea la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo desarrollar las habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista del subnivel preparatoria de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz en Cuenca?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se declara como objetivo general:

Proponer un programa de intervención mediante la relación escuela – familia para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con trastorno del



espectro autista del subnivel preparatoria de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz en Cuenca.

En función de dar cumplimiento al objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar los fundamentos teóricos sobre el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista.
2. Diagnosticar el estado actual del desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista del subnivel preparatoria de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz.
3. Diseñar un programa de intervención desde la relación escuela - familia para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista de preparatoria de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz.
4. Evaluar el programa de intervención desde la relación escuela - familia mediante el criterio de expertos.

1.2 Justificación de la Investigación

Las habilidades sociales son adquiridas, se van aprendiendo con base en las experiencias, relacionándonos con los demás, siendo importante que el niño durante su crecimiento desarrolle las habilidades sociales necesarias que le faciliten la adaptación en los diferentes entornos en los que desenvuelve: familia, escuela y comunidad.

El trabajo de investigación surge frente a la necesidad de desarrollar habilidades sociales en la población estudiantil del subnivel preparatoria de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz, que presentan trastorno del espectro autista, considerando que la interacción social en este grupo poblacional se manifiesta alterada por la dificultad de crear vínculos sociales y conductas sociales apropiadas en su entorno.

Por esta razón, la presente investigación pretende mejorar estas habilidades sociales con el fin de favorecer sus relaciones interpersonales, evitando con ello que tenga comportamientos inapropiados con su entorno a través de un programa



de intervención que precisa de la participación de la escuela y familia para alcanzar este objetivo.

Los resultados de la investigación apoyarán al diseño de una propuesta que contribuya al desarrollo de las habilidades sociales aportando a que los estudiantes en su ambiente familiar y escolar sean capaces de comprender y brindar respuestas sociales adecuadas a su contexto, lo cual contribuirá a la generación de vínculos con otras personas mejorando así su calidad de vida. Lo novedoso del programa de intervención que se diseñara es la implicación de la familia en articulación con la escuela para trabajar desde estos ámbitos, ayudando a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollar las mismas.

Su incidencia comprende a la comunidad educativa, siendo los beneficiarios directos los estudiantes e indirectos los padres de familia y docentes. En la población de estudio se facilitará su adaptación a entornos sociales mientras que en docentes y padres de familia permitirá coadyuvar conjuntamente con acciones y directrices pedagógicas en el desarrollo de habilidades sociales. Finalmente, se beneficiará la sociedad en el sentido que aportará consciencia de aceptación frente a los individuos que presentan esta condición.

Por otra parte, la disponibilidad de recursos y apertura de la institución, docente y padres de familia para llevar a cabo la investigación mediante la contribución de información y la aplicación de instrumentos avalan la factibilidad y consecución de los objetivos que se desean alcanzar.

De esta forma, el tema planteado se adscribe a la línea de investigación. Procesos de inclusión y exclusión socioeducativa. Equidad e inclusión para la mejora escolar conforme con el diseño curricular de la maestría de educación inclusiva porque incrementa las oportunidades al crear espacios de accesibilidad y participación de los niños y niñas con trastorno del espectro autista en un ambiente de inclusión, conforme a lo planteado por (Blanco, 2006) respecto a lograr la participación de los individuos en los distintos espacios de la sociedad. Aportando con una nueva visión de equidad e inclusión, reduciendo las barreras actitudinales existentes a fin de construir una sociedad respetuosa, justa y equitativa.



Consecuentemente, potenciar las habilidades sociales en los niños y niñas con trastorno del espectro autista del subnivel preparatoria a través de una propuesta de intervención innovadora suscita este proyecto investigativo. El cual se ha estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I. Fundamentos teóricos sobre el desarrollo de habilidades sociales en el trastorno de espectro autista que aborda los antecedentes investigativos del problema, marco legal de educación y fundamentación teórica conceptual de las habilidades sociales y trastorno del espectro autista con sus procesos de intervención desde la relación familia y escuela.

Capítulo II. Diagnóstico del estado actual de las habilidades sociales desde el estudio de caso que comprende paradigma y enfoque, el método de investigación, fases de la investigación, caracterización de la población en la que se realizó la investigación, técnicas e instrumentos de recolección de la información, categorías y subcategorías, análisis e interpretación de los resultados.

Capítulo III. Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales el cual contiene la fundamentación y diseño del programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista. Finalmente, se incluye el apartado que integra la validación de la propuesta, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

Capítulo I

Fundamentos teóricos sobre el desarrollo de habilidades sociales en el trastorno del espectro autista.

2.1 Antecedentes investigativos

Se presentan los antecedentes investigativos de una revisión de varios autores a nivel internacional, en Latinoamérica y a nivel nacional respecto a las habilidades sociales y trastorno del espectro autista, para obtener un panorama de los estudios previos sobre la temática que se indaga.

2.1.1 Nivel Internacional

Prada (2021), en su tesis doctoral realizada en España y titulada “Mejora de las habilidades sociales en personas con autismo. Revisión bibliográfica sobre intervenciones que trabajan las competencias sociales”, problematizada debido al aumento de diagnósticos en TEA, falta de intervención eficaz y el difícil acceso en torno a las habilidades sociales; propone investigar qué tipo de acciones ayudan a la mejora de estas habilidades en alumnado con trastorno del espectro autista, el estudio se realizó a través de una revisión sistemática de literatura científica y el análisis de los tipos de intervenciones obteniendo como resultado de la muestra una efectividad de 29 intervenciones validadas en la investigación.

Tras sus hallazgos demuestra que es posible mejorar las habilidades sociales con metodologías que trabajan competencias sociales, a saber, que no todas las personas diagnosticadas con TEA tienen las mismas necesidades y considerando que estas pueden mejorar gracias a intervenciones o estrategias existentes en la actualidad. La autora menciona que no existe un método específico en el trastorno del espectro autista, sin embargo, hay aspectos posibles de considerar en el tratamiento con personas con autismo, debiendo adecuarse a las condiciones individuales, la personalidad, las motivaciones y el nivel de desarrollo y gravedad del trastorno. Finalmente, concluye que las personas con autismo aprenden mejor en un ambiente que se ajuste a sus necesidades, por ello plantea



considerar intervenciones diversificadas, intervención temprana, uso de la mediación por pares o estrategias de aprendizaje entre iguales, interacciones con pares neurotípicos, intervención en el contexto natural e involucrar a las familias en el proceso, haciéndolas partícipes en todo momento para llevar el tratamiento en casa y escuela.

En función de lo citado, se puede advertir que el estudio en habilidades sociales otorga un valor positivo a los diferentes tipos de intervenciones involucrando además de la escuela a sus familias.

Moreno (2021) , realiza una investigación en la maestría llevada a cabo en España acerca del “Trabajo Cooperativo para mejorar las Habilidades Sociales” debido a las complicaciones en la comunicación e interacción social que presentan niños con trastorno del espectro autista al momento de interactuar con sus compañeros en actividades, propone el diseño de una intervención para mejorar las habilidades sociales a través de la metodología de trabajo cooperativo aplicado en sesiones con diferentes técnicas como los guiones sociales, metodología teach para desarrollar habilidades sociales complejas como la asertividad, empatía, la capacidad de tomar decisiones.

Culminado el trabajo se demuestra que la enseñanza a través del trabajo cooperativo puede ser una estrategia adecuada para brindar apoyo al estudiantado con TEA a conseguir habilidades de mayor complejidad, además de favorecer a su inclusión dentro del aula ordinaria. Por otra parte, se concluye que un trabajo cooperativo mediante parejas y/o grupos heterogéneos permite adquirir el sentido de la responsabilidad y la solidaridad dentro del aula. Por tanto, la pertinencia de este trabajo aporta en el proceso investigativo al confirmar que las metodologías y técnicas adecuadas en niños con esta condición son necesarias para el desarrollo de habilidades sociales básicas como complejas.

Merino (2017), plantea “Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastornos del espectro autista: una propuesta de colaboración familia-escuela” a través de una tesis doctoral realizada en España. La autora expone la dificultad en el reconocimiento emocional, situación que afecta las



acciones, conductas y comportamientos en las personas con trastorno del espectro autista y presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnos con TEA que se plantea, por un lado, desde la teoría de la mente y del desarrollo social y, por otro lado, desde el contexto educativo y familiar. El enfoque metodológico asumido en la investigación toma como modelo estudio de caso múltiple con enfoque cualitativo, desde una metodología de investigación-acción participativa dirigida a la colaboración, familia y escuela.

La exposición de los resultados y conclusiones presentados en este estudio demuestran, que los participantes mejoraron sus habilidades y capacidades de competencia emocional y social a partir de las distintas actividades y tareas del programa de intervención siendo más fácil el aprendizaje de estados emocionales básicos mientras que las emociones complejas requieren un mayor nivel de abstracción. De igual modo, el proceso de intervención educativa con personas con TEA demanda de un modelo educativo colaborativo que además de basarse en la estructuración como principio, potencia la espontaneidad y brinde oportunidades variadas al niño en su entorno social.

La aproximación de esta propuesta con esta investigación radica en el trabajo colaborativo que realizo a través de la metodología, ya que permitió incorporar el sentido de corresponsabilidad familia - escuela en los procesos de construcción participativa del programa de intervención.

2.1.2 Nivel Latinoamérica

La investigación realizada en México por Castillo (2022), con el título “Actividades lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA en el centro de terapias TEAyudamos” se plantea con el propósito de determinar la relación existente entre las actividades lúdicas y el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 6 años con TEA ante las dificultades para integrarse en el medio, las alteraciones en la flexibilidad de su entorno y falta de materiales didácticos efectivos. La investigación citada propone utilizar diversas actividades de tipo lúdicas como medios de tratamiento a través del pictograma, el juego de roles y otros.

En esta investigación metodológica se utilizó el enfoque cuantitativo, de tipo básica, con un nivel correlacional y con diseño no experimental de corte transeccional. A través de la recolección de datos y con una muestra censal que estuvo conformada por 60 niños con TEA. Su investigación determinó como resultado que la utilización de herramientas lúdicas y el uso de los juegos como parte de las actividades lúdicas en el tratamiento de niños con TEA son un mecanismo para la socialización ya que reducen conductas no deseadas o disruptivas, así mismo facilitan la adquisición de pautas para anticipar actividades, secuenciar rutinas diarias y la posibilidad de habituarse a diferentes entornos mejorando su condición.

Corzo (2020), en su tesis titulada “Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición”, realizada en la ciudad de Colombia, advierte como problemática que los educandos en el nivel preescolar presentan dificultad en sus relaciones de tipo interpersonal reflejada en impedimento para solucionar conflictos, agresión física, incapacidad de escucha y respeto por la palabra de otros, limitaciones en la comunicación y expresión igualmente en el control de emociones. A partir de estas situaciones evidenciadas se plantea realizar una propuesta pedagógica mediante una cartilla en la que se recopilan talleres lúdicos a ser desarrollados con los preescolares en vinculación con la familia mediante escuela de formación de padres y madres.

Al finalizar el estudio se determina la necesidad que desde la escuela se generen espacios lúdicos -pedagógicos con talleres destinados al fortalecimiento de las habilidades de interacción social, usando el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades que permiten al estudiante participar en el desarrollo de su aprendizaje. Del mismo modo, asevera importante que la escuela vincule a los padres y madres de familia en el fortalecimiento de las habilidades sociales de sus hijos siendo la escuela de padres una oportunidad para brindar orientaciones, capacitaciones y vincular a representantes en relación al desarrollo de las competencias socioemocionales.

Este antecedente brinda aportaciones significativas al vincular a la familia y a la escuela en el proceso del desarrollo socioafectivo fomentando los talleres a padres como una valiosa herramienta en el campo pedagógico.

La investigación planteada por Alfonso (2018), en la ciudad de Colombia con el título “Ambiente de aprendizaje para fortalecer la comunicación y la interacción social en un estudiante con trastorno del espectro autista” se presenta teniendo como objetivo principal determinar el aporte de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC que permita mejorar la comunicación y la interacción social en un estudio de caso de un niño con trastorno del espectro autista ante la problemática presentada por las limitaciones del objeto de estudio en participar con otras personas, en actividades grupales en el salón de clases y en el tiempo de descanso. La cual se evidencia en las dificultades de compartir con niños de su edad, falta de juego, nula atención a lo que el profesor enseña, falta de memoria, comunicación limitada a determinados temas, hiperactividad y rechazo a las tareas escolares.

Para dar solución a esta problemática el autor desarrolla la presente investigación considerando tres tipos de conocimiento importantes en ambientes de aprendizaje, estos son: el Conocimiento Disciplinar (Comunicación e interacción social en TEA) el Pedagógico (Constructivismo social ZDP) y el Tecnológico (las TIC) aplicándolo por medio de actividades mediado por algunas herramientas tecnológicas como el ordenador, plataforma Edmodo, buscador de voz de Google, guías y enlaces en la web. Se determina al finalizar el estudio que las intervenciones con la integración de las TIC son útiles y atractivas para los niños con condición de autismo aportando en la motivación e intereses de los estudiantes.

Este referente investigativo conlleva a establecer que los ambientes de aprendizaje constituyen un recurso que contribuyen al fortalecimiento de la interacción social sin dejar de lado al mediador quien actúa como puente para que las herramientas tecnológicas sean personalizadas y trabajadas de acuerdo a la individualidad de cada estudiante.



2.1.3 Nivel Nacional

Sigcha (2020), en la ciudad de Latacunga, realizó la investigación “La Interacción Social en el desarrollo de la convivencia de los niños” con la finalidad de determinar cómo incide la interacción social en el desarrollo de la convivencia en el nivel inicial, situación planteada ante las dificultades observadas en el período de adaptación al verse los niños expuestos a un contexto social desconocido, dando como resultado niños emocionalmente afectados, que tienden a reaccionar de manera negativa a este nuevo contexto social, con berrinches, agresividad, apatía a sus compañeros. Para resolver la mencionada problemática propone el uso de estrategias metodológicas planteando aplicar sesiones educativas llamadas “LUDUS- JOB” con el empleo de cuatro técnicas de enseñanza –aprendizaje: la instrucción verbal, el modelado, la práctica y retroalimentación final. La metodología se ejecutó a través del método deductivo con enfoque mixto de modalidad aplicada, bibliográfica y de campo.

La autora concluye que utilizar estrategias metodológicas con actividades de tipo grupal incide en el fortalecimiento socio afectivo de niños y niñas, resaltando la importancia de integrar a la comunidad educativa que conforman docentes y padres de familia actuando como modelos y guías en el desarrollo de las habilidades sociales dentro del proceso educativo.

Por consiguiente, este antecedente ofrece una importante referencia al presente estudio, considerando la similitud de edad cronológica de la población de estudio y también por las técnicas utilizadas mismas que pueden ser empleadas para el entrenamiento de habilidades sociales en niños con este trastorno.

Bravo (2020), presenta su trabajo de maestría realizada en la ciudad de Guayaquil titulado “El desarrollo de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales en los niños de 5 años” y determina la base de su investigación en analizar la influencia de las habilidades sociales para desarrollar relaciones interpersonales positivas debido a la problemática de estudiantes que no respetan turnos, dificultad para expresar emociones, inconvenientes para iniciar una conversación, falta de normas de cortesía y agresividad.

Este estudio se efectúa bajo una metodología de enfoque mixto (cualitativa y cuantitativa) de tipo descriptiva a través de una investigación correlacional, con los resultados de los instrumentos se propone elaborar una guía con estrategias para trabajar en todos los ámbitos dirigidas a los docentes.

Con referencia al planteamiento, los resultados demuestran que la guía didáctica incidió positivamente en el desarrollo de las habilidades sociales en los niños dentro y fuera del ámbito familiar.

Las diferentes investigaciones realizadas permiten evidenciar que la problemática de las habilidades sociales ha sido motivo de interés en los últimos años, sin embargo, se encontraron pocas investigaciones respecto a las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista a nivel de nuestra localidad a pesar de la alta estadística de estudiantes que presentan esta condición. Por tal razón, la presente investigación pretende dotar de resultados que aporten como referente investigativo de futuras investigaciones respecto a la temática de habilidades sociales en esta población.

2.2 Marco Legal

El fundamento legal que respalda el trabajo de investigación se enmarca en las leyes y normativas a nivel internacional y nacional que sustentan el derecho de todos los niños y niñas a la educación y que se mencionan a continuación:

Convención sobre los derechos del niño:

“Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad”. (UNICEF, 2015, Art. 23)

Constitución de la República del Ecuador:

“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión



UNAE

Universidad Nacional de Educación

social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”. (Asamblea Constituyente, 2008, Art. 26)

“La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar”. (Asamblea Constituyente, 2008, Art. 27)

Ley Orgánica de Educación Intercultural

“De las necesidades educativas específicas. - El Sistema Nacional de Educación en todas sus ofertas, servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles educativos garantizarán el acceso, aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación de estudios de las personas con necesidades educativas específicas, las mismas que pueden estar ligadas a la discapacidad, a la dotación superior, a las dificultades específicas del aprendizaje y de estudiantes en situación de vulnerabilidad”. (Asamblea Nacional, 2021, Art. 47)

“Educación para las personas con discapacidad. - Se establecerán políticas, planes y programas y otros mecanismos destinados a garantizar la inclusión de estudiantes que por sus características biopsicosociales enfrentan barreras en el acceso al aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación en todos los niveles del Sistema Nacional de Educación”. (Asamblea Nacional, 2021, Art. 47.1)

Ley Orgánica de Discapacidades

Educación especial y específica. - El Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades coordinará con las respectivas autoridades competentes en

materia de educación, el diseño, la elaboración y la ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo progresivo del recurso humano necesario para brindar la atención integral a las personas con discapacidad, procurando la igualdad de oportunidades para su integración social. La autoridad educativa nacional procurará proveer los servicios públicos de educación especial y específica, para aquellos que no puedan asistir a establecimientos regulares de educación, en razón de la condición funcional de su discapacidad. La autoridad educativa nacional garantizará la educación inclusiva, especial y específica, dentro del Plan Nacional de Educación, mediante la implementación progresiva de programas, servicios y textos guías en todos los planteles educativos". (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012, Art. 30)

Los convenios, leyes, artículos promulgados desde diferentes organismos y estamentos a favor de niños, niñas y adolescentes amparan la igualdad de oportunidades, protegen sus derechos y bienestar. En el caso de los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad los artículos citados son fundamentales en garantía de su desarrollo integral al concebir el término inclusión además de la educativa también al ámbito social y laboral.

2.3 Marco Teórico

2.3.1 Habilidades Sociales

El estudio del término habilidades sociales ha trascendido por variadas transformaciones a lo largo de la historia. Lo afirma Caballo (2007) al sostener respecto a la conceptualización de este término la carencia de una definición universal debido a que, en situaciones y ambientes, los factores como edad, sexo, situación social, etc., varían manifestándose unas conductas sociales u otras.

Por tal razón ha sido imprescindible partir desde sus inicios hallando en la literatura especializada aportaciones que permitirán conceptualizar las habilidades sociales como principal categoría del presente tema de investigación.



Caballo (2007), expone diferentes aportaciones de autores que han estudiado el origen y desarrollo del concepto de habilidades sociales. Alrededor de los años cincuenta, Salter en su trabajo denominado Conditioned reflex therapy (Terapia de reflejos condicionados) ejecuta el análisis clínico en diferentes aspectos de la conducta social de niños, más tarde en los años sesenta los trabajos de Zigler y Phillips dirigen investigaciones en torno al análisis de la competencia social, sustentando que las carencias de habilidades sociales conllevan a un desajuste psicológico, por tanto, la adquisición de habilidades sociales presume una posibilidad mayor de prevenir y superar determinados trastornos. Posteriormente, la terminología toma impulso con los estudios de la ejecución social de Argyle y Kendon quienes relacionaron el término habilidad con la psicología social y la definen como una actividad coordinada y organizada en relación con un objeto o situación que incluye conductas motoras, procesos perceptivos y cognitivos (Caballo, 2007).

En estos hallazgos se puede apreciar como en el desarrollo histórico, a partir de los años setenta, la variación terminológica respecto a las habilidades sociales cambia su perspectiva de un enfoque clínico basado en expresiones de: trastorno, competencia social, conducta social hacia la transformación de una nueva perspectiva que destaca la interacción y profundiza en las variables personales y ambientales del contexto social.

2.3.2 Definiciones

Se han encontrado en los referentes bibliográficos numerosas definiciones y varios autores han citado las habilidades sociales desde diferentes aspectos, sin embargo, con base en el estudio realizado se considera declarar aquellas enmarcadas en elementos como la conducta, aprendizaje y el ambiente. Según Gresham (1988) define la validación social como:

“Aquellos comportamientos que, dentro de situaciones dadas, predicen resultados sociales importantes para niños y jóvenes. [...] Esta definición tiene la ventaja de no solo especificar comportamientos en los que un niño es deficiente, sino que también puede definir estos comportamientos como

habilidades sociales en función de su relación con resultados socialmente importantes en entornos escolares”. (p.525-526)

Las habilidades sociales son “capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal” (Monjas et al., 1998, p.18), es decir, son un conjunto de conductas aprendidas que se manifiestan en la interacción con otras personas. Así también coincidiendo con la conceptualización planteada por Gresham y Elliot quienes formulan que las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de una forma eficaz con los otros y evitar las respuestas socialmente inaceptables (Tortosa, 2018, p. 159). Es decir, en situaciones de relación con otras personas las manifestaciones sociales admisibles o no inadmisibles determinarán la aceptación de la persona.

En el mismo sentido, Caballo (2007) señaló la definición de habilidades sociales como “un conjunto de conductas que permiten el desarrollo en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de una manera adecuada a la situación”. (p. 6)

Las definiciones planteadas coinciden en que las habilidades sociales son fundamentales para el bienestar de las relaciones interpersonales presentando en común que estas pueden ser aprendidas y mejoradas a través de diferentes técnicas y estrategias de intervención.

Tomando en cuenta los constructos de las definiciones citadas, desde la temática planteada en la investigación se considerará la conceptualización de Díaz & Jaramillo (2021), quienes describen las habilidades sociales como un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de conductas y estrategias que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en la sociedad. Tras esta definición, el autor considera que las habilidades están constituidas por variados elementos como sentimientos, valores y creencias, resultado del aprendizaje y la experiencia.

Considerando para la investigación esta definición cuyo enfoque plantea que estas habilidades están influenciadas por procesos mentales que intervienen en la



percepción, interpretación y respuesta ante situaciones sociales. De manera que, para desarrollar habilidades sociales efectivas se requiere de una adecuada comunicación, comprensión y expresión de las emociones y pensamientos propios y ajenos, así como de un manejo adecuado de conflictos.

Del mismo modo, las definiciones conceptuales mencionadas mantienen en común los siguientes aspectos que caracterizan las habilidades sociales:

Son conductas aprendidas que se adquieren, educan y modifican dependiendo de las experiencias, el entorno y la etapa de desarrollo. En el caso de personas con TEA se ha de enseñar cada habilidad, permitiendo que sea práctica y no darla por aprendida hasta que demuestre su aprendizaje en distintos entornos sociales.

Contienen elementos cognitivos, emocionales y conductuales: pensamiento, emoción y acción actúan interrelacionados en situaciones determinadas.

Responden a situaciones concretas, por lo tanto, la habilidad social puede ser ajustada a la situación en la que se presenta. De este modo, dos individuos pueden comportarse de distinta manera en una misma situación o bajo un contexto similar, o la misma persona actuar de manera diferente en dos situaciones o contextos similares.

La manifestación de conductas socialmente aceptables depende de variables ambientales, personales y por la interacción entre ambos. Según García (2011) una conducta social adecuada depende parcialmente del momento y del lugar en que las personas se relacionan entre sí.

Los diferentes constructos respecto a las habilidades sociales destacan la influencia de los aspectos interpersonales y ambientales, como variables que repercuten en la manifestación de conductas habilidosas, sin embargo, todos los autores coinciden en considerar al aprendizaje como un factor que contribuye a que un individuo adquiera las capacidades necesarias para un eficaz desenvolvimiento en su contexto social.



2.3.3 Modelos explicativos de las habilidades sociales

La adquisición y desarrollo de las habilidades sociales se explican sobre la base de teorías que desempeñan un papel considerable. Asumiendo en la investigación aquellas aportaciones teóricas que enfatizan la importancia del aprendizaje mediante la observación, por una parte, con los aportes del Aprendizaje Social de Bandura, y, por otro lado, se asumen aquellas que destacan el carácter interaccionista de las variables cognitivas y ambientales con la teoría histórico-cultural de Lev Vygotsky y el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

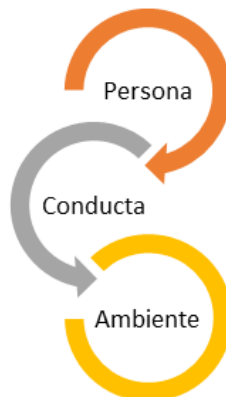
Teoría Del Aprendizaje Social De Bandura

Bandura (1986) plantea que el aprendizaje humano se da en parte por la influencia del entorno social, por lo tanto, las personas adquieren conductas a partir de modelos y sus acciones dependen del resultado de sus actos. Del mismo modo, analiza esta teoría sobre un marco teórico denominado reciprocidad triádica, el cual postula que el aprendizaje se produce por tres elementos: las interacciones recíprocas de conductas, las cogniciones y variables ambientales.

En la Figura 1, se indica como los comportamientos supeditan de las condiciones personales y de los ambientes que se confluyen y afectan entre sí. Estos criterios permiten la comprensión del comportamiento como producto de los factores intrínsecos y extrínsecos.

Figura 1

Aprendizaje Social



Para esta teoría el aprendizaje ocurre por observación cuando se despliegan nuevas pautas de comportamiento que, antes de la exposición a las conductas modeladas, no tenían posibilidad de aparecer aún en condiciones de mucha motivación (Bandura, 1969). Igualmente, “considera el contexto social como principal factor que permite modelar la conducta, a través de modelos de comportamiento, los cuales influyen constante e inevitablemente en el desarrollo de la personalidad, siempre y cuando el sujeto este en contacto permanente con su ambiente” (Barahona et al., 1999). En este sentido el aprendizaje como la imitación se constituyen en un notable elemento del proceso de socialización y de aprendizaje de pautas de comportamiento en un individuo.

Bandura sostiene que los patrones de comportamiento tienden a generalizarse a situaciones distintas de aquellas en que se aprendieron, manifestándose la generalización en función del parecido entre la situación original de aprendizaje y el grupo de señales de estimulación.

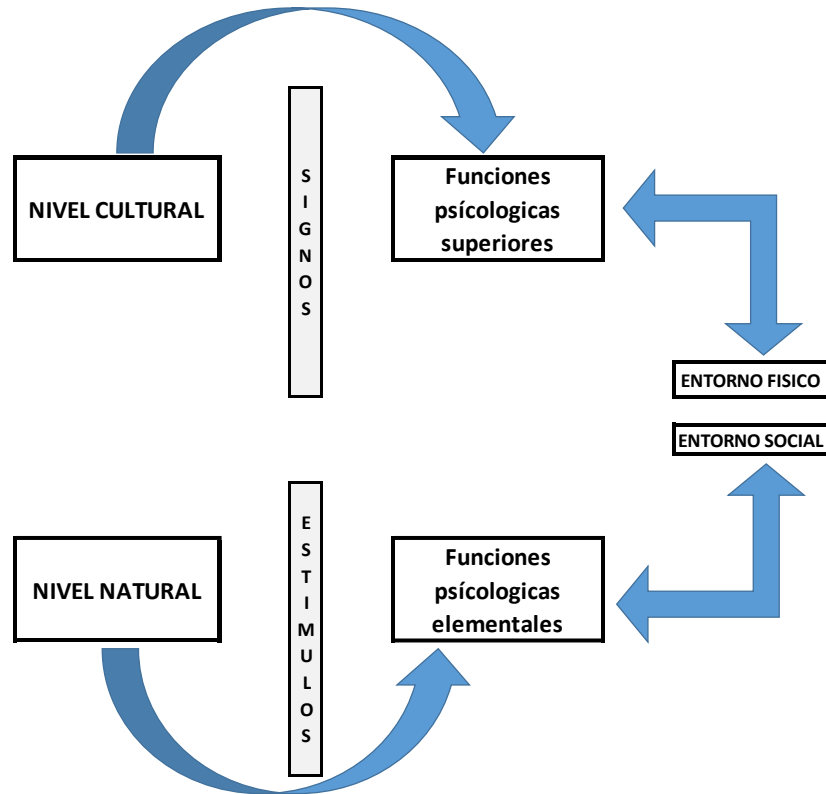
Para Bandura los modelos reales son la principal fuente de aprendizaje observacional, siendo los padres y hermanos en el caso de los niños quienes se convierten en los mejores ejemplos para aprender, de este modo, para que ocurra el aprendizaje vicario como diferencial en una persona se requiere de manera preliminar la integración del individuo al núcleo familiar y luego se debe orientar educativamente el mencionado proceso, aprovechando las situaciones del ambiente y transformándolas en actuaciones apropiadas que permiten al sujeto distinguir paulatinamente el comportamiento que su grupo acepta e inhibir aquellos no aceptados.

Teoría histórico cultural de Lev Vygotsky

Ledesma (2014), en la definición de Vygotsky señala que los seres humanos buscando sus propios fines tienen la capacidad de transformar y adaptarse al medio. Entre sus aportes resalta la influencia del ambiente y sus efectos en la conciencia, por lo tanto, asume que el entorno social por medio de instrumentos y el lenguaje mediante un proceso producen un cambio cognoscitivo.



Relación de funciones elementales y superiores



Para Vygotsky las funciones psicológicas más elementales dependen del entorno, es decir de la estimulación ambiental y a través de la interacción con el entorno sociocultural estas funciones se desarrollan en funciones psicológicas superiores de la autorregulación (Schunk, 2012), como se presentan en la Figura 2. Sin embargo, estas funciones cognitivas pueden manifestarse distintamente como son los valores, creencias y herramientas que varían de cultura a cultura.

En la teoría de Vygotsky (1978), uno de los conceptos destacados es la zona de desarrollo próximo que “representa la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (p. 86). Este concepto designa las acciones que el individuo puede realizar



en interacción, comunicación y ayuda con otras personas, pero que luego puede ejecutarlas de manera autónoma y voluntaria.

Para Vygotsky (1978) la educación en la escuela favorece el desarrollo del ser humano, planteando contenidos contextualizados, con sentido y orientados a la zona de desarrollo próximo, mediante el uso colaborativo de la mediación, exponiendo al sujeto de aprendizaje frente a situaciones que lleven a implicarse por medio de interacciones con los otros.

Modelo Ecológico De Bronfenbrenner.

Los aportes de Bronfenbrenner sobre la importancia del estudio de los ambientes en los que se desenvuelven los individuos y como estos influyen en su desarrollo positiva o negativamente, constituyen una de las teorías de soporte del tema investigado respecto a las habilidades sociales porque fundamentan y explican como la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y su comportamiento dentro del contexto en una interacción dinámica de sistemas.

Bronfenbrenner (1987), autor de la teoría ecológica parte desde un enfoque evolutivo considerando necesario situar el desarrollo dentro de un contexto, por lo tanto, concibe al desarrollo psicológico como “cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p. 23-38). Es decir, que la forma de percibir e interpretar una situación será diferente entre una persona y otra lo cual define su forma de actuar.

Además, señala que el desarrollo humano tiene lugar en el contexto de su ambiente inmediato como es la familia y, con otros ambientes más distantes como la escuela y comunidad. Conceptualizando al desarrollo según Bronfenbrenner (1987):

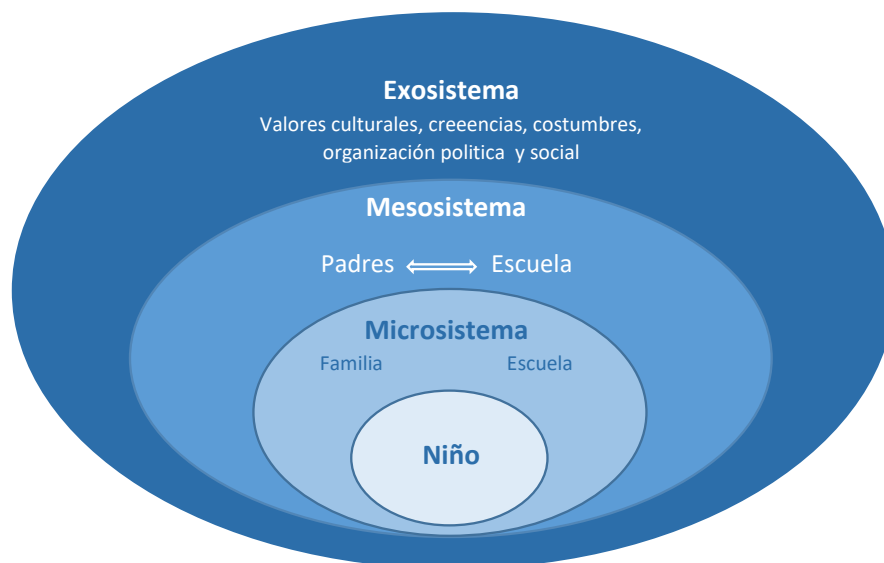
Proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente,

lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y su contenido. (p.47)

Entonces, se destaca que el desarrollo no es permanente, siendo el resultado de un proceso de interacción a lo largo del tiempo y espacio. Por ello, Bronfenbrenner propone el llamado “ambiente ecológico” entendido como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente a los que denomino microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Detallado en la figura 3.

Figura 3

Sistemas ecológicos



El microsistema es la capa más cercana a la persona y contiene las estructuras de contacto más próximo como la familia, la escuela, el vecindario, o los ambientes de cuidado. Otro nivel ecológico mencionado por el autor es el “mesosistema” que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto la conexión bidireccional entre estructuras del microsistema.

Bronfenbrenner entiende por “exosistema” a la capa más grande en la que la persona no está presente directamente como participante activo, sin embargo, las



estructuras de esta capa producen hechos que afectan, el desarrollo al interactuar con alguna estructura en su microsistema.

Finalmente, lo que el autor llama macrosistema compone la capa más externa en el entorno de la persona, está formada por valores culturales, creencias, costumbre, organización política, económica y social. Los efectos de principios definidos por el macrosistema tienen una influencia en cascada a lo largo de las interacciones de los otros sistemas: microsistema, el mesosistema y el exosistema, ya que este modelo apoya la idea de que cada uno contiene al otro.

La teoría ecológica sugiere que el ambiente en el que una persona vive tiene un impacto en su desarrollo y en sus habilidades sociales. De acuerdo con esta teoría, los factores ambientales, como la familia, la escuela y la comunidad, influyen en cómo aprendemos a interactuar con los demás. Siendo importante prestar atención al ambiente en el que viven y actúan los estudiantes con TEA para crear entornos estructurados y positivos que fomenten el desarrollo de habilidades sociales.

Las teorías mencionadas presentan diferentes perspectivas, por un lado, el aprendizaje social destaca la importancia de la observación y la imitación de modelos sociales adecuados, así como de la retroalimentación y la recompensa, por tanto, un niño imita una conducta social y la refuerza como producto de los reforzadores que la brindan socialmente. Por otra parte, la teoría histórico cultural asume que las habilidades sociales se aprenden mediante la interacción con los demás en la sociedad, estando transmitidas de generación en generación siendo fundamental considerar el contexto cultural al enseñar habilidades sociales. No obstante, la teoría ecológica se enfoca en el ambiente y como afecta este en el comportamiento de las personas debido a la acción de la observación y la interacción con el entorno, es decir, un ambiente positivo brinda mayores probabilidades de que las habilidades sociales sean apropiadas.

En el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes con TEA se toma en consideración aquellas teorías en las que prevalece la importancia de los



ambientes como medios de interrelación entre cada uno de los sistemas, así como el valor que se brinda al modelamiento como alternativa para desarrollar habilidades de interacción social y relaciones sociales efectivas.

2.3.4 Componentes de las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales, al ser consideradas como conductas observables además de perceptibles, incluyen elementos constitutivos que a largo de investigaciones se los ha determinado como componentes. Monjas (2007), distinguen tres componentes de las habilidades sociales, que son conductual (acción), emocional (emoción) y cognitivo (pensamiento), de igual forma Caballo, (2007), declara tres componentes de las habilidades sociales denominados conductuales, cognitivos y fisiológicos; siendo estos representados por el conjunto de conductas que los niños hacen, dicen, sienten y piensan.

2.3.4.1 Componente conductual

Está conformado por conductas observables, concretas y operantes que realiza la persona a pesar de que esta no participe dentro del proceso de comunicación (Van-der, 2007). Según Caballo (2007) lo conforman los componentes no verbales, paralingüísticos y verbales, constituyéndose en elementos esenciales de la habilidad social.

Componentes Conductuales No Verbales

En lo que se refiere a los componentes no verbales se encuentran dentro de esta dimensión la expresión facial, la sonrisa, la mirada, la postura corporal, los gestos, la proximidad/contacto físico. Permiten poner énfasis en lo que se ha dicho sin necesidad de pronunciar palabra alguna por medio de su expresión facial y de su cuerpo. Teniendo como función regular la interacción con otra persona.

Componentes verbales

Los componentes verbales destacan el valor del contenido y forma en la comunicación. Se establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales. “La comunicación es, por tanto, un



proceso fundamental y determinante de toda relación social, es el mecanismo que regula y que, al fin y al cabo, hace posible la interacción entre las personas" (Rizo, 2013, p. 53). Determinando que las personas que se comunican son las que inician conversaciones, muestran interés en las relaciones y retroalimentan a los interlocutores facilitando un intercambio de información.

Componentes paralingüísticos

Transferidos de una combinación de señales vocales y conducta verbal que acompañan al mensaje que se quiere dar. Cuenta con elementos como el volumen, el tono, la fluidez, la velocidad y el tiempo o el turno de habla.

2.3.4.2 Componentes cognitivos

Caballo (2007), sugiere que este componente se basa en la capacidad para transformar y aprovechar la información para generar ideas, pensamientos, percepciones e interpretaciones de las situaciones a través de procesos cognitivos, en un proceso de interacción recíproca en las que situaciones, acontecimientos, estímulos afectan y/o contribuyen sobre el individuo.

En la misma línea referente a cognición Delgado (2017) ha sintetizado estos componentes en tres grupos: a) Percepción e interpretación del mundo social, b) Elaboración y solución de problemas y c) Anticipación de consecuencias (p.34).

La percepción e interpretación del mundo social como primer elemento está relacionada como el niño interpreta las situaciones sociales reflejadas en el comportamiento de los demás, así como el impacto de su propia conducta. El segundo elemento denominado la elaboración y solución de problemas hace referencia a la evaluación del problema, brindando soluciones del mismo a través de estrategias de interacción, auto instrucciones y habilidades de solución de problemas. Finalmente, la anticipación de consecuencias se refiere al resultado de una conducta emitida, dándose la probabilidad de tener éxitos o no en una situación.



2.3.4.3 Componente emocional

Permite regular y controlar las emociones, según Goleman (1995), basado en el planteamiento de la inteligencia emocional, los componentes que la constituyen son; autoconciencia referida a la conciencia de los estados internos de nosotros mismos; la autorregulación relacionada con el control de los estados, impulsos, autocontrol; la motivación declarada como tendencias emocionales que guían o facilitan alcanzar objetivos; empatía entendida como el reconocimiento de los demás, los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas y las habilidades sociales concerniente a la capacidad para crear vínculos y relaciones afectivas con el otro.

Otros autores han propuesto clasificar las habilidades sociales tomando desde diferentes elementos presentes a lo largo de la vida y que permite al individuo desarrollarse en el entorno social.

Lazarus (1973), determina cuatro dimensiones conductuales que engloban las habilidades sociales; capacidad para decir no, capacidad para pedir favores y hacer peticiones, capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos y capacidad para iniciar, continuar y acabar conversaciones. Asimismo, Goldstein et al. (1989), refieren que, las habilidades sociales comprenden dimensiones siendo estas; habilidades sociales básicas o primeras habilidades, habilidades sociales avanzadas, habilidades relacionadas con los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés, y habilidades de planificación.

Monjas (2002), con base en el paradigma cognitivo conductual, destaca la siguiente clasificación. Básicas de interacción social como sonreír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad; habilidades para hacer amigos en las que se considera como capacidades reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, cooperar y compartir; habilidades conversacionales presentes al iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros, conversaciones de grupo; habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones expresadas mediante autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir



emociones, defender los propios derechos, defender las propias opiniones. De solución de problemas interpersonales expuestos al identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución. Finalmente, las habilidades para relacionarse con los adultos: cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, peticiones al adulto, solucionar problemas con el adulto.

Como se ha podido apreciar, hay una amplia clasificación de componentes de habilidades sociales propuestos por diferentes autores, sin embargo, en el tema de investigación se considerará las habilidades básicas más elementales como inicio del desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista, no con ello para descartar el resto de habilidades sino considerando las necesidades de la población de estudio.

2.3.5 Antecedentes y conceptualización del Trastorno del Espectro Autista

Existen varios hitos en la historia que han contextualizado el término trastorno del espectro autista, estableciendo hasta la fecha etapas marcadas que visualizan como se ha dado esta evolución.

La primera etapa surge desde la aparición de Leo Kanner en 1943, quien aplicó este término a un grupo de niños/as con limitaciones en las relaciones sociales; deficiencias de comunicación y lenguaje, el carácter obsesivo de sus pensamientos y acciones, como también conductas repetitivas e impulsivas llegando a describir a este trastorno como una “alteración autista innata del contacto afectivo” (Artigas-Pallarès & Paula, 2011, p.572). Posteriormente, surgen otros investigadores que abordan el estudio del autismo, donde es considerado como un trastorno emocional.

Alrededor de los años 70 se explican tesis basadas en las sospechas de la posible asociación del autismo con trastornos de tipo neurobiológico, este posible origen cognitivo de trastorno deriva hacia investigaciones en cuanto a las dificultades de relaciones interpersonales, trastornos de lenguaje y la comunicación, inflexibilidad mental, y el análisis de conductas desadaptadas. Planteando un



enfoque en el que prevalecen las propuestas de intervención de tipo terapéutica – educativa. Siendo destacado en este periodo, como señala Rivière (1997) los procedimientos de modificación de conductas, así como de centros educativos promovidos por grupos de padres y familiares de personas con autismo. Además, en 1985, Baron- Cohen plantea la idea que el autismo consistiría en un trastorno específico de una capacidad humana, a lo que denomina Teoría de la Mente, que consiste en la capacidad de comprensión y predicción de las conductas, conocimientos, intenciones, emociones y creencias de otras personas sustentando que hay una dificultad en la comprensión de los estados mentales de uno mismo y de los demás y que esto limita gravemente la comprensión de muchas situaciones sociales cotidianas (A. García, 2008, p. 19-20).

En los últimos años, cambia la visión de autismo, precisando una tercera etapa en el campo neurocientífico sobre sistemas neuronales que explicarían como la persona es capaz de comprender estados emocionales, la investigación efectuada por Rizzolatti evidencia que las llamadas neuronas espejo se activan cuando un individuo ejecuta una acción y también observa la acción realizada y ejecutada por otro individuo, por tanto, percepción-ejecución-intención posibilitan este proceso, considerando estos supuestos su autor deduce que en las personas con autismo podría estar presente un déficit en el sistema de neuronas espejo (E. García, 2008). Así, también estudios recientes han dado origen a nuevos planteamientos respecto a la neurodiversidad, término acuñado en 1998 por Harvey Blume y Judy Singer para referirse a la neurología atípica de las personas que padecen trastorno del espectro autista en el sentido que describe las diferencias en el funcionamiento del cerebro en las personas (Armstrong, 2012).

Desde la mirada de la neurodiversidad, se destaca la importancia de aceptar y respetar las diferencias individuales tomando en cuenta que las personas con TEA tienen una variedad de formas particulares traducido en habilidades, intereses y fortalezas como también desafíos y necesidades específicas en consecuencia se trata de brindar los apoyos y estrategias que ayuden promoviendo su inclusión y la igualdad.

Consecuentemente, a lo largo de los años numerosos estudios e investigaciones han concebido distintas posturas que han contribuido a una mayor comprensión respecto al trastorno del espectro autista, sin embargo, por ser un trastorno complejo y heterogéneo, su conceptualización ha evolucionado a lo largo del tiempo, permitiendo una mejor detección y atención de la población.

2.3.5.1 Definiciones

Desde sus primeras definiciones hasta la fecha el concepto de autismo ha cambiado, siendo actualmente denominado trastorno del espectro autista (TEA).

La etimología del término deriva del griego “Autos”, significa uno mismo; “ismos” hace referencia al modo de estar, utilizando Paul Eugen Bleuler inicialmente el vocablo autismo para definir aquella persona aislada socialmente del mundo, encerrado en uno mismo (Artigas-Pallarès & Paula, 2011, p. 569).

En 1990 Gillberg (citado en Orrú, 2021), define como “un síndrome conductual con múltiples etiologías y que cursa con un trastorno del desarrollo” (pág.37). En semejanza con esta definición, (Rutter & Schopler, 1987) establecieron que el autismo no es una enfermedad única, sino un trastorno del desarrollo del nivel de comportamiento complejo de etiología no precisada y presencia de diferentes grados de dificultad. Del mismo modo, la Sociedad Americana de Autismo (1999) define al autismo como un trastorno de desarrollo permanente y gravemente incapacitante.

Por otro lado, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-1 y DSM-2 describen al autismo como un síntoma más de la esquizofrenia, mientras que en 1980 la publicación del DSM-3 introduce el término autismo infantil y cambia el enfoque diagnóstico de los trastornos mentales por categorías de enfermedad. Más tarde, el DSM-3-R (versión revisada de 1987) reemplazó el término autismo infantil por trastorno autista, posteriormente el DSM-4 (1994) y el DSM-4-TR (2000) establecen con relación al autismo tres categorías diagnósticas dentro de los trastornos generalizados del desarrollo: alteración en la interacción social; la comunicación; y patrones de comportamiento repetitivos y estereotipados e



intereses restringidos. Por último, en el manual DSM-5 (2013), en su última transcripción todos los subtipos del autismo quedaron unificados en trastornos del espectro autista, no se especifica una edad de inicio de los síntomas, así como también se disminuyen los criterios diagnósticos de tres a dos (Bonilla, 2017).

Las definiciones concebidas para el autismo, así como el manual diagnóstico y estadístico de trastorno mentales (DSM) ha experimentado varias revisiones y han sido reformulados, siendo interpretados desde diferentes enfoques como los psicoanalíticos, neuropsicológicos, cognitivos y en la actualidad el enfoque de neurodiversidad, el cual valora las múltiples capacidades y habilidades de las personas independientemente de sus limitaciones sean físicas, intelectuales o sensoriales.

Señalando que el Trastorno del espectro Autista puede presentarse de forma semejante y al mismo tiempo distinta entre un individuo y otro, no obstante, aunque se pueda repetir la sintomatología, las personas son seres irrepetibles, únicos, singulares.

2.3.5.2 Características presentes en niños y niñas con trastorno del espectro autista

Con relación a las características se puede argumentar que los niños con trastorno del espectro autista son diferentes desde su nacimiento, hallándose aquellos cuyo embarazo y parto acaecieron sin dificultades evidentes, dándose un desarrollo con pautas evolutivas dentro de parámetros usuales en sus primeros años de vida, periodo en los que algunos niños presentaron destrezas como hablar, gatear y caminar mucho antes que un niño con desarrollo típico, razón por la que no se considera ninguna patología por parte de sus progenitores. Pero también hay casos que niños con TEA desarrollan estas destrezas de forma tardía.

Según Merino (2017) aproximadamente una tercera parte de niños en el periodo de 18 meses a 3 años de edad, alcanzan el desarrollo de ciertas destrezas motoras, comunicativas, de forma común. Pero a la par es esta etapa cuando empiezan a aflorar los síntomas del trastorno, considerando la infancia como la



época en la que los menores pueden quedarse atrás en comparación con el grupo de niños coetáneos respecto a la comunicación, interacción social y la cognición.

En los niños con TEA, las habilidades para establecer relaciones con personas de su entorno se pueden llegar a presentar de manera atenuada, inadecuada o no se observan en su comportamiento. Es así como en investigaciones se ha identificado problemas en la interacción social mutua y comunicación, además en patrones de comportamiento llegando a variar con el tiempo y entre personas que manifiestan esta condición.

Según DSM-V podemos hallar entre los indicadores del trastorno del espectro del autismo una diversidad de síntomas caracterizados en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización del Trastorno del Espectro Autista (TEA)

ÁREA	CARACTERÍSTICAS
INTERACCIÓN SOCIAL	Deficiencia de reciprocidad socioemocional. Acercamiento social inapropiado. Disminución en intereses, afectos o emociones compartidos. Ausencia de aproximaciones sociales. Dificultades para compartir juegos y hacer amigos. Ausencia de interés por otras personas.
COMUNICACIÓN SOCIAL	Ausencia del lenguaje verbal o gestual para la comunicación. Anomalías del contacto visual. Lenguaje corporal anómalo. Deficiencias de la comprensión y uso de gestos. Carencia de expresión facial.
COMPORTAMIENTO	Movimientos o habla estereotipados o repetitivos. Excesiva Inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados. Intereses restringidos y fijos e inusuales en cuanto a su intensidad o foco de interés. Hiper o hipo reacción a estímulos sensoriales. Intereses inusitados por elementos sensoriales del entorno.

Con estas características expuestas a nivel social, de comunicación y comportamiento es necesario señalar que la presencia de estas características puede variar en cada niño, es decir, hay casos de dificultades de comunicación social sin problemas de conducta o viceversa, problemas de conducta sin problemas de comunicación, lo que hace complicado reconocer esté llamado espectro autista.

Por esta razón es necesario desde tempranas edades brindar la posibilidad de variadas vivencias sociales mediante relaciones intrapersonales con el otro, ya que del contacto social, emocional y físico el niño irá aprendiendo a convivir con grupos sociales diversos a través de procesos de aprendizaje.

Se espera que la comunidad educativa deconstruya prejuicios e ideas preconcebidas del TEA, siendo anhelo que se abra su mente para conocer aquel estudiante acompañado por el autismo y sus particularidades y que día a día le conozca como un sujeto que aprende constituido por la presencia de factores biológicos, culturales, históricos y sociales además de sus singularidades del trastorno.

2.3.6 Relación familia y escuela en el desarrollo de las habilidades sociales

Como seres sociales, necesitamos de la interacción con otras personas, en esta relación “las experiencias positivas en la familia, la escuela y el contacto con grupos de pertenencia son ideales para el aprendizaje de habilidades sociales” (Lacunza & González, 2011, p.161).

En este proceso de desarrollo social, principalmente en los primeros años, el entorno familiar y las primeras figuras cercanas al niño desempeñan un papel fundamental, como lo afirma Cohen & Coronel (2009) “la familia tiene un aporte transcendental en el desarrollo de las habilidades sociales pues, son ellos quienes insertan por primera vez al niño en un grupo social determinado, donde inicia sus primeros objetos de relación y apego” (p. 493). Por lo tanto, la familia se convierte en modelo de la conducta social al transmitir normas y valores. La familia es el contexto donde el individuo inicia su vida, comienza sus primeras experiencias,



relaciones influenciando en la construcción de la identidad social e individual de las personas.

Desde la perspectiva ecológica, se considera la familia como “un sistema social inmerso dentro de un entorno social más amplio” (Villarreal et al., 2010, p. 23). En otras palabras, la familia y los procesos se realizan en su interior y bajo la influencia de su entorno cultural. De acuerdo con lo expuesto es primordial tener en cuenta el entorno donde viven y se relacionan las familias.

En años posteriores, además de la familia interviene la escuela como institución de socialización, asumiendo el desafío de proveer habilidades y destrezas sociales que respondan a las exigencias del mundo. Siendo el aula el espacio en donde los niños pasan mayor cantidad de tiempo, debe procurar el desarrollo social. En el mismo sentido, Lacunza (2011), expresa: “la escuela es el entorno social donde el niño se relaciona en gran parte de su tiempo, lo que la convierte en una de las instituciones de socialización más relevantes, destinada a potenciar y enseñar las habilidades sociales” (p. 87).

Del mismo modo, la escuela forma parte primordial en el desarrollo de habilidades sociales a través de procesos de enseñanza, aprendizaje en torno a determinados contenidos y actividades que forman el currículo, teniendo como papel fundamental la trasmisión de habilidades y la creación de interconexiones sociales entre este sistema y otros como son la familia.

El niño bajo esta relación familia – escuela se desenvuelve dentro de un microsistema como establece Bronfenbrenner (1987), al manifestar que las personas son afectadas por sistemas diferentes de los que forman parte, en tal razón las personas asumen su participación en el microsistema desde roles diferentes y se encuentran influenciadas por diferentes elementos que interactúan unos con otros dentro de los sistemas. Ante esto la tarea de la escuela será involucrar familia, escuela y comunidad para enriquecer el proceso educativo de los niños dentro del microsistema, procurando como primer paso para la construcción



de esta relación analizar juntos las dificultades, necesidades de los niños en tema de las habilidades sociales y al mismo tiempo buscar las soluciones a las mismas.

En conclusión, a los hallazgos encontrados, el proceso de socialización del niño comienza en primer lugar en la familia, como el primer nivel de integración social de la persona y se complementa con la escuela. Por lo tanto, ambos sistemas proporcionan un ambiente en el que los niños pueden aprender y practicar habilidades sociales como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos, entre otros.

2.3.7 Intervención Educativa para la enseñanza de las habilidades sociales

La intervención en habilidades sociales se define por García-Vera, Sanz y Gil como “experiencias de aprendizajes que consisten fundamentalmente en observar un modelo de conductas adecuadas, practicar dichas conductas, corregir aquellas conductas disfuncionales, perfeccionar las ejecuciones correctas, reforzar aquellas ejecuciones adecuadas y practicar dichas conductas en situaciones variadas y reales” (A. B. Lacunza, 2012, p. 65).

Desde estos argumentos se puede concebir que el aprendizaje de los niños y niñas con trastorno del espectro autista precisan intervención temprana dirigida a desarrollar habilidades que faciliten su participación en la comunidad mejorando así su calidad de vida.

Concordando con A. García (2008), en relación a los principios que se deben considerar para la intervención educativa se distinguen los siguientes:

- Ser estructurados partiendo de técnicas que favorezcan el aprendizaje desde la estructuración a la desestructuración en ambientes naturales.
- Ser funcionales para que puedan ser aplicados en diferentes entornos, facilitando su posterior generalización y aprendizaje significativo.
- Ser evolutivos y adaptados a las características individuales, precisando tipos de apoyo y actividad con diferente nivel de complejidad.
- Involucrar a la familia y la comunidad, desarrollando vínculos de cooperación y promoción de relaciones sociales.



- Ser intensivos y precoces, brindando la atención temprana y oportuna tanto en la valoración como en la intervención.
- Basados en un sistema de aprendizaje sin error enseñándole al individuo únicamente las respuestas correctas, sin que pueda equivocarse, partiendo de ayudas otorgadas para terminar una tarea que se le presenta y después desvanecer la ayuda brindada para lograr la autonomía.
- Realizar una planificación futura que mejore la calidad de vida de las personas con TEA.
- Por otro lado, generar experiencias de aprendizaje en contextos naturales permite que la intervención sea más comprensible y se generalice a otros entornos ampliando así su aplicación funcional.

2.3.8 Técnicas de intervención – entrenamiento de las habilidades sociales

En la literatura científica, se ha expuesto que las etapas correspondientes a la infancia y la juventud se emplean diferentes intervenciones, citando algunos programas dirigidos a mejorar las relaciones sociales y la comprensión del mundo social de los individuos con TEA como lo destaca A. García (2008) los siguientes: sistemas de estructuración ambiental, programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Commnucation Handicapped Children), entrenamiento en habilidades sociales y las historias sociales.

El objetivo de estos programas de intervención pretende mejorar el desenvolvimiento social autónomo y calidad de vida de las personas con TEA, considerando su aplicación precoz, estructuración y el apoyo de los diferentes agentes escolares, familiares y sociales para que los resultados sean generalizados y funcionales a los distintos contextos.

El Sistema de estructuración ambiental desde el punto de vista de A. García (2008), señalan que la intervención debe considerar las habilidades, intereses y dificultades, principiar de un ambiente estructurado, previsible y coherente, que obliguen al niño a situaciones de interacción que se elaboren para él. Proporcionar



organización de tiempo, espacio y actividades, haciendo los procesos y estilos de enseñanza comprensibles para los niños y niñas con condición de autismo. Su aplicación propone aumentar la autonomía y control de conductas, como también crear un entorno más previsible para el individuo mediante algunos mecanismos en este tipo de enseñanza como la estructura física del ambiente, estructura temporal, información visual y los sistemas de trabajo. Concerniente a estos componentes el primero permite organizar espacios ordenados con relación a recursos materiales facilitando accesibilidad y control de estímulos, el segundo componente enmarca la anticipación temporal como estrategia que facilita la adaptación y flexibilidad, esclarecer el tiempo en una actividad y la secuencia en la realización de actividades, respecto al tercer componente la información visual proporciona claridad visual, organización partiendo de lo simple a lo complejo así como también instrucciones visuales concretas ajustadas al nivel de comprensión del individuo, finalmente los sistemas de trabajo presentan los materiales organizados de tal manera que facilitan a la persona con trastorno del espectro autista entender cuál, qué, cómo y cuándo debe ejecutar una tarea (A. García, 2008).

El programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) que toma como base la organización del espacio y de materiales, uso de agendas a través de la estructuración del ambiente. El entrenamiento en habilidades sociales incluyen el uso de modelos en entornos naturales propuesto en programas como el de Mesibov quien ofrece un currículo comprensivo para que el niño conozca personas, mejore sus habilidades de atención, identifique y exprese emociones, aprecie el humor y el tomar turnos durante una conversación; además Williams en 1989 trabajó con niños autistas de alto funcionamiento mediante reuniones grupales usando técnicas cooperativas del juego y aprendizaje de roles, así también Bellini plantea el uso de técnicas en entornos naturales que sean mediadas entre pares, el modelado uso de historias sociales y el rol-play. Por último, las historias sociales que parte de la presentación de conceptos y reglas sociales en forma de narración corta en la cual deben considerarse elementos como ajustarse a las capacidades lingüísticas, nivel de



comprensión, necesidad personal de las personas con TEA para su aplicación (A. García, 2008).

Consecuentemente, a la intervención educativa, señala M. García (2011), las habilidades sociales se adquieren a través de técnicas como:

Enseñanza directa se transmite mediante instrucciones claras y específicas dando a conocer lo que es un comportamiento adecuado para una determinada situación y porque es importante aplicarla en su vida diaria. De manera que para su enseñanza en los niños con trastorno de espectro autista se debe utilizar un lenguaje adecuado al nivel de entendimiento de los estudiantes con instrucciones concisas y precisas que le permitan entender y aplicar cada habilidad en los distintos contextos.

Modelado conocido como técnica que utiliza la observación y la imitación como medio para el aprendizaje de conductas, ocurre como resultado de la exposición ante modelos significativos. En los niños con autismo observan e imitan lo que ven por tanto el modelado puede ser efectivo en los procesos de enseñanza de las habilidades sociales, siendo necesario en el contexto familiar y educativo proveer de modelos positivos.

Práctica de conducta que aplica la repetición de una acción como forma de aprender practicando; se produce en diferentes contextos, momentos y personas siendo utilizado para practicar y desarrollar habilidades o mejorar comportamientos deseados.

Reforzamiento de las conductas se trata de proporcionar una recompensa ante una conducta adecuada o retirar un estímulo si el comportamiento no es correcto. En esta técnica el comportamiento aumenta la probabilidad de que vuelva a repetirse cuando es valorado positivamente por otra persona.

Retroalimentación del comportamiento ocurre cuando se pone en evidencia una determinada conducta y se da a conocer los aciertos y desaciertos de la misma con el propósito de mejorarla. Implica brindar información al niño con autismo sobre



su desempeño, comportamiento o resultados con la intención de facilitar el aprendizaje, debe brindarse en términos positivos, si la actuación ha sido positiva, en consecuencia, se le reforzará tanto el esfuerzo realizado como el resultado obtenido y si es negativa se la practicará de nuevo explicándole que debe cambiar.

Moldeamiento a aprendizaje por aproximaciones sucesivas consiste en desagregar paso a paso la conducta e ir practicando y reforzando cada uno de ellos hasta llegar a un resultado final facilitando el apoyo que se requiera durante el proceso de aprendizaje (M. García, 2011, p. 17).

Desde la perspectiva del investigador las diversas intervenciones aplicadas varían su metodología, de allí que su efectividad se verá influenciada por distintos factores debiendo considerar los principios y componentes en la intervención mencionados anteriormente al momento de programarla.

La revisión bibliográfica y análisis exhaustivo realizado en este capítulo ha encaminado la indagación y reflexión al denotar la importancia de las habilidades sociales en niños con TEA, del mismo modo, las investigaciones científicas en la actual época de globalización han ampliado sus estudios respecto a este trastorno, dando voz a este grupo particular que se encontraba invisibilizado, estos hallazgos son esenciales para avanzar en la comprensión, reconociendo desde el valor de la diversidad y aprendiendo a respetar las diferentes formas de ser y expresarse de cada individuo. En tal sentido, el estudio en la maestría y abordaje de esta temática han permitido y espera cambiar los paradigmas, valorando la educación inclusiva desde nuestra práctica en las aulas hacia un enfoque que promueve la equidad, igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad en el entorno educativo.

Capítulo II

Diagnóstico del estado actual de las habilidades sociales desde el estudio de caso.

3.1 Paradigma y Enfoque

El proceso metodológico de este trabajo asumió como sustento el paradigma interpretativo, mismo que busca comprender e interpretar la realidad con el fin de transformarla. Según Bautista (2021) este paradigma indaga sobre el conocimiento y comprensión que otorgan los individuos a la realidad social cuando interactúan con esta, mediante el análisis subjetivo que rigen la forma de actuar de las personas (p.10). Siendo la finalidad del paradigma interpretativo dentro del ámbito educativo el conocimiento y comprensión social desde lo cualitativo tomando como partida interpretar situaciones alrededor del sujeto de estudio.

La razón del paradigma interpretativo, en esta investigación, fue comprender e interpretar desde la particularidad de cada niño con autismo su realidad, percepciones, intenciones y acciones referente a las habilidades sociales para posteriormente generar un cambio en su contexto inmediato que llegue a transformar esta realidad.

El enfoque aplicado fue cualitativo, de acuerdo a (Hernández et al., 2014), se intenta explicar, discernir e interpretar los fenómenos, por medio de las percepciones y significados procedentes de las prácticas de los participantes, para que el investigador se forme afirmaciones propias sobre el fenómeno, el enfoque cualitativo busca la “dispersión o expansión” de los datos e información.

El abordaje del enfoque elegido permitió comprender el contexto en el que actúan los sujetos de estudio desde su realidad personal particular y dar una explicación sobre sus habilidades sociales y cómo éstas influyen sobre sus acciones.



3.2 Método

Como método, el estudio de caso da cabida a ampliar el conocimiento de personas en un entorno real desde múltiples variables, situaciones y fuentes, siendo viable considerar una problemática, establecer el método de análisis, así como las diferentes opciones para resolver el problema.

Esta investigación requirió como método el estudio de caso, al “estudiar la particularidad y complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas” (Stake, 1999, p.8). Considerando en la investigación entidades sociales únicas como motivo de investigación. Es por ello que se requirió del estudio de caso múltiple como metodología que permite la búsqueda, indagación y análisis de más de un caso, siendo útil para aportar al conocimiento de los estudiantes respecto al estado actual de sus habilidades sociales, por tanto, se aplicó esta selección considerando tres unidades de análisis.

A criterio de Stake en el estudio colectivo de caso el interés central es indagar sobre la población a partir del estudio intensivo de varios casos, que al ser de selección múltiple facilita explorar diferencias y semejanzas de los casos comparándolos en cada contexto y diferentes contextos.

Conforme a su uso, el estudio de caso es descriptivo porque analiza detalladamente las características de la categoría de estudio. Según Hernández et al. (2014), afirman que los estudios descriptivos como aquellos que detallan diferentes aspectos, dimensiones y componentes de un fenómeno sujeto a investigación. Se describen los hechos y fenómenos suscitados en las unidades de observación, como son los estudiantes.

3.3 Fases de la investigación por estudio de caso

Los pasos que se tomaron en cuenta en el diseño de caso parten del planteamiento de Montero y León (citado V. Jiménez, 2012) desarrollándolo en cinco fases:



3.3.1 Fase 1. La selección y definición del caso

Se delimitó el tema e identifiqué los ámbitos más relevantes del estudio, así como los sujetos, el problema y los objetivos de investigación.

La selección tomó unidades de análisis como un estudio de caso múltiple realizado simultáneamente en tres niños con trastorno de espectro autista respecto a sus habilidades sociales.

Población y Muestra

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”, ubicada en la ciudad de Cuenca. Establecimiento de oferta extraordinaria especializada con sostenimiento fiscal. Cuenta con los niveles de educación inicial, general básica y bachillerato. El subnivel preparatorio cuenta con una población de 4 estudiantes matriculados, de los cuales la muestra de estudio fue conformada por tres (2 niñas y 1 niño) del Primero de Básica “B” diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de condición moderada y severa con un rango de edad cronológica comprendida entre los 5 y 6 años cuyos representantes legales autorizaron su participación en el estudio. La identificación del problema derivó de las dificultades interpersonales e intra personales concernientes a las habilidades sociales de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

3.3.2 Fase 2. Elaboración de una lista de preguntas

Tras ser identificada la problemática, se elaboró una lista de preguntas como guía a partir de una interrogante general para la recolección de datos.

¿Cuáles son los fundamentos teóricos que respaldan el estudio de las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista?

¿Cuáles son las carencias y características en el desarrollo social detectadas en los niños y niñas?

¿Cuáles son los mecanismos que utilizan niños y niñas con trastorno del espectro autista para establecer interacción y relaciones sociales con otros?



¿Cuál es el componente de las habilidades sociales en el que presentan mayor dificultad?

¿Qué tipo de propuesta puede ayudar en el desarrollo de habilidades sociales?

3.3.3 Fase 3. Localización de las fuentes de datos

Se aplicaron las técnicas e instrumentos de indagación y búsqueda de información que facilitaron acceder y sistematizar la información las cuales se visualizan en la Tabla 2 en orden de aplicación:

Tabla 2

Localización de fuentes de datos

Técnica	Instrumento	Fuente
Análisis Documental	Ficha análisis de información	Carpetas individuales de estudiantes
Observación	Diario de campo	Estudiantes
Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada	Padres

3.3.3.1 Técnicas en instrumentos

Análisis Documental

La estrategia del análisis documental representó una de las técnicas informativas que facilitó obtener, analizar, interpretar y comparar información existente sobre el objeto de estudio; como instrumento la ficha de análisis de información la cual a criterio de Peña (2022), es un proceso que descompone los elementos presentes en un contenido primario, haciendo posible llegar hacia una comprensión adecuada, determinando con facilidad su trascendencia y relevancia de la información en función de la transformación cognitiva que haga de ella (p. 2). Este instrumento se manejó para obtener datos del estado actual de cada estudiante realizando la lectura y análisis del plan centrado en la persona, informe de evaluación del equipo multidisciplinario y ficha de entrevista del estudiante lo cual



permitió obtener información respecto a los indicadores presentes en las habilidades sociales que respalden la investigación. (Ver Anexo 1)

Observación participante

Esta técnica contribuye a obtener información para recabar datos sobre personas, procesos, comportamientos y culturas, por lo que requiere que el investigador se inserte al grupo y registre lo que sucede en un ambiente determinado a partir de la percepción de quien lo observa. (Hernández Sampieri et al., 2014) la define como “registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas” (p. 316).

Esta técnica tuvo como objetivo el estudiar in situ, implicando investigador e informantes en su propio espacio natural. Para lo cual se tuvo como mecanismos que validen y proporcionen confiabilidad a esta observación el instrumento de diario de campo considerado un instrumento útil para la investigación observacional en cuanto facilita el comprender los procesos que se están generando en los contextos de estudio desde un punto de vista particular (Albert Gómez, 2007). Su aplicación se ejecutó en el ambiente escolar durante la hora de receso de los niños, con la finalidad de observar las relaciones interpersonales y socialización de las estudiantes manifestadas en su propio entorno y obtener un registro del estado actual de sus habilidades sociales para después analizarlas e interpretarlas. (Ver Anexo 2)

La entrevista semiestructurada

Considerada como un procedimiento fiable, versátil y flexible para recoger información de la población. Para Spradley (1979), se trata de una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a ofrecer más información.

En el caso de este estudio, se aplicó esta técnica dirigida a padres de familia. En su aplicación se elaboraron guías de entrevista con un listado de 14 preguntas orientadoras que facilitaron abordar los indicadores y subindicadores de acuerdo a



la operacionalización planteada en la investigación indagando en aspectos como las conductas verbales y no verbales que utiliza, las formas en las que expresan sus habilidades emocionales y el componente relacionado con la cognición. Esta guía de entrevista proporcionó obtener datos concretos sobre el nivel de habilidades sociales que poseen los niños y niñas. Posterior a la aplicación del instrumento, se efectuó la transcripción del texto de la entrevista por cada informante organizándola en matrices (Ver Anexo 3).

3.3.4 Fase 4. Análisis e interpretación:

En este proceso se realizó acciones de reflexión y análisis profundos, estableciendo relaciones de causa – efecto con respecto a la información recopilada y confrontándola de manera directa con las preguntas planteadas al inicio del caso. Con los datos alcanzados se logró conocer la situación actual de las habilidades sociales que poseen los estudiantes.

En esta fase se empleó la triangulación de datos (sección 3.3.4.2), en función del contraste de los diferentes instrumentos aplicados, estos fueron las fichas de análisis de información, diarios de campo y guía de entrevista.

3.3.4.1 Categoría de análisis

Para organizar la información y posteriormente analizar sus resultados de manera coherente, se realizó la operacionalización tomando en consideración la pregunta de investigación y como base conceptual la siguiente definición: “conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de conductas y estrategias que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en la sociedad” (Díaz & Jaramillo, 2021). A partir de lo cual se determinó la categoría procediendo a su descomposición en subcategorías, indicadores y subindicadores. En este caso se escogió como categoría única las habilidades sociales, ya que de su descomposición se podrá detallar el análisis de los subindicadores como también los indicadores que concernirán de base para el diseño de la propuesta.



Tabla 3

Operacionalización de Categorías

OPERACIONALIZACIÓN DE CATEGORIAS				
CATEGORIA DE ANALISIS	SUBCATEGORIAS		INDICADORES	SUBINDICADORES
HABILIDADES SOCIALES	COMPONENTE CONDUCTUAL	No Verbales	Contacto visual y físico dirigido	Integra coordinadamente gestos y mirada Aproximaciones espontáneas hacia otros
			Expresión facial	Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación
			Acercamiento social	Petición de ayuda con intencionalidad social Efectúa acercamientos sociales Interacción activa con otros pares y adultos
		Verbales	Comprensión del lenguaje	Comprende instrucciones simples y/o complejas
			Lenguaje expresivo para la comunicación	Establece conversaciones
				Realiza gestos convencionales para comunicarse Mantiene una conversación
		COMPONENTE EMOCIONAL	Empatía	Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro
			Autoconciencia	Reconoce sentimiento en sí mismo
			Autorregulación	Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales
	COMPONENTE COGNITIVO	Percepción e interpretación del mundo social,	Tolerancia a estímulos del medio exterior	
		Elaboración y solución de problemas	Resuelve problemas	
		Anticipación de consecuencias	Adaptación a cambios del medio	

3.3.4.2 Triangulación de los datos

Se analizan los datos extraídos mediante la técnica de la triangulación de un estudio de casos múltiple para contrastar y corroborar la información, esta se realizó en base a las subcategorías (Ver Anexo 4 y 5).



Componente No Verbal: Los niños con TEA en relación a la integración coordinada de gestos y mirada generalmente presentan dificultades, sus aproximaciones son limitadas hacia niños de su misma edad sin embargo, las aproximaciones en mayor proporción se dirigen hacia adultos cercanos es decir que los niños permiten el contacto físico de las personas con los que se han familiarizado o que conviven en su entorno cercano, corroborando además, que los acercamientos sociales en el ambiente escolar y familiar requieren de inducción. En cuanto a comunicar y transmitir emociones por medio de expresiones faciales los niños con trastorno del espectro autista presentan una variabilidad de expresiones siendo más común la alegría y tristeza debido a la facilidad de identificar en el rostro y comprender el estado emocional en el que se encuentra. No obstante, hay ciertas situaciones cotidianas en las que los niños con TEA no expresan sus emociones apropiadamente dependiendo de la situación pueden ser adecuadas o no. Se denota que la intencionalidad de solicitar ayuda e interacción en niños con TEA se dirige con mayor facilidad hacia adultos conocidos y más aún en aquellas personas de su núcleo familiar íntimo. De este análisis se deduce que la mayor parte de habilidades no verbales les resulta a los niños con TEA complejo y difícil expresarlas.

Componente Verbal: Referente a las habilidades verbales en los niños con TEA su nivel de comprensión ante órdenes que involucran una sola acción como: ven, dame, toma la asimilan y ejecutan con mayor facilidad a diferencia de aquellas instrucciones que demandan más de una acción como vamos al baño, ir a dormir que se tornan complejas y de difícil comprensión para ellos ya que dan un significado literal a lo expresado. En la investigación emerge que la comunicación social de los niños con TEA presenta grandes dificultades debido a la nula capacidad para establecer conversaciones, mantener una conversación intercambiando ideas no por causa de una patología como se ha corroborado a través de los instrumentos de análisis, sino por ser uno de los criterios considerados según el DSM-V propias de este espectro. A pesar de esta ausencia de lenguaje



verbal, aplican gestos convencionales y propios acompañados de un lenguaje corporal siendo este el medio de comunicarse con las demás personas.

Componente Emocional: Respecto a la expresión de sentimientos y emociones los niños con TEA generalmente no demuestran empatía ya sea en el ambiente familiar o escolar resultado de este análisis. Así mismo en relación a reconocer su propia imagen representada a través de la interiorización del yo es limitada por la falta de consciencia del yo y de las personas lo que impide que los niños con autismo reconozcan sentimientos en sí mismo y en otros. En el común de los niños con TEA, las normas y reglas establecidas en la sociedad para que las personas en la comunidad las cumplan les resulta complicado ajustarse a ellas generando la presencia de conductas disruptivas como correr sin sentido, gritar, botarse al piso que al ser corregidas les generan frustración.

Componente Cognitivo: Con los datos recogidos se deduce que algunos estudiantes con TEA presentan tanto hiper o hipo sensibilidad a ciertos estímulos sean estos visuales, auditivos o táctiles, de igual manera pueden presentar interés hacia estímulos inusuales presentes en el medio, advirtiendo que solo un mínimo de niños presenta tolerancia ante cualquier estímulo. Las funciones cognitivas relacionadas con la resolución de problemas en la mayoría de casos analizados ha demostrado que en tareas de la vida cotidiana los niños con TEA requieren del apoyo extenso del adulto para facilitar la solución desde problemas simples a complejos. Pese a esta dificultad, en relación a la flexibilidad cognitiva el grupo analizado no manifiesta ninguna dificultad de adaptación a cambios del medio recalcando que para ello los informantes indican que emplean la anticipación y estructuración.

En síntesis, las habilidades sociales de los estudiantes con trastorno del espectro autista del subnivel preparatoria carecen de apropiados comportamientos sociales como los que se han descrito, siendo necesario que la enseñanza de las habilidades sociales se incorpore de forma sistemática y estructurada a través de actividades dirigidas que puedan aplicarse en el espacio inmediato considerando



las principales necesidades comunicativas, emocionales y cognitivas que presentan.

3.3.5 Fase 5. Elaboración del informe:

El estudio derivó del análisis de tres casos de niños con condición de trastorno del espectro autista que asisten al primer año de básica, siendo ingresados en este año lectivo por primera vez al sistema de escolarización especializada, recibiendo atención educativa y terapéutica tanto dentro como fuera del espacio escolar.

Los resultados del análisis entre un caso y otro presentaron variabilidad en sus respuestas notándose que entre el contexto familiar y el contexto escolar los niños pueden manifestar diferentes habilidades relacionadas con los subindicadores operacionalizados estando presentes con mayor o menor intensidad.

El poseer habilidades comunicativas implica potenciar y mejorar las capacidades de recepción, interpretación y emisión de mensajes para una adecuada comprensión y expresión siendo un aspecto fundamental en los niños con trastorno del espectro autista. Sin embargo, se contrastó que las principales dificultades en este grupo de estudiantes están presentes en componentes conductuales verbales y no verbales expresados a través de problemas comunicativos tanto en el lenguaje expresivo y comprensivo como en expresiones faciales y gestuales que limitan la comunicación de sentimientos y estados de ánimo, lo que torna necesario la búsqueda de formas de comunicación para que el niño con TEA brinde respuestas conductuales efectivas.

En los contextos sociales, el desarrollo emocional constituye uno de los desafíos en las habilidades sociales. En este grupo el componente emocional relacionado con la empatía, autoconciencia y autorregulación presenta un déficit en cuanto al reconocimiento de sentimientos, pensamientos, deseos, intenciones en otras personas. Estas dificultades y las repercusiones de su conducta, se considera pueden ser moduladas y reguladas a través de la enseñanza por ello necesitamos trabajo conjunto escuela familia para trabajar en la atención de los comportamientos



brindando las ayudas necesarias para alcanzar conductas adaptativas que al ser trabajadas podrían permitir la adquisición de destrezas para manejar los diferentes estados de ánimo.

A sí mismo, los resultados indican que los niños presentan algunas deficiencias cognitivas en cuanto a la solución de problemas, flexibilidad de su pensamiento respecto a cambios de su entorno, lo que sugiere entrenar estos procesos cognitivos y mecanismos que subyacen al TEA a través de intervenciones dirigidas hacia estos procesos. Rivière & Martos (1998), manifiesta que la estructuración organizando espacios, materiales y tiempos, la previsibilidad definiendo espacios, tiempos e interacciones personales y la coherencia valorando las necesidades y habilidades del estudiante deben estar integradas al plan y trabajo con el estudiante debiendo ser generalizables a otros contextos y situaciones de aprendizaje.

Reconocer barreras que impiden el aprendizaje y la participación posibilita buscar oportunidades para transformarlas hacia prácticas inclusivas. Desde el análisis realizado en la investigación se han identificado las siguientes:

1. Padres reconocen las diversas dificultades en interacción social, comunicación y conducta presentes con mayor o menor incidencia en sus hijos, sin embargo, no generan espacios de participación en actividades sociales, llevando al aislamiento del niño y la familia.
2. Los rasgos nucleares presentes en el trastorno del espectro autista y que aparecen con distinta variabilidad en los componentes conductuales, emociones y cognitivos cuando son considerados inapropiados por las personas del entorno cercano, creando barreras actitudinales que, excluyen socialmente al niño/a.
3. Se cuenta con un plan centrado en la persona, documento que no precisa el nivel de apoyo que requiere el estudiante debido a que cada componente sea conductual, emocional o cognitivo, se manifiesta de formas diversas y su evolución difiere en cada caso.



4. Falta de ambientes estructurados, entornos controlados y organizados con materiales que faciliten al estudiante con trastorno de espectro autista el poder modelar conductas sociales y llevarlas a la práctica.
5. No se ha motivado y brindado oportunidades a los padres de familia para implicarse directamente en actividades del aula, por lo que desconocen de técnicas para trabajar con sus hijos temas relacionados con las habilidades sociales.

Al ser identificadas algunas barreras actitudinales, metodologías y socioculturales que dificultan la interacción y convivencia se propone abordarlas desde un programa de intervención educativa que contribuya a la inclusión de los niños del nivel preparatoria con el apoyo de la escuela y familia para trabajar sus habilidades sociales.

Capítulo III

Programa de intervención mediante la relación escuela familia para el
desarrollo de las habilidades sociales



Figura 4: Portada del Programa de intervención



4.1 Fundamentación del programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Aprender a vivir juntos, constituye un pilar en la educación, al ser una competencia que permite interactuar con los demás, conocer y aceptar que somos distintos, esto implica desarrollar destrezas sociales con el propósito de favorecer la convivencia.

Las habilidades sociales abordadas desde el concepto de Díaz & Jaramillo (2021), son definidas como un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de conductas y estrategias que hacen que las personas se desenvuelvan en la sociedad. En el caso de los niños con trastorno del espectro autista, sus variadas características dificultan sus prácticas sociales para convivir con los demás.

El trabajo con la diversidad de particularidades que presentan los estudiantes con TEA desde una perspectiva inclusiva, implica diseñar respuestas educativas flexibles, comprendiendo esta diversidad como un valor positivo y enriquecedor, que motiva indagar en alternativas de enseñanza en la práctica escolar. Por tal razón, el programa “Aprendiendo a vivir juntos con mi familia y amigos”, surge como respuesta a la necesidad de desarrollar las habilidades de interacción y relaciones sociales mediante una intervención educativa que consistirá en una serie de sesiones dirigidas para ser trabajada con el grupo clase, involucrando tanto a la docente como a la familia en un compromiso conjunto.

Este programa contempla fundamentos que sirven como soporte a la propuesta para la cual se han revisado aquellas consideraciones a nivel filosófico, legal, psicológico y didáctico.

Desde una perspectiva pragmatista se toma como fundamento para la propuesta del programa de intervención, el pensamiento de Dewey (1908), quien destaca la importancia de las consecuencias prácticas y la utilidad de las acciones e ideas. Establece una estrecha relación, entre la filosofía que permite la reflexión



ética y conceptual que guía la acción y, por otro lado, la educación, señalando que esta debía basarse en la experiencia práctica para llegar al aprendizaje.

La concepción de Dewey desde el pragmatismo concibe que todo proceso educativo debe iniciar de una actividad, por tanto, destaca la importancia de aprender haciendo a partir de la necesidad y la experiencia del estudiante, también, asume que el conocimiento se logra desde las actividades producidas entre la interacción del individuo y ambiente. Por último, enfatiza la relación del aspecto intelectual en la que concibe el pensamiento vinculado con la práctica, traducido en otras palabras, la información no solo debe acumularse, sino trasladarse con un fin al desarrollo de actividades en la práctica. El postulado de este enfoque desde el ámbito social se asume considerando que el desarrollo de habilidades sociales se lo realice en prácticas que faciliten a los estudiantes alcanzar el éxito en sus interacciones sociales.

A nivel legal es pertinente abordar el marco jurídico que ha sustentado una educación inclusiva, siendo uno de ellos la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativa Especiales en la cual se menciona que dentro del sistema educativo se deben atender a todos los niños indistintamente de sus condiciones personales, culturales o sociales esto se convierte en un reto trascendental para las escuelas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 1994). Considerando lo mencionado por Blanco (2006), el rol de la educación especializada en el enfoque de la inclusión debería brindar los apoyos necesarios a aquellas necesidades educativas que requieren sus conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados. Así también, la Constitución del Ecuador, determina la integración social, garantizando la inclusión de quienes tengan discapacidad al sistema educativo eliminando barreras de su aprendizaje. Además, se han promulgado otras normativas enmarcadas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Ley Orgánica de Discapacidades, Código de la Niñez y la Adolescencia y Plan Nacional del buen vivir que han marcado el inicio de una educación inclusiva que contempla la diversidad de estudiantes.

Por otra parte, desde la propuesta del programa de intervención se considera que todo proceso educativo está relacionado con la psicología, misma que estudia al ser humano y la adquisición que este tiene del mundo que le rodea, por lo que todos estos procesos de enseñanza-aprendizaje, se encuentran basados en el aporte teórico de Bronfenbrenner sobre la importancia que brinda al estudio de los ambientes en los que se desenvuelven los individuos y como estos influyen en su desarrollo debido a la acción de la observación y la interacción con el entorno. Desde esta perspectiva ecológica funcional planteada por su autor las relaciones entre los microsistemas familiar y escolar convergen en uno solo, asumir el compromiso de dotar de ambientes adaptados y adecuados a la condición de cada uno de los estudiantes considerando a más de sus potencialidades, necesidades, intereses; la realidad del entorno educativo y familiar en el que se desenvuelve. Donde el ambiente familiar apoye al microsistema escolar, ya que el estudiante está inmerso en estos dos microsistemas, la asociación de estos dos sistemas escolar y familiar determinará la relación y el desarrollo del estudiante en cada uno de ellos.

Desde la teoría anteriormente citada, el programa de intervención se sostiene en técnicas que validan la importancia del ambiente y su relación en sistemas estructurados en donde la unión de escuela y familia brinden el apoyo al estudiante facilitando la aplicación funcional y significativa de habilidades sociales.

4.2 Diseño del programa de intervención desde la relación escuela familia para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista

En el contexto de los estudiantes con TEA, luego del análisis de la información, se determina que existe carencia de habilidades sociales relacionada con el componente conductual, emocional y cognitivo, situación identificada en la dificultad que presentan en interacciones básicas, relaciones sociales y flexibilidad cognitiva, siendo preciso realizar el abordaje de las habilidades sociales. Ante estas dificultades señaladas se ha considerado un programa de intervención educativa mediante la relación escuela familia que mejore la calidad de vida de los



estudiantes, desde una perspectiva inclusiva y de participación con el fin de reducir su exclusión en contextos escolares, familiares o sociales.

La propuesta de intervención pretende su aplicación en la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz, ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador, de sostenimiento fiscal, misma que brinda atención educativa a estudiantes con necesidades de apoyo significativo. Cuenta con local propio y su infraestructura se encuentra dividida en dos áreas, la una corresponde al programa de Discapacidad Intelectual y la otra área física corresponde al programa de Autismo, al cual asisten 51 niños distribuidos en los subniveles de inicial, preparatoria, elemental y superior.

Se ha considerado como destinatarios al grupo de estudiantes del subnivel preparatoria correspondiente al primero de básica, conformado por dos niñas y un niño con edades aproximadas de 5 a 6 años diagnosticados con trastorno del espectro autista.

Objetivo General

Desarrollar las habilidades sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista del subnivel preparatoria desde la relación escuela y familia a través del Programa de intervención “Aprendiendo a vivir junto con mi familia y amigos”

Objetivos Específicos

Proponer actividades que permitan desarrollar habilidades sociales mediante el apoyo en escuela y casa para facilitar la generalización del aprendizaje a otros contextos.

Proporcionar a padres de familia y docente alternativas de actuación en escuela y casa que permitan abordar situaciones sociales.

Validar el programa de intervención “Aprendiendo a vivir junto con mi familia y amigos” para una futura aplicación.



4.3 Intervención de la propuesta

El programa de intervención contará con 12 sesiones, diseñadas para ser aplicada en el aula con la participación de padres de familia, docente tutora y profesional del equipo multidisciplinario del área de psicología educativa; la primera y segunda sesión están dirigidas a los padres de familia y docente tutora con dos encuentros en donde se trata de socializar, motivar e informar en referencia al desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes. Del mismo modo, a partir de la tercera sesión estarán dirigidas a los estudiantes con diez encuentros comprendidos en el desarrollo de actividades con la aplicación de una secuencia didáctica de inicio, desarrollo y cierre. El momento de inicio y cierre se efectuará considerando un mismo sistema de estructuración ambiental.

Tabla 4

Contenidos del Programa de intervención

No.	SESIONES	HABILIDADES
1	Presentación del programa “Aprendiendo a vivir junto con mi familia y amigos”	Comunicación asertiva y corresponsabilidad en el proceso
2	Integrando familia, docente y estudiantes.	Compartir espacios con la comunidad educativa
3	Yo te veo y te siento conmigo	Contacto visual y físico
4	Expresando mis emociones	Expresión facial
5	Comparto contigo mis necesidades	Acercamiento social
6	Jugamos y disfrutamos juntos en la escuela	Acercamiento social entre pares
7	Yo me expreso, tú me entiendes	Comprensión y expresión del lenguaje
8	Comparto lo que sientes	Empatía
9	Así soy yo	Autoconciencia
10	Manejo adecuadamente mis emociones	Autorregulación
11	Ejercitando habilidades cognitivas	Solución de problemas
12	Percibo los estímulos desde mis sentidos	Percepción e interpretación del mundo social



Sesión 1.

Habilidad: Comunicación asertiva y corresponsabilidad en el proceso

Objetivo: Instruir a los padres de familia y docente sobre el programa en habilidades sociales a desarrollar con los estudiantes adquiriendo corresponsabilidad en el trabajo conjunto.

Momentos	Actividades	Duración/45min
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Saludo de bienvenida -Formar grupos para aplicar dinámica “El puente” en la que la facilitadora, envía un mensaje de voz al oído y tendrán que repetirlo sucesivamente, para quien finalice indicar Cuál fue el mensaje que llegó 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> -Lluvia de ideas ¿Que entiende por habilidades sociales, reglas, normas? -Formar una mesa redonda donde cada uno cree su propia conceptualización. -Plenaria y socialización -Por parte de la facilitadora se recogen algunas ideas, se aclara conceptos y explica el desarrollo del programa de habilidades sociales desde la relación escuela familia. -Presentación del programa de intervención "Aprendiendo a vivir juntos 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> -Repartir tarjetas para que los participantes descubran la frase escondida y establezcan compromisos personales indicando como asumirán su corresponsabilidad con la escuela. 	
Recursos y materiales	<p>Humanos: docente, profesional de equipo multidisciplinario padres de familia o representantes participantes. Materiales: espacio físico y logísticos.</p>	

Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	Si	No	NR
Se formó una nueva conceptualización respecto al tema de habilidades sociales.			
Sus expectativas sobre la información brindada cubren sus inquietudes respecto al trabajo a emprender con el niño.			
Considera importante el trabajo en corresponsabilidad familia y escuela que se asumirá a partir de la aplicación del programa.			
Se compromete a mantener una comunicación bidireccional sobre el proceso de enseñanza de habilidades sociales del niño.			



Sesión 2.

Habilidad: Compartir nuevos espacios con la comunidad educativa

Objetivo: Integrar a los miembros de la comunidad educativa en el trabajo colaborativo a través del juego para el desarrollo de buenas prácticas sociales.



Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	Si	No	NR
Fueron de su agrado las técnicas empleadas.			
Se sintió cómoda con la actividad realizada.			
Logro mantener la conexión física con su hijo durante la actividad.			
Observó alguna expresión manifestada por su hijo durante la actividad.			

Yo te veo y te siento conmigo

Sesión 3. Habilidad: Contacto visual y contacto físico.

Objetivo: Lograr en los niños atención conjunta y contacto físico en situaciones de interacción.

Momentos	Actividades	Duración/30min
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Incorporar en la rutina diaria de saludo la canción Hola, hola.(Clic Aquí). https://www.youtube.com/watch?v=6FRj43OkmPw&ab_channel=EIShowDePelina. -Anticipar por medio de pictogramas las actividades que se realizarán. -Saludar al niño e identificarlo llamandolo por su nombre. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar juguetes que llamen la atención del niño, colocarlos frente a la cara y a la altura del niño para llamar su atención. -Estimular la atención con objetos atrayentes, para que los siga con la vista mientras el adulto los va desplazando. -Seguir con la mirada elementos luminosos en movimiento. -Recorrer de forma próximo distal sobre las diferentes partes del cuerpo del niño con elementos táctiles (empezando desde hombros, brazos, manos, dedos) 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> -Usar una clave anticipatoria (campana) como indicador que a terminado la actividad. 	
Recursos y materiales	<p>Humanos: docente, profesional de equipo multidisciplinario padres de familia niños y niñas. Materiales: juguetes, luces, puntero, linterna, alfombra, elementos táctiles, campana, audio.</p>	
Recomendaciones a padres	<p>Mirar a la otra persona a la cara. Colocarse a la altura del niño. Ser claros con las instrucciones brindadas al niño en cada actividad. Indicar los pictogramas "saludar, despedirse, mirar, tocar" acompañados de la instrucción verbal". Cada padre aplicará las actividades guiadas por la docente</p>	



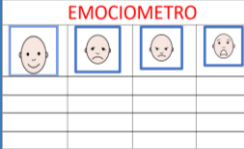
Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Manifiesta interés en los objetos presentados			
Fija la mirada en el objeto por un extenso tiempo			
Sigue con la mirada el objeto durante su desplazamiento			
Permite el contacto de sus miembros superiores			

Expresando mis emociones

Sesión 4.

Habilidad: Expresión facial

Objetivo: Manifiestar emociones espontáneas conforme a situaciones cotidianas.

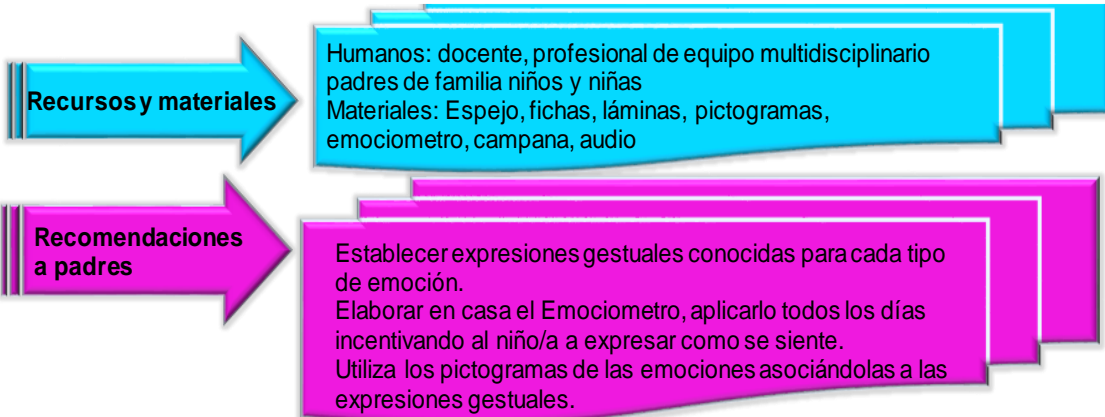
Momentos	Actividades	Duración/35min
<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar en la rutina diaria la canción de saludo. -Anticipar por medio de pictogramas las actividades que se realizarán. -Saludar a cada niño e irlo identificando por su nombre. 	
<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar a los niños/as frente al espejo. -Pronunciar con diferentes tonos de voz su nombre. -Acercar la mano del niño al espejo alcanzando tocar su imagen reflejada en el espejo. -Realizar diferentes expresiones faciales para que el niño las observe en contraposición del espejo. -Colocar a cada niño frente al espejo, y motivarlos a imitar diferentes expresiones faciales. -Realizar gestos convencionales (alegría, tristeza, enojo, dolor) para indicar las emociones. -Repartir fichas con imágenes que muestran distintas emociones para que las observe. -Asociar la imagen de la emoción presentada con la expresión facial que corresponde. <div data-bbox="829 1066 922 1157" style="text-align: center;">  </div> <p>Tomado de Arasaac. https://arasaac.org/materials/es/851</p> <ul style="list-style-type: none"> -Armar rostros con distintas (alegría, tristeza, enojo, dolor) expresiones faciales. <div data-bbox="829 1224 899 1308" style="text-align: center;">  </div>	
<p>Cierre</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar como se siente en el emocio metro, a través de la pregunta Cómo te sientes hoy?. <div data-bbox="829 1440 1071 1587" style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> -Usar la clave anticipatoria para dar por terminada la sesión. -Cantar la canción de despedida 	

Expresando mis emociones

Sesión 4.

Habilidad: Expresión facial

Objetivo: Manifiestar emociones espontáneas conforme a situaciones cotidianas.




Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Demuestra interés por tocar su imagen frente al espejo			
Imita expresiones faciales frente al espejo			
Relaciona la expresión facial a la imagen que corresponde			
Manifiesta sus emociones en el tablero			

Comparto contigo mis necesidades

Sesión 5.

Habilidad: Acercamiento social

Objetivo: Propiciar en el niño acercamientos sociales hacia personas cercanas con intencionalidad de ayuda.

Momentos	Actividades	Duración/30min
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> -Saludar como rutina inicial mediante canción. -Colocarse frente al niño/a y saludarlo llamándolo/a por su nombre. -Anticipar por medio de pictogramas las actividades que se realizarán. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer uso de juguetes que requieran de la ayuda del adulto para accionar, encender, apagar, abrir y cerrar esperando que el niño realice la petición. -Modelar cómo pedir ayuda en diferentes situaciones realizando la seña convencional "Por favor" como petición. -Colocar en la mesa distintos rompecabezas y esperar que el niño/a realice el gestos o expresión verbal de lo que desea, modelando la forma de pedir ayuda y entregarlo de acuerdo a su elección. -Colocar objetos de interés para él niño/a fuera de su alcance para que realicen la petición de ayuda. -Entregar envases cerrados con objetos para generar en el niño/a el acercamiento hacia el adulto para solicitar ayuda. 	
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar el pictograma "Por favor" en el tablero de comunicación. <div data-bbox="849 1314 972 1451" style="text-align: center;">  </div> <p>Tomado Educasaac. https://educasaac.educa.madrid.org/fichas/por-favor</p>	

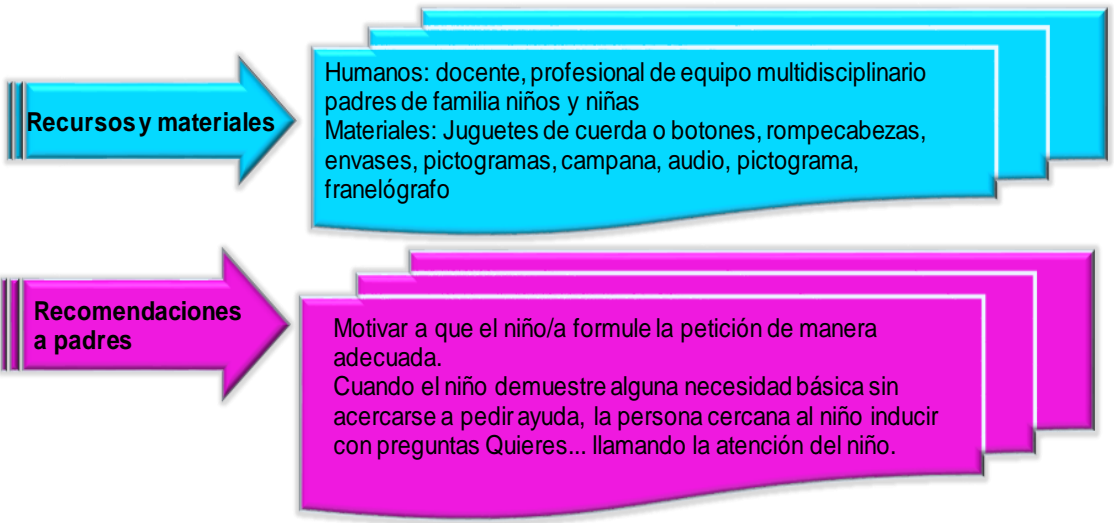


Comparto contigo mis necesidades

Sesión 5.

Habilidad: Acercamiento social

Objetivo: Propiciar en el niño acercamientos sociales hacia personas cercanas con intencionalidad de ayuda.



Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Realiza la petición de ayuda solo con miradas			
Efectúa la solicitud de ayuda al adulto mediante gestos convencionales			
Participa con interés de las actividades			
Reproduce el gesto al observar el pictograma "Por favor"			

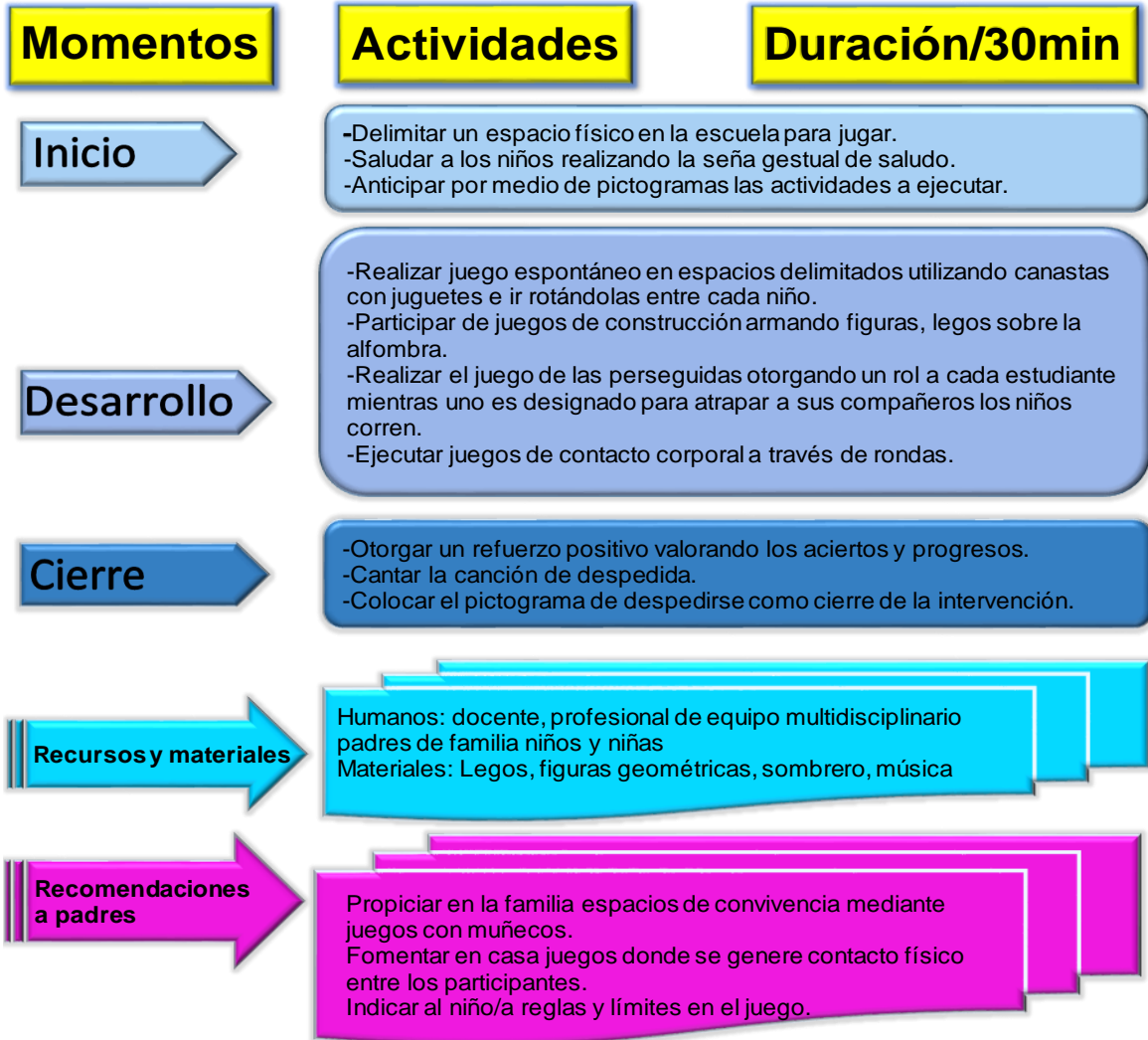


Jugamos y disfrutamos juntos en la escuela

Sesión 6.

Habilidad: Acercamiento social hacia pares

Objetivo: Fomentar la socialización y sentimiento de pertenencia al grupo a partir del juego dirigido.



Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Juega de forma espontánea con sus pares			
Se limita a elaborar sus propias construcciones			
Participa del juego de persecución asumiendo roles asignados			
Se integra a participar espontáneamente en rondas infantiles			

Yo me expreso, tu me entiendes

Sesión 7.

Habilidad: Comprensión y expresión del lenguaje en la comunicación

Objetivo: Potenciar la capacidad de comunicar funcionalmente necesidades mediante sistemas alternativos de comunicación

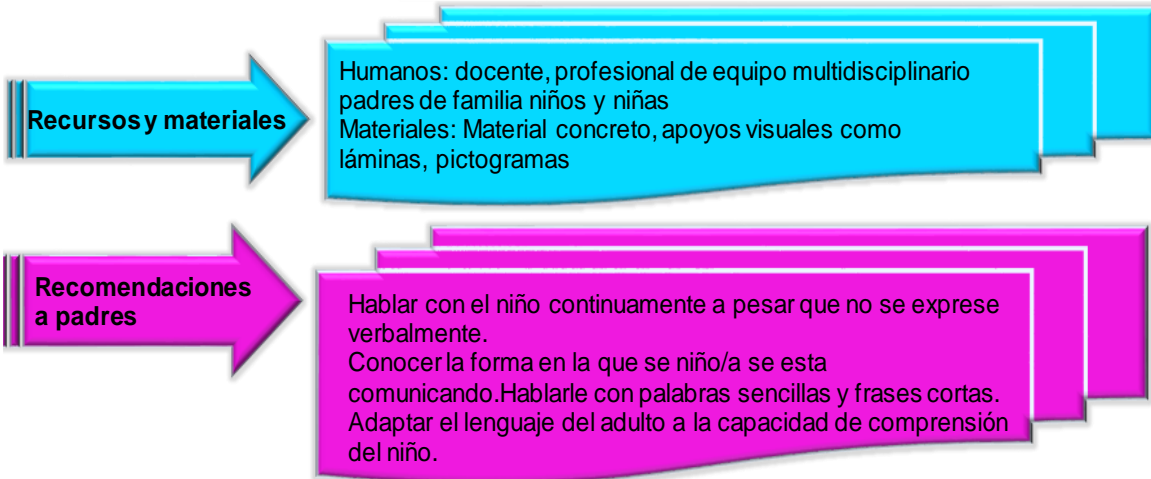
Momentos	Actividades	Duración/30min
<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar en la rutina diaria la canción del saludo acompañada de la seña convencional de saludar. -Anticipar por medio de pictogramas las actividades que se realizarán. 	
<p>Desarrollo</p>	<p>-Disponer de diferentes materiales empleados por el niño/a. Retirar algunos objetos necesarios fuera del alcance para que el niño/a solicite el objeto deseado.</p> <p>Presentar la lámina y el objeto de interés para el niño/a.</p> <p>¿Preguntando qué quiere? Poner la lámina en su mano guiando para que la devuelva e inmediatamente entregarle el objeto.</p> <p>-Volver a preguntar a cada niño que quiere colocando la mano sobre la lámina y dejando extendida para que el niño tome la iniciativa de entregarla.</p> <p>-Ofrecerles la opción de elegir entre dos alimentos que sean de preferencia de los niños “¿manzana o frutilla?”.</p> <p>-Brindar la selección en láminas del objeto de su preferencia ante la pregunta quieres carro o avión.</p> <p>-Elaborar un panel de comunicación/ elección con objetos reales e instruir a los estudiantes a utilizarlo.</p> <p>Tomado de burbuja de lenguaje. http://burbujadelenguaje.blogspot.com/2016/05/tablero-de-comunicacion-tea.html</p> 	
<p>Cierre</p>	<p>-Otorgar la opción a que el niño escoja el objeto frente a la imagen presentada.</p>  <p>Tomado de Arasaac. https://www.facebook.com/arasaac/posts/3288234984601749/?locale=es</p> <ul style="list-style-type: none"> -Guardar el elemento que escogió dentro de la caja. -Canción de despedida. 	

Yo me expreso, tu me entiendes

Sesión 7.

Habilidad: Comprensión y expresión del lenguaje en la comunicación

Objetivo: Potenciar la capacidad de comunicar funcionalmente necesidades mediante sistemas alternativos de comunicación



Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Mira y presta interés en las láminas de objetos			
Entrega la lámina al adulto			
Realiza la selección entre dos imágenes			
Elige el objeto conforme a la imagen presentada			

Comparto lo que sientes

Sesión 8.

Habilidad: Empatía

Objetivo: Comprender las emociones del otro respetando sus sentimientos

Momentos

Actividades

Duración/30min

Inicio

- Iniciar la sesión promoviendo el saludo entre todos los participantes
- Cantar la canción del saludo.
- Preguntar a cada participante Cómo te sientes? Colocar en el emociometro .

Desarrollo

- Observar un vídeo que representen diferentes situaciones sociales y emocionales.
https://www.youtube.com/watch?v=qBZSISGo4N1k&ab_channel=SmileandLearn-Espa%C3%B1ol
- Presentar títeres mediante una historia en la que describa diferentes expresiones emocionales.
- Otorgar a los niños un títere creando un espacio para la interacción a través de imitar y emitir sonidos o palabras.
- Narrar una historia en la que el niño/a representen a través de los títeres, diferentes situaciones reflejadas en las emociones.
- Realizar la silueta de cada niño/a



Tomado de Blog Promoviendo la inclusión educativa.
<http://tecnicasinteractivas.blogspot.com/2015/10/silueta.html>

- Entregar al niño/a la figura de un corazón, cada niño/a se acercará a su compañero y le entregará la figura para colocar en la silueta.

Cierre

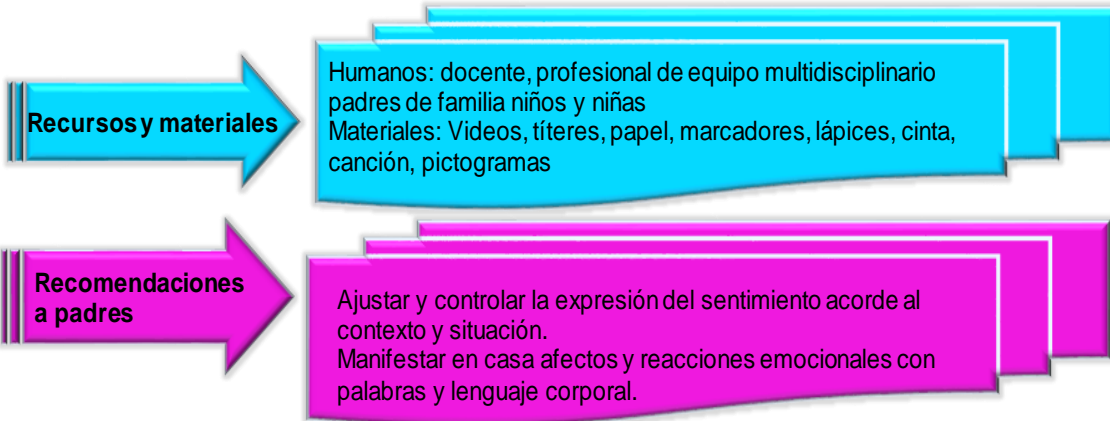
- Otorgar un refuerzo positivo valorando los aciertos y progresos.
- Cantar la canción de despedida.

Comparto lo que sientes

Sesión 8.

Habilidad: Empatía

Objetivo: Comprender las emociones del otro respetando sus sentimientos



Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Observa con interés el video			
Imita expresiones, sonidos, palabras con los títeres			
Relaciona un acontecimiento a la emoción que corresponde			
Coloca la figura en la silueta de su compañero			

Así soy yo

Sesión 9.

Habilidad: Autoconciencia

Objetivo: Conocer y tomar conciencia de su imagen corporal.

Momentos	Actividades	Duración/30min
<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar el gesto convencional de saludo al ingreso del niño /a al aula. -Cantar la canción del saludo. 	
<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Llamar a cada niño por su nombre desde diferentes lugares propiciando que reaccione o conteste al llamado de su nombre. -Proporcionar varios materiales sensoriales o texturas diversas y permitir al niño explorar los diferentes materiales y expresar cómo se sienten al tocarlos, olerlos o interactuar con ellos. -Colocar piezas musicales diferentes para que los niños pinten libremente las emociones que les provocan. -Armar rompecabezas con su rostro. -Juego de las sillas cada niño tendrá que cambiar de lugar y ubicarse donde está su foto. 	
<p>Cierre</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar en el emociometro como se sienten. -Cantar canción de despedida -Elogiar el trabajo de cada niño 	
<p>Recursos y materiales</p>	<p>Humanos: docente, profesional de equipo multidisciplinario padres de familia niños y niñas. Materiales: Espacio físico, material sensorial como arena, arcilla, agua, pelotas suaves, audio, tela, sillas, música, rompecabezas, emociometro</p>	
<p>Recomendaciones a padres</p>	<p>Llamar al niño por su nombre. Rotular en casa espacios definidos asignados para el niño/a. Propiciar el uso del pronombre Yo.</p>	

Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Responde al llamado de su nombre			
Manifiesta expresiones faciales en la exploración de materiales			
Expresa en la pintura como se siente			
Identifica su propia imagen			

Manejo adecuadamente mis emociones

Sesión 10.

Habilidad: Autorregulación

Objetivo: Preparar al niño/a para manifestar reacciones apropiadas ante diferentes situaciones.

Momentos	Actividades	Duración/30min
<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Previamente registrar en una lista los momentos que cada estudiante tiende a presentar conductas disruptivas. -Cantar la canción del saludo. 	
<p>Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar móviles para que realice movimientos -Otorgar cajas contenedoras con material sensorial para que las explore. -Entregar una botella sensorial para que la agiten y observen poco a poco como se asienta la purpurina. Mientras la purpurina desciende hacia el fondo, el niño deberá expirar e inspirar realizando una respiración ascendente y descendente. -Ubicar al niño en postura cómoda y colocar sobre las partes del cuerpo del niño materiales con peso. Intercambiar los materiales observando la reacción de cada niño.  <p>Tomado de Tu conducta. https://www.tuconducta.com/autismo-infantil/mantas-de-peso-autismo</p>	
<p>Cierre</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colocar en el emociometro como se sienten. -Cantar y bailar canción de despedida -Elogiar el trabajo de cada niño 	
<p>Recursos y materiales</p>	<p>Humanos: docente, profesional de equipo multidisciplinario padres de familia niños y niñas Materiales: Velas, burbujas, botellas de plástico recicladas - materiales para realizar las botellas, material plástico necesario como ceras, rotuladores y pinturas. Mantas con peso, peluches con peso, serpiente con peso para hombros</p>	



Manejo adecuadamente mis emociones

Sesión 10.

Habilidad: Autorregulación

Objetivo: Preparar al niño/a para manifestar reacciones apropiadas ante diferentes situaciones.

Recomendaciones a padres

- Controlar o modificar el ambiente que puede perturbar al niño/a.
- Elaborar materiales que favorezcan la relajación del niño/a.
- Crear un espacio tranquilo en casa con estímulos de agrado y relajación para el niño/a.

Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Ejecuta la inspiración y expiración			
Manipula los materiales sin temor			
Permanece sentado con el material			
Mantiene tiempos de espera y turnos			



Ejercitando habilidades cognitivas

Sesión 11.

Habilidad: Solución de problemas

Objetivo: Estimular el funcionamiento cognitivo con actividades que fomente el aprendizaje.

Momentos

Actividades

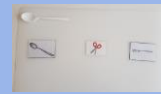
Duración/35min

Inicio

- Aplicar en la rutina diaria la canción del saludo.
- Anticipar por medio de pictogramas las actividades que se realizarán.

Desarrollo

- Elaborar con legos construcciones simples para que cada niño imite el modelo de las figuras comenzando desde diseños simples y aumentar la dificultad.
- Realizar el emparejamiento de objetos iguales colocando tres objetos frente al niño para que al otorgarle uno similar, el niño empareje con el objeto que corresponde en tamaño, color y forma, se irá cambiando la posición de objetos.
- Efectuar el emparejamiento de objetos iguales colocando tres objetos frente al niño para que al otorgarle la tarjeta con la imagen del objeto, el niño empareje con el objeto que corresponde.



- Entregar a los niños un encajable de formas colocando una pieza fuera para que vaya introduciéndola en el encajable a medida que va colocando cada figura se irá incrementando la entre de piezas.
- Resolver laberintos en las que el niño tiene que localizar la salida.



Tomado de El sonido de la hierba al crecer.

Cierre

- Finalizar la actividad con clave anticipatoria
- Otorgar un refuerzo verbal y físico como recompensa de culminar la actividad.
- Cantar la canción de despedida

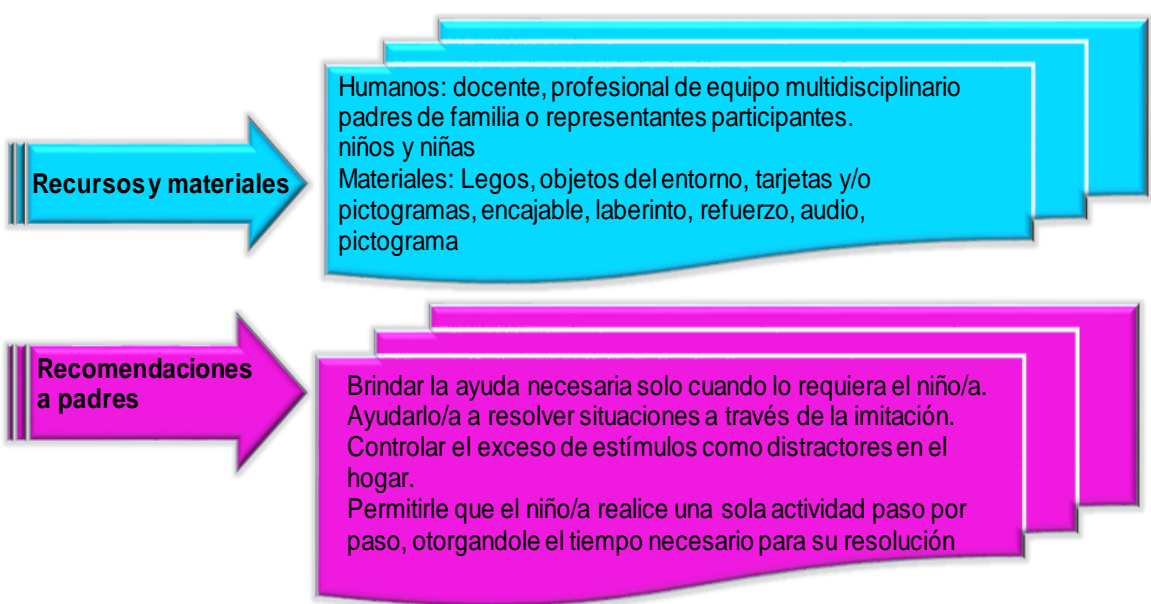


Ejercitando habilidades cognitivas

Sesión 11.

Habilidad: Solución de problemas

Objetivo: Estimular el funcionamiento cognitivo con actividades que fomenten el aprendizaje.



Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	I	EP	A
Realiza el modelamiento de figuras			
Asocia objeto- objeto			
Asocia Objeto - imagen			
Resuelve laberintos simples			

Percibo los estímulos desde mis sentidos

Sesión 12.

Habilidad: Percepción e interpretación del mundo social

Objetivo: Procesar de manera efectiva los estímulos procedentes de su entorno natural.

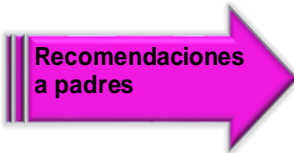
Momentos	Actividades	Duración/35min
Inicio	<ul style="list-style-type: none">-Saludo de bienvenida-Imitar los movimientos de la canción "Hola, hola"	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">-Salir al patio y caminar descalzos libremente sobre el césped.-Realizar la caminata dentro del entorno escolar usando gafas con distintos colores.-Colocar al niño/a sobre pelotas Bobath realizando distintos movimientos vestibulares.-Ubicarles cómodamente en colchonetas para escuchar música relajante mientras ven luces de colores.	
Cierre	<ul style="list-style-type: none">-Efectuar un masaje de percusión de manera céfalo caudal.-Usar la anticipación para terminar la actividad-Cantar la canción de despedida empleando un mismo gesto comunicativo	
Recursos y materiales	Humanos: docente, profesional de equipo multidisciplinario padres de familia o representantes participantes. niños y niñas Materiales: Espacio exterior, lentes de colores, música, luces	

Percibo los estímulos desde mis sentidos

Sesión 12.

Habilidad: Percepción e interpretación del mundo social

Objetivo: Procesar de manera efectiva los estímulos procedentes de su entorno natural.



Organización del espacio en casa con reducción del desorden visual.
 Proporcionar actividades que incluyan una variedad de tipos de entradas sensoriales: visual, auditiva, háptica, vestibular.
 Considerar las reacciones que manifiesta el niño frente a las actividades, reconocer los estímulos que afectan al niño/a, exponerlos gradualmente hacia que los tolere.

Evaluación			
Indicadores	Apreciación Cualitativa		
	Si	No	NR
Tolera estímulos táctiles			
Se interesa en los estímulos visuales percibidos a través de los colores			
Tolera escuchar la música a distintas intensidades			
Permite el contacto físico a través de masajes			



4.4 Cronograma de sesiones

El programa de intervención está diseñado para ser ejecutado durante el primer trimestre a partir del mes de septiembre con su aplicación durante 12 semanas en sesiones planificadas con los contenidos propuestos.

Cronograma de sesiones		SEMANA												
Número de Sesiones		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
CONTENIDOS	Habilidad: Relación familia escuela	1	SESION 1											
	Habilidad: Relación familia escuela	1		SESION 2										
	Yo te veo y te siento conmigo	1			SESION 3									
	Expresando mis emociones	1				SESION 4								
	Comparto contigo mis necesidades	1					SESION 5							
	Juntos jugamos en la escuela	1						SESION 6						
	Aprendo contigo a comunicarme	1							SESION 7					
	Aprendo a comprenderte	1								SESION 8				
	Así soy yo	1									SESION 9			
	Controlando mi enfado	1										SESION 10		
	Creando soluciones	1											SESION 11	
	Comprendo y acepto los estímulos ambientales	1												SESION 12

4.5 Recursos

La propuesta de intervención cuenta con el empleo de recursos necesarios como medios para llevar a cabo el programa, considerando su asequibilidad para poder desarrollar las diferentes actividades y cumplir con el objetivo general, siendo estos los siguientes:

Recursos humanos. Implica a las personas que participarán y gestionarán el desarrollo del programa estando compuesto por estudiantes, padres de familia, docente del aula y psicóloga educativa.

Recursos materiales. Se utilizarán los insumos y materiales necesarios en el aula, las cuales varían y son detallados de acuerdo con el desarrollo de la actividad en cada sesión.

Recursos espaciales. Se realizará la estructuración del espacio físico del aula, ambientes naturales fuera del aula, estructuración de espacio físico del hogar.



4.6 Evaluación

La evaluación a criterio Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (como se citó en Benítez, 2016) se define al proceso continuo que recoge información relevante y sistemática de resultados y logros en el aprendizaje como de la intervención docente, para reajustarla o modificarla en el proceso educativo según sea el caso.

Evaluación inicial. Se realiza para obtener datos como punto de partida a la intervención, lo que permitirá conocer las habilidades sociales presentes en cada estudiante mediante una lista de cotejo.

Evaluación procesual. Se refiere a la evaluación continua y formativa que se llevará a lo largo del desarrollo del programa, mediante una observación directa y continua de cada estudiante, utilizando como instrumento la lista de cotejo y registro anecdótico, en el que se detallará el proceso desarrollado en las diferentes sesiones, para tener una visión del progreso en la actividad ejecutada.

Evaluación final. Es aquella que se establece al final de la propuesta para validar el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de esta propuesta, obteniendo una apreciación global en el desempeño y nivel de logro en las habilidades sociales.

4.7 Valoración de los resultados de la aplicación de la propuesta.

La valoración del programa de intervención consiente crear la reflexión crítica mediante el análisis del diseño del programa de intervención planteado en el proceso de cada una de las sesiones con el fin de receptar recomendaciones o sugerencias desde el criterio de expertos para su mejora.

Esta validación del Programa de Intervención mediante la relación Escuela Familia para el desarrollo de las habilidades sociales se realizó a través del criterio de especialistas para verificar que la propuesta cumpla con los criterios de claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. Efectuado con la selección de profesionales que se destacan por su experiencia en el conocimiento del tema.

Los expertos que participaron en la validación son:

Experto 1: Eulalia Ximena Tapia Encalada, con CI 0102418571, correo electrónico: etapia@uazuay.edu.ec; Títulos Profesionales: Lic. en Educación Básica Especial y Preescolar, Mgst. Educación Inicial e Intervención.

Experto 2: Rosario Elizabeth Durán Ochoa, con CI 0102537792, correo electrónico: elyduo@gmail.com; Títulos Profesionales: Profesora en Ciencias, especialización Educación Especial Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Especial, Doctora en Ciencias de la Educación, mención en Investigación y Planificación Educativa.

El programa “Aprendiendo a vivir juntos con mi familia y amigos”, de acuerdo a las voces de los expertos manifiestan que son viables, al presentarse de forma clara para ser trabajada en la escuela y casa sin dificultad, manteniendo concordancia y organización en todos los elementos de la estructura de la propuesta debiendo mantenerse todas las sesiones, ya que se encuentran secuenciadas en base a las necesidades de la población intervenida con la condición de TEA.

A través de la propuesta se espera que la institución educativa brinde espacios de participación conjunta entre docentes, equipo multidisciplinario y padres en el proceso de aprendizaje de los niños, y que estos sean llevados a la práctica para que el aprendizaje de cada una de las habilidades planteadas en las sesiones mejore las habilidades sociales de los niños y niñas con trastorno del espectro autista facilitando la inclusión social en esta población.

En conclusión, el Programa de Intervención propuesto de acuerdo al criterio de los expertos, es un gran aporte para los y las niñas con trastorno del espectro autista y sus familias, puesto que no solo va a favorecer las habilidades sociales e interacción; sino una mejor calidad de vida siendo en consecuencia factible su aplicación al ser una propuesta adecuada al problema que busca dar respuesta.



5 Conclusiones

En correspondencia con los objetivos planteados en esta investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones:

El resultado obtenido al proponer un programa de intervención mediante la relación escuela familia, para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con trastorno de espectro autista del subnivel preparatoria aporta positivamente considerando el abordaje integral de los componentes conductuales, emocionales y cognitivos en los niños y niñas que ingresan por primera vez a una etapa de escolarización puesto que sus efectos favorecen la interacción, relación social y la comunicación lo que contribuye a una mayor calidad de vida e inclusión social.

En base a los fundamentos teóricos, se han analizado y sistematizado varios documentos científicos que contribuyeron a la elaboración de un marco teórico que permitió argumentar y reflexionar sobre el papel de las habilidades sociales y su incidencia en las relaciones sociales de niños con TEA, considerando que en su desarrollo será influyente el modelo teórico que se asuma para la enseñanza de estas habilidades desde los sistemas escolar y familiar. Consecuentemente los docentes y padres debemos conocer las características, limitaciones y problemáticas que enfrentan los estudiantes con este trastorno al momento de socializar para establecer mecanismos que aporten a solventar estas necesidades en el ámbito social.

A partir de la evidencia recolectada se deduce que la población analizada en su amplio espectro presenta una variedad de manifestaciones sociales por consiguiente la forma y/o patrones de socialización que poseen los niños con TEA dificultan la comprensión y expresión de estas en un contexto y tiempo determinado. Lo que involucra que agentes como familia y escuela deben estar atentos en encontrar mecanismos como actividades y estrategias que promuevan socialización de los niños con TEA.

Para finalizar, es importante destacar que el objetivo que hacía referencia al diseño de un programa de intervención, se desarrolló con la propuesta de 12 sesiones que se llevarán a cabo con la participación y colaboración de padres, docente y profesional del equipo multidisciplinario en cada una de las sesiones, contando con diferentes recursos elaborados conforme a cada actividad y con una metodología de enfoque cognitivo conductual y estructuración del ambiente, concluyendo que este tipo de programas brindan la oportunidad para vincular a la familia y escuela en el proceso de enseñanza aprendizaje.

5.1 Recomendaciones

Desde diversas fuentes de investigación se considera la relevancia de una adecuada socialización para el desarrollo integral de los niños y niñas, sin embargo la carencia de formación en este ámbito dificulta la actuación e intervención oportuna de la familia, de ahí que resulta indispensable que los profesionales del equipo multidisciplinario que integran instituciones especializadas generen espacios para facilitar la capacitación, participación y vinculación de padres y docentes mediante un trabajo colaborativo y cooperativo que ayude a que niños y niñas adquieran las habilidades sociales necesarias para la inclusión a su esfera social más cercana.

Considerar enfoques y estrategias que sean efectivos partiendo de las fortalezas y diversidad de necesidades de apoyo, de ahí planificar la intervención involucrando activamente a padres, docentes y otros profesionales.

Trabajar la propuesta de intervención tanto en el aula como en casa para que su aprendizaje se transfiera a través de la generalización desde el ambiente escolar al familiar o viceversa, es por ello que la participación de las familias es un elemento clave. Además, se podría proponer que el plan de intervención se aplique durante todo el año lectivo en niños que por primera vez se escolarizan considerando sus particularidades y ajustando el programa a sus necesidades.

El abordaje en el ámbito social de niños con trastorno espectro autista debe iniciar desde edades tempranas al ser una de las principales dificultades que



caracterizan a esta población, siendo fundamental partir de aquellas habilidades sociales básicas e ir incrementando hacia aquellas de mayor complejidad para las personas que presentan esta condición mediante instrumentos que permitan visibilizar aquellos componentes sociales que requieran ser trabajados desde el medio escolar y familiar.

Tomando en cuenta el criterio de los expertos respecto al programa de intervención “Aprendiendo a vivir juntos con mi familia y amigos”, se sugiere la aplicación de la propuesta como base que trascienda para futuras investigaciones.



6 Referencias Bibliográficas

- Adamary, K., Fajardo, M., Estefanía, D., Álvarez, S., Paola, M. V., & Zambrano, P. (n.d.). *Epidemiological profile of autism spectrum disorder in Latin America*. Retrieved June 21, 2023, from <https://saludcienciasmedicas.uleam.edu.ec/index.php/salud/article/view/25/23>
- Albert, M. J. (2007a). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill. <https://pdfcoffee.com/qdownload/la-investigacion-educativa-claves-teoricas-albert-g-pdf-free.html>
- Albert, M. J. (2007b). *La investigación educativa: claves teóricas* (Mcgraw-Hill, Ed.).
- Alfonso, F. (2018). “*Ambiente De Aprendizaje Para Fortalecer la Comunicación y la Interacción Social De Un Estudiante Con Trastorno del Espectro Autista* [Maestría en Informática Educativa, Universidad de la Sabana]. <https://core.ac.uk/reader/323265110>
- Armstrong, T. (2012). *El Poder de la Neurodiversidad* (Ediciones Paidós, Ed.).
- Artigas-Pallarès, J., & Paula, I. (2011). *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. 567–587. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://jprf.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/1.-Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador-2.pdf>
- Asamblea Nacional. (2021). *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (434). Ministerio de Educación. <https://www.oficial.ec/ley-organica-reformatoria-ley-organica-educacion-intercultural/>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Asociación Americana de Psiquiatría. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>



Autism Society of America (ASA). (1999). *Autism USA*.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart y Winston.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ, Prentice Hall.

Barahona, P., Chaparro, K., Gamboa, M., Hernández, C., Manjarrés, D., Rivera, M., Torres, J., & Ibañez, G. (1999). *El desarrollo de las habilidades sociales como una propuesta pedagógica de integración para el autismo* (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Ed.; 1st ed.).

Bautista, N. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones* (Editorial El Manual Moderno Colombia, Ed.; 2nd ed.). <https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/ereader/bibliounae/219449>

Benítez, L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 7(12), 42–51.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1–15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>

Bonilla, M. F. (2017). *Trastorno del espectro autista*. 15, 20–21. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>

Bravo, A. (2020). El desarrollo de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales en los niños de 5 años. [Maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. In 2020. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3849>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. (Ediciones Paidós, Ed.; 1st ed.). https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_ase



soria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. (s. a. Siglo XXI de España editores, Ed.; 7th ed.). <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-vicente-e-caballo.pdf>

Castillo, M. (2022). *Actividades lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA en el centro de terapias TEAyudamos, Chiclayo - 2021* [Tesis Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/81721>

Cohen, S., & Coronel, C. (2009). Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes. In *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 493–493). <https://www.aacademica.org/000-020/753>

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades - CONADIS. (2021, April). *Estadísticas de Discapacidad*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>

Corzo, Y. (2020). *Fortalecimiento de las habilidades sociales en los niños de transición a través de una propuesta pedagógica en una institución pública de la ciudad de Bucaramanga* [Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12087>

Delgado, J. (2017). *Análisis de fiabilidad y validez interna del cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas en una muestra de niños de 8 a 12 años* [Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1956>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. In *UNESCO* (p. 34). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es

Dewey, J. (1908). *What Does Pragmatism Mean by Practical?* (Vol. 5). Journal of Philosophy, Inc. <https://www.jstor.org/stable/2011894>



- Díaz, K., & Jaramillo, A. (2021). Comunicación familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación general básica superior en una institución educativa particular de Ambato. *Ciencia Digital*, 5(3), 67–86. <https://doi.org/https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i3.1737>
- García, A. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa* (Consejería de Educación, Ed.).
- García, E. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69–89. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/222313/Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1>
- García, M. (2011). Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual. In *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Eduinnova. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/13-Habilidades_sociales_en_ni_os_y_ni_as_con_discapacidad_intelectual.pdf
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1989). *Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia* (Martínez Roca, S.A.).
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional* (Kairos, Ed.). http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gresham, F. (1988). Social Skills Conceptual and Applied Aspects of Assessment Training and Social Validation. In Plenum Press (Ed.), *Handbook of behavior therapy in education*. Plenum Press. (pp. 523–546).
- Hernández, R., Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Mc Graw Hill Education, Ed.; 6th ed.). Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>



- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Artículo de Revisión*, 8, 141–150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>
- Lacunza, A. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos En Humanidades, XII*, 162–162.
- Lacunza, A. B. (2012, May 24). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Universidad de Palermo*, 63–84. <http://hdl.handle.net/11336/62804>
- Lacunza, A., & González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Redalyc*, 1, 161–161. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Lazarus, A. (1973). *On assertive behavior: A brief note*. 4(5), 697–699. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80161-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80161-3)
- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social* (EDUNICA, Ed.; 1st ed., Vol. 1). https://www.academia.edu/34799648/An%C3%A1lisis_de_la_Teor%C3%ADa_de_VYGOTSKY_para_la_Reconstrucci%C3%B3n_de_la_Inteligencia_Social_I
- Merino, S. (2017). *Desarrollar Competencias Emocionales y Sociales en Alumnado con Trastornos del Espectro Autista: Una Propuesta de Colaboración Familia-Escuela* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <http://hdl.handle.net/10201/53274>
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)* (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, Ed.).



- Monjas, M. I. (2007). *Como promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* (CEPE, Ed.).
- Monjas, M. I., González, B. de la P., Benito, M. P., Casado, M. L., Francia, M. del V., Peinado, L., & Rodríguez, M. I. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Impresa. <https://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/Habilidades-Sociales-en-el-Curr%C3%ADculo.pdf>
- Moreno, L. (2021). *Trabajo cooperativo para mejorar las habilidades sociales de niños con TEA* [Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/12084>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380241>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativa Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Orrú, S. (2021). *Aprendices con autismo* (Ediciones Morata, Ed.; 1st ed.).
- Peña, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 45(3). <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>
- Prada, R. (2021). *Revisión bibliográfica sobre intervenciones que trabajan competencias sociales*. [Universitat Oberta de Catalunya (UOC)]. <http://hdl.handle.net/10609/133789>
- Rivière, Á., & Martos, J. (1998). *Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rizo, M. (2013). Comunicación interpersonal digital y nuevas formas de comunidad reflexiones sobre la comunicación pos-masiva. *Imagonautas: Revista*



Interdisciplinaria Sobre Imaginarios Sociales, 3(2), 52–65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781884>

Rutter, M., & Schopler, E. (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(2). <https://doi.org/10.1007/BF01495054>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje* (Inc. A. S. & S. C. Prentice·Hall, Ed.; 2nd ed.). <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>

Sigcha Ante Erika Maribel. (2020). *La interacción social en el desarrollo de la convivencia de los niños* [Maestría, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/6036#:~:text=http%3A//repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/6036>

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. (R. and W. Inc. Holt, Ed.).

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Ediciones Morata, Ed.; 2nd ed.). <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tortosa, A. (2018, September 30). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4, 159–159. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>

UNICEF. (2015). *Convención sobre los derechos del niño* (pp. 16–17). https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf

Van-der, C. (2007). *El libro de las habilidades de comunicación* (Editorial Díaz de Santos, Ed.; 3rd ed.). https://www.researchgate.net/publication/356223285_EL_LIBRO_DE_LAS_HABILIDADES_DE_COMUNICACION_Como_mejorar_la_comunicacion_personal_3_edicion



Villarreal, M., Sánchez, J., & Musitu, G. (2010). *Como mejorar tus habilidades sociales*.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiss, M., & Harris, S. (2001). *Teaching Social Skills to People with Autism*. 25(5).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0145445501255007>

ANEXOS

Anexo 1 Ficha de análisis documental

Ficha de análisis documental			
Nombre de la Institución:	Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz		
Fecha de elaboración:	Mayo, 2023		
Investigador:	Lic. Marlene Andrade Bermeo.		
Ubicación del documento:	Carpeta individual del Caso N°		
Documentos revisados:	Plan centrado en la persona (PCP) Ficha de entrevista del estudiante Informe valoración equipo multidisciplinario		
Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Integra coordinadamente gestos y mirada			
Aproximaciones espontáneas hacia otros			
Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones			
Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación			
Petición de ayuda con intencionalidad social			
Efectúa acercamientos sociales			
Interacción activa con otros pares y adultos			
Comprende instrucciones simples y/o complejas			
Establece conversaciones			
Realiza gestos convencionales para comunicarse			
Mantiene una conversación			
Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro			
Reconoce sentimiento en sí mismo			
Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales			
Tolerancia a estímulos del medio exterior			
Resuelve problemas			
Adaptación a cambios del medio			

Anexo 2 Ficha diario de campo



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

DIARIO DE CAMPO	
Institución Educativa:	Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz
Investigador / Observador	Lic. Marlene Andrade Bermeo
Grupo objeto de observación	Preparatoria
Lugar-espacio	Receso escolar
Hora de inicio y finalización de la observación	09h30 a 10h10
Registro No.	
Descripción de relaciones y situaciones sociales cotidianas	Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación

Anexo 3 Guía de entrevista



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista en la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz”

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

La presente entrevista tiene como objetivo recoger información relacionada con el desarrollo de habilidades sociales en su representando mediante la relación escuela – familia.

ENTREVISTADOR: Lic. Marlene Andrade

ENTREVISTADO:

INSTRUCCIONES:

Le agradecemos responder con objetividad a la entrevista, la información proporcionada se manejará con estrictos fines académicos.

1. En los primeros años de su hijo/a como se presentó su proceso de desarrollo social?
2. ¿De qué manera su hijo realiza acercamientos para interactuar con las personas de su entorno?
3. ¿Se han presentado problemas de comportamiento en situaciones sociales
Descríbalos?
4. ¿Cómo se comunica su niño en casa en la actualidad cuando desea algo?



5. En situaciones comunicativas de su hijo que elementos (mirada, gestos, expresión facial, entonación, ¿etc.) están presentes?
6. ¿Cuáles considera usted como habilidades sociales necesarias en su hijo que potencien su participación social?
7. ¿Comprende usted las diferentes emociones o sentimientos que trata de expresar su hijo en determinadas situaciones? ¿Qué es lo más difícil de comprenderlas?
8. ¿Como responde su hijo a las manifestaciones de afecto de los demás?
9. ¿Qué clase de actividades o cosas le interesan a su hijo que muestren emociones y sentimientos?
10. Indique cómo reacciona su hijo/a cuando otros niños se le aproximan?
11. ¿Se han presentado dificultades en compartir (experiencias, objetos) en situaciones naturales?
12. ¿Qué expectativas presenta usted ante el desarrollo de las habilidades sociales en su hijo?
13. ¿Considera usted que un niño con trastorno de espectro autista puede mejorar sus habilidades sociales?
14. ¿Conoce de algún método para trabajar con su hijo con TEA y como lo ha aplicado?

INFORMANTE CLAVE: CASO 1

LUGAR: Institución educativa

TEXTO DE LA ENTREVISTA

En los primeros años de su hijo/a como se presentó su proceso de desarrollo social? Me parece que hasta hace 1 año y medio o dos estaba todo viendo tranquilo y igual iba avanzando y todo solo con un poquito de aleteos. A partir de los 2 años se fuero retrasado en las cosas que ya deben hacer los niños de esa edad. En la guardería me dijeron que vaya a evaluarse porque ellos tenían sospechas de que podría ser autismo. Entonces fuimos a un centro recomendado, le llevamos a la neuro pediatra, le hicieron también el examen del oído y todo para verificar si es que tal vez no escuchaba algo porque no hablaba, decía palabritas, de ahí se fue retrasando porque más o menos por él 1 año o año y medio si balbuceado. En los exámenes de la neuro pediatra no salió nada, ningún rasgo epiléptico Entonces, no, no tuvo ningún diagnóstico. Pero igual nos recomendaron terapias. Como síntomas tenía el aleteo, a veces se levanta llorando en la noche, empezó a no decir lo que decían las palabritas y a no tener una comunicación y no mostrar el interés de las demás personas, si permite el contacto físico y acercarse, ella siempre ha sido muy cariñosa con ella desde que nació. El papa tuvo que irse a casa viaje, entonces, empezaron las crisis, su comportamiento cambio drásticamente a los cuatro años y medio. Empezó la crisis, no controlar los esfínteres, no tenía control, dejo de tolerar las texturas. Bueno, ya teníamos el diagnóstico, yo creo que todo esto se presentó alrededor de los 4 años. Le enviaron medicación sin embargo porque esta le adormecía empezamos a buscar otras alternativas naturales cambiándole la alimentación esto le ayudo y cambio lo que aprendió en la escuela comenzó a decir en casa y estaba tranquila. ¿De qué manera su hijo realiza acercamientos para interactuar con las personas de su entorno? Los acercamientos son hacia el adulto en los niños casi nada, no con todos los adultos. En los adultos los abraza muy fuerte, los mira y salta. sus acercamientos son más hacia la familia paterna. ¿Se han presentado problemas de comportamiento en situaciones sociales Descríbalos? Si, cuando salimos a lugares donde hay muchas personas o cosas, se altera quiere salir corriendo, tratar de coger todas las cosas no puede quedarse en un solo lugar por un tiempo prolongado. ¿Cómo se comunica su niño en casa en la actualidad cuando desea algo? Señala, lleva al adulto incluso cuando quiere demasiado el objeto lo dice. En situaciones comunicativas de su hijo que elementos (mirada, gestos, expresión facial, entonación, ¿etc.) están presentes? la mirada porque se acerca y mira al adulto es así como le entendemos que está queriendo algo o trata de llamar nuestra atención porque algo le pasa. ¿Cuáles considera usted como habilidades sociales necesarias en su hijo que potencien su participación social? Lo que más me preocupa es el comportamiento, si tuviera un control de



sus emociones estaría mejor, en su comportamiento esta regular, quiere coger todo, en lugares abiertos quiere correr y no quiere obedecer. ¿Comprende usted las diferentes emociones o sentimientos que trata de expresar su hijo en determinadas situaciones? ¿Qué es lo más difícil de comprenderlas? Si, ella se ríe o empieza a saltar cuando está feliz. ¿Como responde su hijo/a a las manifestaciones de afecto de los demás? Ella es muy cariñosa, abraza fuerte especialmente hacia su familia. ¿Qué clase de actividades o cosas le interesan a su hijo que muestren emociones y sentimientos? Le llama la atención es ver videos, ella se pone demasiada feliz y empieza a emitir sonidos. Indique cómo reacciona su hijo/a cuando otros niños se le aproximan? Las otras personas sean niños o adultos que no conoce le son indiferentes SI1 corre. ¿Se han presentado dificultades en compartir (experiencias, objetos) en situaciones naturales? SI1 no tiene límites quiere algo y coge, quita, arrancha. ¿Qué expectativas presenta usted ante el desarrollo de las habilidades sociales en su hijo? Que sea una persona independiente en las cosas que hace, poder entender muchas cosas y que regule su comportamiento. ¿Considera usted que un niño con trastorno de espectro autista puede mejorar sus habilidades sociales? Si, porque veo que avanzan y luego retroceden entonces para mi estas si se pueden adquirir. ¿Conoce de algún método para trabajar con su hijo con TEA y como lo ha aplicado? La comida saludable.

INFORMANTE CLAVE: CASO 2

LUGAR: Institución educativa

TEXTO DE LA ENTREVISTA

En los primeros años de su hijo/a como se presentó su proceso de desarrollo social? Era una niña normal, lo que sí se me hacía raro era cuando ella tenía que caminar y no lo hacía o gatear yo la llevé al pediatra y me dijo que hay niños que son así que hay niños que caminan más pronto y otros niños caminan antes y cómo era mi primera niña yo no estaba en conocimiento, bueno, me dije voy a esperar. Después ella camino y después gateo. Fue cuando ya me dije esto no es normal entonces acudí al médico y comencé con el trámite de hacer este proceso. Hasta cuando me dijeron como a los 2 años y medio de que ella tenía autismo. ¿De qué manera su hijo realiza acercamientos para interactuar con las personas de su entorno? Cuando ella quiere a algo, necesita ayuda me busca o naturalmente siempre es a mí que me llama. Por ejemplo, si estoy en la cocina desde el cuarto me dice, mamá entonces ya sé que es algo que ella quiere, algo que no puedes sacarlo, algo que necesita. Si hablamos de las fases para la comunicación, ella está en la fase de señalamiento o llama por el nombre al objeto. Le utilizadas como instrumento para que usted le pase.

¿Se han presentado problemas de comportamiento en situaciones sociales Descríbalos? Cuando uno no le da algo que ella quiere, pero berrinches no lo hace, yo le digo



no entonces ella llora y como que comprende que mama no le va a dar entonces acepta y se calma. ¿Cómo se comunica su niño en casa en la actualidad cuando desea algo? Me lleva y señala lo que quiere o llama diciendo mamá, esta comunicación la realiza más con mama, con el papá es muy poco, con los abuelitos solo señala. En situaciones comunicativas de su hijo que elementos (mirada, gestos, expresión facial, entonación, ¿etc.) están presentes? Ella manifiesta señales de emoción cuando quiere algo, su sonrisa social está presente, pero no se apega a personas que no conoce por más que la llamen. ¿Cuáles considera usted como habilidades sociales necesarias en su hijo que potencien su participación social? El lenguaje verbal, la necesidad de compartir porque esto me ha costado. A nivel de juego lo realiza, pero solo. ¿Comprende usted las diferentes emociones o sentimientos que trata de expresar su hijo en determinadas situaciones? ¿Qué es lo más difícil de comprenderlas? Si, puedo comprenderlas sin embargo cuando esta molestosa comienza a llorar le pregunto si tiene hambre, eso se hace difícil interpretar porque no se si algo le duele. ¿Como responde su hijo a las manifestaciones de afecto de los demás? Ella se deja abrazar de mí, pero con el papá no es espontanea ni con la abuelita. Con su papá muchas veces no lo ve porque cuando llega ya está dormida. ¿Qué clase de actividades o cosas le interesan a su hijo que muestren emociones y sentimientos? El teléfono celular, ver la televisión le gusta mucha, cuando llega a casa ve a su perrito y luego prende sus programas favoritos. Indiqué cómo reacciona su hijo/a cuando otros niños se le aproximan? Les dice hola, chao ¿Se han presentado dificultades en compartir (experiencias, objetos) en situaciones naturales? Le cuesta compartir dulces, en el caso de juguetes ya permite que lo cojan. ¿Qué expectativas presenta usted ante el desarrollo de las habilidades sociales en su hijo? Yo como mama tengo muchos temores, quiero que ella dependa de ella sola aprenda a vivir sola, a aceptar su discapacidad. ¿Considera usted que un niño con trastorno de espectro autista puede mejorar sus habilidades sociales? Si, he visto muchos cambios y aprendizajes en S12 ¿Conoce de algún método para trabajar con su hijo con TEA y como lo ha aplicado? A través de videos, repitiéndole muchas veces por ejemplo las vocales.

INFORMANTE CLAVE: CASO 3
LUGAR: Institución educativa
TEXTO DE LA ENTREVISTA
<p>En los primeros años de su hijo/a como se presentó su proceso de desarrollo social? No tenía mucho contacto con otros niños al inicio fue calmada recibió efecto permitía cosquillas le den besos siempre ha tenido el interés de tocar y sentir los objetos. De qué manera su hijo realiza acercamientos para interactuar con las personas de su entorno? los acercamientos sociales en niños le cuesta hacerla adulto se acerca con mayor facilidad el lugar de iniciar un</p>



acercamiento es tu el saludo busca que le toque a él le gusta tocar los senos porque yo le di de lactar hasta los 2 años se lleva todo a la boca, le gusta explorar mucho tiene preferencias del adulto para llegar a los otros niños no tiene buena relación Cuando quieres jugar con ellos los empuja y se les ve llorar él se pone a reír y luego también termina llorando tiene una prima menor con quien comienza inicialmente a tener breves momentos de interacción, imita por periodos cortos. ¿Se han presentado problemas de comportamiento en situaciones sociales Descríbalos? En tareas en mesa le cuesta realizarlas especialmente conmigo SI3 se altera en reuniones sociales dónde hay mucha numeración sin embargo en reuniones como los testigos de Jehová las tolera permanece tranquilo a pesar de que son largas porque son más organizadas estructuradas, pero en situaciones como fiestas o cumpleaños su comportamiento se altera manifestándose a través del llanto. ¿Cómo se comunica su niño en casa en la actualidad cuando desea algo? La comunicación la realiza a través de un intercambio de preguntas que las responde asintiendo con la cabeza como afirmando si y no o también con expresiones faciales cuando desea algo. También utiliza la señalización y se está al alcance lo que él desea las toma. Los pictogramas no los utilizo ya que retrocedió en tiempo de pandemia. En situaciones comunicativas de su hijo que elementos (mirada, gestos, expresión facial, entonación, ¿etc.) están presentes? Las expresiones faciales, expresa puchi para rechazar o significa no. ¿Cuáles considera usted como habilidades sociales necesarias en su hijo que potencien su participación social? Asistir a un espacio donde pueda tener interacción con otros niños. ¿Como responde su hijo a las manifestaciones de afecto de los demás? Se apega mucho al tío porque le implemento la parte de la tecnología, también con la mamá es muy cariñoso. ¿Qué clase de actividades o cosas le interesan a su hijo que muestren emociones y sentimientos? Actualmente acude al circo social para trepar, subir, tiene mucho equilibrio. Asiste a canino terapia ya que he visto cambios favorables, como ejemplo antes caminaba en puntillas y ahora no lo hace. ¿Considera usted que un niño con trastorno de espectro autista puede mejorar sus habilidades sociales? Si, estoy segura de que puede mejorar con un plan de intervención adecuado. ¿Conoce de algún método para trabajar con su hijo con TEA y como lo ha aplicado? A nivel de psicología no se le ha dado un método específico de trabajo, pero he ejecutado todas las actividades que me han asesorado por ejemplo le dejo tiempos sin tomarle atención

Anexo 4 Análisis documental

Ficha de análisis documental

Nombre de la Institución:	Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz
Fecha de elaboración:	Mayo, 2023
Investigador:	Lic. Marlene Andrade Bermeo.
Ubicación del documento:	Carpeta individual del Caso N°1

Documentos revisados:	Plan centrado en la persona (PCP) Ficha de entrevista del estudiante Informe valoración equipo multidisciplinario
-----------------------	---

Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Integra coordinadamente gestos y mirada	No se concentra, le cuesta prestar atención cuando le hablan	No registra información	Coordina momentáneamente el contacto ocular con vocalizaciones y gestos
Aproximaciones espontáneas hacia otros	Deambula	Los acercamientos no son espontáneos	Prefiere dinamismos individuales
Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones	Es cariñosa	Sonríe, generalmente está feliz	Utiliza algunos movimientos y gestos del rostro limitados para comunicar información emocional a los demás.
Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación	Si se enoja llora, grita, muerde, si está feliz salta	Casi siempre está feliz	Su estado afectivo es de humor variable.
Petición de ayuda con intencionalidad social	Solicita ayuda a la madre	No registra información	Busca intencionalmente ayuda específicamente de personas cercanas a su entorno cercano
Efectúa acercamientos sociales	Apego hacia la madre	Los acercamientos no son espontáneos	Realiza acercamientos sociales hacia el adulto con un determinado fin como solicitar ayuda
Interacción activa con otros pares y adultos	No registra información	Juego funcional, individual	Responde ocasionalmente a interacción con personas familiares



Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Comprende instrucciones simples y/o complejas	Realiza órdenes sencillas con ayuda	Ayuda en casa cumpliendo órdenes simples	Brinda respuesta al dame con la señalización de objetos, comprende el sí y no. Reconoce los objetos de uso diario, no imita praxias, ni cumple órdenes simples.
Establece conversaciones	Expresa pocas palabras	No lenguaje verbal	Presenta un lenguaje expresivo de palabras simples a veces ininteligibles. Es selectiva con las personas con las que se comunica
Realiza gestos convencionales para comunicarse	Su mirada la direcciona hacia lo que desea	No lenguaje gestual	Casi siempre sus acciones corporales se expresan tomando de la mano del adulto y dirigiendo su mirada hacia lo que desea
Mantiene una conversación	Expresión limitada a palabras simples	No lenguaje verbal	Carece de lenguaje verbal sin intercambio de información reciproca entre el hablante y el receptor.
Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	No registra información	No registra información	Carencia de empatía y sensibilidad ha situaciones emocionales que se presentan en otros.
Reconoce sentimiento en sí mismo	No registra información	No registra información	Desinterés hacia situaciones afectivas.
Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales	Se auto agrede, grita y muerde	Se disgusta al ponerle reglas	Demuestra frustración la misma que se manifiesta con bruxismo y autoagresión.
Tolerancia a estímulos del medio exterior	No tolera usar prendas que cubran sus brazos	No registra información	Ante estímulos táctiles la niña presenta hiper sensibilidad a las texturas.
Resuelve problemas	No mide peligros	No registra información	Nula capacidad para comprender la naturaleza de un problema.
Adaptación a cambios del medio	No le gustan los cambios	No registra información	La niña puede ajustarse a nuevas situaciones y cambios de actividad u objeto sin ninguna dificultad



Ficha de análisis documental

Nombre de la Institución:	Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz
Fecha de elaboración:	Mayo, 2023
Investigador:	Lic. Marlene Andrade Bermeo.
Ubicación del documento:	Carpeta individual del Caso N°2

Documentos revisados:	Plan centrado en la persona (PCP) Ficha de entrevista del estudiante Informe valoración equipo multidisciplinario
-----------------------	---

Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Integra coordinadamente gestos y mirada	No registra información	No registra información	Coordina el contacto visual con vocalizaciones y gestos
Aproximaciones espontáneas hacia otros	Dificultad para compartir con los compañeros	Se acerca de manera dirigida a otros	Permite el contacto físico
Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones	No registra información	En su rostro se manifiestan reacciones de felicidad o enojo	Presenta sonrisa social, su cara refleja emociones (feliz, triste, enojada, asustada)
Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación	Grita sin razón aparente	Grita, lanza objetos al piso	Dificultad en el control de sus emociones observándose que presenta rabietas como medio de expresión de su enojo.
Petición de ayuda con intencionalidad social	No registra información	No registra información	Busca espontáneamente y de forma consciente la ayuda de otros en situaciones en las que se requiere apoyo o asistencia.
Efectúa acercamientos sociales	Es cariñosa y sociable con miembros de la familia	Es cariñosa y afectiva	Es sociable



Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Interacción activa con otros pares y adultos	No registra información	Juega con otros	Se involucra y participa de forma interactiva en actividades grupales
Comprende instrucciones simples y/o complejas	No registra información	Lenguaje verbal limitado	Comprende el "no" y vocabulario de uso frecuente. Cumple algunas ordenes simples con el objeto presente.
Establece conversaciones	Poco vocabulario	Expresa palabras simples	Al momento la niña utiliza algunas formas para comunicarse, como tomando de la mano del adulto, señalando, sonidos vocálicos, consonánticos, posee un vocabulario de 5 palabras inteligibles
Realiza gestos convencionales para comunicarse	No registra información	Le gusta que le aplaudan	Realiza movimientos y acciones corporales como aplaudir en forma de refuerzo por una actividad realizada
Mantiene una conversación	No registra información	Lenguaje verbal limitado	La niña no expresa lenguaje verbal fluido, pero manifiesta un lenguaje corporal para transmitir necesidades.
Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	No registra información	No registra información	Es bastante afectuosa y solidaria Presenta empatía
Reconoce sentimiento en sí mismo	No registra información	No registra información	No se evidencia datos en la ficha psicopedagógica
Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales	Dificultad en el control de emociones, grita llora y lanza objetos que están cerca	Llora y lanza los objetos	Ante el establecimiento de normas que le alteran la niña presenta aleteos, lanza objetos.
Tolerancia a estímulos del medio exterior	No registra información	No presenta dificultades a cambios	No hay presencia de hiper o hipo sensibilidad a estímulos del medio.



Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Resuelve problemas	No mide peligros	No registra información	Emplea procedimientos para dar solución a situaciones simples que se le exponen.
Adaptación a cambios del medio	Se adapta a los ruidos	No presenta dificultades a cambios	Acepta y se adapta ante cambios de rutina, pensamiento flexible con facilidad para generalizar aprendizajes



Ficha de análisis documental

Nombre de la Institución:	Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz
Fecha de elaboración:	Mayo, 2023
Investigador:	Lic. Marlene Andrade Bermeo.
Ubicación del documento:	Carpeta individual del Caso N°3

Documentos revisados:	Plan centrado en la persona (PCP) Ficha de entrevista del estudiante Informe valoración equipo multidisciplinario
-----------------------	---

Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Integra coordinadamente gestos y mirada	No registra información	Ocasionalmente pierde el contacto visual con el otro	Falta de atención conjunta, no mantiene el contacto visual ni gestual coordinado hacia la persona
Aproximaciones espontáneas hacia otros	Dificultad para integrarse con los niños	No registra información	Poco sociable prefiere dinámicos individuales
Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones	Lenguaje gestual	Le cuesta expresar e interpretar las emociones	Las expresiones faciales, gestos y lenguaje corporal son las mismas no corresponden a diferentes emociones.
Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación	No registra información	Cuando está molesto se auto agrede	Estado afectivo presenta alta sensibilidad, rabieta
Petición de ayuda con intencionalidad social	No registra información	No registra información	No existe registro en la evaluación psicopedagógica
Efectúa acercamientos sociales	Es cariñoso	Es afectivo	Realiza acercamientos sociales apegándose al adulto para solicitar ayuda.



Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
Interacción activa con otros pares y adultos	No registra información	Le agrada participar de juegos de integración sensorial	Demuestra falta de interés y atención ante la presencia del adulto o niño.
Comprende instrucciones simples y/o complejas	No registra información	Colabora en actividades sencillas en casa	No hay respuestas a la comprensión de vocabulario muy elemental, no reconoce las partes de su cuerpo, objetos de uso diario, ni responde a órdenes dadas.
Establece conversaciones	Se comunica con señas	No registra información	Solo realiza sonidos, siendo su forma de comunicación llevando de la mano al adulto, o señala tocando el objeto que necesita.
Realiza gestos convencionales para comunicarse	Se comunica con señas	No registra información	Realiza gestos convencionales /instrumentales mediante demostraciones de tocarse su abdomen para obtener atención del adulto
Mantiene una conversación	No registra información	No registra información	No existe registro en la ficha de evaluación psicopedagógica
Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	No registra información	No registra información	Falta e interés ante problemas que presentan sus compañeros o adultos de su entorno.
Reconoce sentimiento en sí mismo	No registra información	No registra información	No existe registro en la evaluación psicopedagógica
Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales	Acata normas y reglas con dificultad	Cuando está enojado se auto agrede	En situaciones que le causan agitación presenta



Indicadores	PCP	Ficha de entrevista del estudiante	Informe de valoración equipo multidisciplinario
			estereotipias en sus manos
Tolerancia a estímulos del medio exterior	Le agrada jugar con el agua y las alturas	Se muestra indiferente en ambientes con mucha actividad	Hipo sensibilidad a nivel táctil. Tendencia a llevar los objetos a la boca y no permanecer sentado.
Resuelve problemas	No mide peligros	Tiene arrebatos cuando no puede culminar una tarea	No existe registro en la evaluación psicopedagógica
Adaptación a cambios del medio	Presenta fijación a objetos	Se angustia cuando cambias los planes	No existe registro en la evaluación psicopedagógica

Anexo 5 Triangulación por técnicas empleadas: Estudio de caso 1.

Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
Integra coordinadamente gestos y mirada	Coordina momentáneamente el contacto ocular con vocalizaciones y gestos	Según la madre la niña fija la mirada en el adulto y se acerca, pero sin ningún tipo de indicación gestual.	Generalmente desvía la mirada cuando se le habla y está no concuerda, necesariamente con el lenguaje gestual	No Integra coordinadamente gestos y mirada,
Aproximaciones espontáneas hacia otros	Prefiere dinámicos individuales	Se aproxima al adulto y los abraza fuerte siendo estos más frecuentes hacia la familia paterna, hacia los niños no se ha notado ningún interés de aproximación.	Raramente responde a los acercamientos de otros niños sin emitir respuesta social alguna.	No denota aproximaciones espontáneas hacia otros, ya que la alumna abraza únicamente a sus familiares cercanos en el hogar.
Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones	Utiliza algunos movimientos y gestos del rostro limitados para comunicar información emocional a los demás.	La madre responde que las expresiones en el rostro de su hija son muy pocas siendo difícil comprender cuando le está pasando algo.	Expresiones faciales limitadas a mostrar agrado o enojo en diferentes circunstancias.	Usa expresiones faciales limitadas para comunicarse y transmitir emociones.
Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación	Su estado afectivo es de humor variable.	La madre indica que su hija brinca ante una emoción que le genera satisfacción	Ante una situación gratificante se expresa corporalmente de manera exagerada (manierismos)	No expresa apropiadamente sus emociones acordes a la situación.
Petición de ayuda con intencionalidad social	Busca intencionalmente ayuda específicamente de personas cercanas a su entorno cercano	La niña en casa generalmente toma las cosas o las arrancha	Realiza la solicitud de ayuda tomando de la mano, pero limitándose a personas cercanas de su entorno	Existe petición de ayuda con intencionalidad social a personas cercanas a su contexto inmediato.
Efectúa acercamientos sociales	Realiza acercamientos sociales hacia el adulto con un determinado fin como solicitar ayuda	Los acercamientos son hacia el adulto o personas familiares para la niña, hacia los niños es muy limitado.	Los acercamientos sociales requieren ser inducidos por la falta de espontaneidad para dirigirse a sus pares	No efectúa acercamientos sociales, el acercamiento entre sus pares es inducido.
Interacción activa con otros pares y adultos	Responde ocasionalmente a	Según la madre no manifiesta ningún interés por niños pequeños en la	Carece de interés por interactuar con pares	No existe interacción activa con niños de su misma edad. La interacción activa con adultos

Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
	interacción con personas familiares	familia y hacia adultos los busca solo cuando necesita algo		se presenta únicamente en el núcleo familiar.
Comprende instrucciones simples y/o complejas	Brinda respuesta al dame con la señalización de objetos, comprende el sí y no. Reconoce los objetos de uso diario, no imita praxias, ni cumple órdenes simples.	La madre narra que casi siempre tiene que repetir dos a tres veces una petición acompañada de un gesto para que la niña responda y siga la instrucción, siendo estas simples relacionadas con objetos o acciones de la vida diaria.	Frecuentemente requiere la instrucción verbal acompañada de gesto para facilitar su comprensión	Comprende instrucciones simples: dame, si, no. No comprende instrucciones complejas, se hace evidente el uso repetido de la orden acompañada de otros sistemas de comunicación.
Establece conversaciones	Presenta un lenguaje expresivo de palabras simples a veces ininteligibles. Es selectiva con las personas con las que se comunica	En casa la niña pronuncia palabras, pero solo a ciertas personas como la abuelita, quien también la ha escuchado hablar en inglés.	En su lenguaje verbal al momento utiliza algunas formas para comunicarse, como tomando de la mano del adulto, algunos sonidos, expresa palabras ininteligibles, pero con voz susurrada mientras camina	No establece conversaciones, se limita a pronunciar palabras inteligibles
Realiza gestos convencionales para comunicarse	Casi siempre sus acciones corporales se expresan tomando de la mano del adulto y dirigiendo su mirada hacia lo que desea	La forma de comunicar un mensaje es conduciendo con su mano al adulto y si lo desea demasiado el objeto lo nombra.	Generalmente conduce su mirada hacia el objeto o lugar que desea en contextos que le son familiares.	Si realiza gestos convencionales para comunicarse, limitándose a la toma de mano o mirada hacia el objeto o lugar que desea
Mantiene una conversación	Carece de lenguaje verbal sin intercambio de información recíproca entre el hablante y el receptor.	Su comunicación es limitada a algunas palabras, pero solo las expresa a personas muy cercanas	No posee un lenguaje verbal	No mantiene una conversación recíproca, se limita a pronunciar palabras inteligibles
Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	Carencia de empatía y sensibilidad a situaciones emocionales que se presentan en otros.	La madre señala que le cuesta compartir desde algo muy simple como un juguete.	Indiferente frente a situaciones emocionales que atraviesen el otro	No demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro



Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
Reconoce sentimiento en sí mismo	Desinterés hacia situaciones afectivas.	Refiere la madre que su hija es como ausente si pasa algo en casa es como si estuviera ella y nadie mas	No ha interiorizado el yo, siendo incapaz de percibir estados emocionales y sentimientos.	No reconoce sentimiento en sí misma, no a interiorizado el yo.
Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales	Demuestra frustración la misma que se manifiesta con bruxismo y autoagresión.	La madre refiere que fuera de casa en lugares donde hay muchas personas o cosas, se altera percibiendo que hace sonidos con sus dientes y boca.	Ocasionalmente se muestra ansiosa ante límites establecidos por el adulto frente al control de estímulos.	La estudiante si demuestra frustración ante las normas y reglas sociales, manifestando conductas no adaptativas como el bruxismo y autoagresión.
Tolerancia a estímulos del medio exterior	Ante estímulos táctiles la niña presenta hiper sensibilidad a las texturas.	Desde la edad de cuatro años la niña empezó a tener dificultad para tolerar texturas	Hiper sensibilidad a las texturas	No Tolera los estímulos táctiles, en especial se advierte Hiper sensibilidad a las texturas
Resuelve problemas	Nula capacidad para comprender la naturaleza de un problema.	La niña pocas veces intenta resolver algo que necesita por su propia cuenta sino busca al adulto.	Ante una dificultad que demanda una solución la niña no busca medios para complacer su requerimiento.	No resuelve problemas, haciéndose evidente el apoyo extenso de un adulto para solucionarlo.
Adaptación a cambios del medio	La niña puede ajustarse a nuevas situaciones y cambios de actividad u objeto sin ninguna dificultad	La madre indica que no ha tenido dificultad para que la niña en nuevos espacios se adapte.	Presenta flexibilidad de pensamiento para acceder con facilidad al cambio de actividad o rutina.	Puede cambiar de actividad o rutina con facilidad evidenciándose adaptación a cambios del medio.

Triangulación por técnicas empleadas: Estudio de caso 2.

Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
Integra coordinadamente gestos y mirada	Coordina el contacto visual con vocalizaciones y gestos	La niña mira a la persona que está hablando, realizando contacto visual coordinado.	Generalmente fija la mirada cuando se le habla con gestos que concuerdan con el lenguaje gestual	La estudiante integra y mantiene coordinadamente, gestos y mirada cuando se le habla.
Aproximaciones espontáneas hacia otros	Permite el contacto físico	Permite el contacto físico y que le tomen de la mano	Inicia y responde a los acercamientos de otros niños manteniendo brevemente interacción	La estudiante permite aproximaciones espontáneas hacia sus pares y adultos.
Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones	Presenta sonrisa social, su cara refleja emociones (feliz, triste, enojada, asustada)	La madre expresa que reconoce las emociones que manifiesta su hija como cuando esta alegre o triste siendo fáciles de interpretarlas, pero cuando la niña está afectada por algún dolor le es difícil precisar lo que le sucede.	Utiliza expresiones faciales acordes al estado de ánimo y momento en el que se encuentra.	La estudiante si usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir sus emociones acordes a su estado de ánimo.
Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación	Dificultad en el control de sus emociones observándose que presenta rabietas como medio de expresión de su enojo.	La niña dependiendo del ambiente donde se encuentra y la situación expresa lo que está sintiendo por lo general está siempre feliz.	Se observa que la niña en el contexto escolar expresa sonrisa, enojo dependiendo de la situación. .	La estudiante expresa apropiadamente sus emociones acordes a la situación
Petición de ayuda con intencionalidad social	Busca espontáneamente y de forma consciente la ayuda de otros en situaciones en las que se requiere apoyo o asistencia.	Indica la madre que cuando su hija quiere algo, necesita ayuda busca o la llama solicitando ayuda.	Frecuentemente busca a otras personas para solicitar algo que requiere	La alumna si realiza petición de ayuda con intencionalidad social dirigida al adulto.
Efectúa acercamientos sociales	Es sociable	Espontáneamente se acerca al adulto, pero si los conoce y también siente interés por	Demuestra interés por realizar acercamientos sociales tanto a niños de	La estudiante si efectúa acercamientos sociales hacia pares y adultos conocidos.



Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
		niños acercándose para jugar.	su edad como hacia el adulto	
Interacción activa con otros pares y adultos	Se involucra y participa de forma interactiva en actividades grupales	En casa no hay más niños de su edad con quienes pueda interactuar, pero manifiesta un juego recíproco con el adulto.	Interactúa con pares brevemente y luego desvía su atención hacia otros intereses	Interacción limitada activa con otros pares y adultos conocidos.
Comprende instrucciones simples y/o complejas	Comprende el “no” y vocabulario de uso frecuente. Cumple algunas ordenes simples con el objeto presente.	La madre manifiesta que ante el deseo que la niña vaya independizándose, le ha establecido pequeñas tareas a realizar bajo instrucciones simples que al ser indicadas la niña es capaz de comprenderlas porque las ejecuta.	Comprende órdenes simples y vocabulario de uso frecuente. Cumple algunas ordenes simples con el objeto presente	Comprende y ejecuta instrucciones simples: dame, si, no. Comprende y ejecuta instrucciones complejas de manera limitada.
Establece conversaciones	Al momento la niña utiliza algunas formas para comunicarse, como tomando de la mano del adulto, señalando, sonidos vocálicos, consonánticos, posee un vocabulario de 5 palabras inteligibles	La madre responde que la niña establece un tipo de comunicación llevando y señalando lo que quiere o llamando, pero esta comunicación la realiza más con mamá, con el papá es muy poco mientras que con los abuelitos solo señala.	Se observa dificultades para dar respuesta al lenguaje oral cuando se le pregunta sin embargo realiza intentos de comunicarse gesticulando palabras poco entendibles. A preguntas cortas responde asintiendo con la cabeza.	No establece conversaciones, posee un lenguaje limitado
Realiza gestos convencionales para comunicarse	Realiza movimientos y acciones corporales como aplaudir en forma de refuerzo por una actividad realizada	Si hablamos de las fases para la comunicación, ella está en la fase de señalamiento o llama por el nombre al objeto.	Realiza señalización espontánea indicando el lugar hacia donde quiere dirigirse.	La alumna si realiza gestos convencionales para comunicarse, expresados a través de acciones corporales y señalizaciones.
Mantiene una conversación	La niña no expresa lenguaje verbal fluido, pero manifiesta un lenguaje corporal para transmitir necesidades.	La niña brinda respuestas a preguntas de tipo cerrada emitiendo y asintiendo con su cabeza si y no.	Carece de lenguaje verbal lo que imposibilita mantener una conversación recíproca sin embargo mantiene la	No mantiene una conversación recíproca, carece de lenguaje verbal.



Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
			atención cuando el adulto se dirige a ella.	
Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	Es bastante afectuosa y solidaria Presenta empatía	La niña es capaz de ser muy receptiva cuando ha pasado algo en casa, acercándose a brindar consuelo si alguien llora o sufre.	Realiza demostraciones de afecto, cariño y consuelo cuando la otra persona lo solicita ante situaciones que requieren de ayuda	La alumna si demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro.
Reconoce sentimiento en sí mismo	No se evidencia datos en la ficha psicopedagógica	De acuerdo a como la niña se siente, es capaz de actuar lo que indica que reconoce sentimientos.	Es receptiva a las expresiones, imitando lo que el otro expresa.	Si reconoce sentimiento en sí misma, si a interiorizado el yo.
Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales	Ante el establecimiento de normas que le alteran la niña presenta aleteos, lanza objetos.	La madre menciona que cuando la niña escucha el no, por lo general se irrita sin embargo este enojo es de corta duración.	Brevemente se enoja ante la falta de satisfacción de un deseo	Demuestra frustración limitada ante normas y reglas sociales. Brevemente se enoja ante la falta de satisfacción de un deseo
Tolerancia a estímulos del medio exterior	No hay presencia de hiper o hipo sensibilidad a estímulos del medio.	La niña no ha tenido ninguna dificultad con objetos, situaciones, estímulos de tipo visual, auditivo que la alteren.	Permite el contacto con diferentes estímulos sean visuales, auditivos y táctiles. Manifestando preferencia por los visuales	La estudiante tolera los estímulos del medio exterior. Permite el contacto con diferentes estímulos sean estos visuales, auditivos y táctiles.
Resuelve problemas	Emplea procedimientos para dar solución a situaciones simples que se le exponen.	En situaciones simples la niña ha sido capaz de solucionarlos buscando los medios para obtener algo que requiere.	Es capaz de buscar los medios para llegar al objeto deseado.	La estudiante resuelve problemas simples.
Adaptación a cambios del medio	Acepta y se adapta ante cambios de rutina, pensamiento flexible con facilidad para generalizar aprendizajes	Se adapta a nuevos lugares y espacios con facilidad.	Cambia con facilidad y se adapta a situaciones nuevas	La estudiante se adapta a cambios del medio, no existe rigidez cognitiva.

Triangulación por técnicas empleadas: Estudio de caso 3.

Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
Integra coordinadamente gestos y mirada	Falta de atención conjunta, no mantiene el contacto visual ni gestual coordinado hacia la persona	Según la madre el niño en casa se muestra libre para expresarse gestualmente y con la mirada	Generalmente desvía la mirada cuando se le habla y está no concuerda, necesariamente con el lenguaje gestual	No integra coordinadamente, gestos y mirada. Generalmente desvía la mirada cuando se le habla.
Aproximaciones espontáneas hacia otros	Poco sociable prefiere dinámicos individuales	Estas aproximaciones son dirigidas hacia el adulto	A veces muestra interés en niños mayores se aproxima a tratar de conseguir su atención	Existe limitada aproximación espontáneas hacia otros.
Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones	Las expresiones faciales, gestos y lenguaje corporal son las mismas no corresponden a diferentes emociones.	No, por lo general en su rostro se refleja la misma expresión facial.	Incongruencia en la expresión facial y el contexto situacional	El estudiante No usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones. Incongruencia en la expresión facial y el contexto situacional
Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación	Estado afectivo presenta alta sensibilidad, rabieta	El niño bajo diversos contextos se presenta apropiadamente.	No evidencia ninguna relación entre la acción y la expresión de la emoción	El alumno No expresa apropiadamente emociones acordes a la situación.
Petición de ayuda con intencionalidad social	No existe registro en la evaluación psicopedagógica	Indica la madre que en casa la busca para que satisfaga un requerimiento.	Escasa intencionalidad para solicitar ayuda	El alumno presenta limitada petición de ayuda con Intencionalidad social.
Efectúa acercamientos sociales	Realiza acercamientos sociales apegándose al adulto para solicitar ayuda.	El niño expresa sus acercamientos sociales solo a personas de mucho apego	Deambula sin mantener el contacto físico con el otro	El alumno presenta limitado acercamientos sociales
Interacción activa con otros pares y adultos	Demuestra falta de interés y atención ante la presencia del adulto o niño.	La madre de familia a notado que en casa el niño se limita a interactuar con personas cercanas y afectivamente reciprocas.	Se limita a observar sin tratar de conseguir su atención	No se evidencia Interacción activa con otros pares y/o adultos
Comprende instrucciones simples y/o complejas	No hay respuestas a la comprensión de	La mamá señala que se necesita repetir las	No expresa verbalmente respuestas al lenguaje	Comprende instrucciones simples: dame, si, no. No

Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
	vocabulario muy elemental, no reconoce las partes de su cuerpo, objetos de uso diario, ni responde a órdenes dadas.	instrucciones para que el niño las comprenda.	oral, pero volteo cuando la maestra le llama por su nombre	comprende instrucciones complejas
Establece conversaciones	Solo realiza sonidos, siendo su forma de comunicación llevando de la mano al adulto, o señala tocando el objeto que necesita.	Como carece de lenguaje la comunicación se realiza por medio de acercamientos al adulto	Nulo lenguaje comunicativo en el contexto escolar presente.	No establece lenguaje verbal. Nulo lenguaje comunicativo en el contexto escolar.
Realiza gestos convencionales para comunicarse	Realiza gestos convencionales /instrumentales mediante demostraciones de tocarse su abdomen para obtener atención del adulto	Las expresiones faciales, expresa puchi para rechazar o significa no	Utiliza gestos convencionales limitados en el contexto	El alumno realiza gestos convencionales para comunicarse de manera limitada.
Mantiene una conversación	No existe registro en la ficha de evaluación psicopedagógica.	En respuesta a la pregunta el niño no se comunica verbalmente.	Ninguna manifestación de interactuar recíprocamente en la comunicación.	El alumno no mantiene una conversación recíproca, carece de lenguaje verbal
Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	Falta e interés ante problemas que presentan sus compañeros o adultos de su entorno.	La madre indica que le es totalmente indiferente lo que puede estar pasando con otra persona sea adulto o niño.	Incapaz de realizar gesto o expresión espontánea compartida hacia otros.	El alumno no demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro, es incapaz de realizar gesto o expresión espontánea compartida hacia otros.
Reconoce sentimiento en sí mismo	No existe registro en la evaluación psicopedagógica	La madre señala que ha notado que cuando un niño llora trata de imitarlo	Ignora situaciones que pueden afectar siendo indiferente a dolor, alegría o llanto	No reconoce sentimientos en sí mismo, ignora situaciones que pueden afectar siendo indiferente a dolor, alegría o llanto



Subindicador	Revisión Documental	Entrevista	Observación	Análisis
Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales	En situaciones que le causan agitación presenta estereotipias en sus manos	Si, ya que se incrementan sus estereotipias.	Incrementa su ansiedad manifestada en estereotipias ante situaciones estresantes.	El estudiante si demuestra frustración ante las normas y reglas sociales, que se manifiestan en estereotipias
Tolerancia a estímulos del medio exterior	Hipo sensibilidad a nivel táctil. Tendencia a llevar los objetos a la boca y no permanecer sentado.	El niño acepta diferentes estímulos visuales, auditivos, táctiles y quinestésicos en el ambiente	Disfruta de movimiento vestibulares,	No tolera los estímulos del medio exterior, presenta Hipo sensibilidad a nivel táctil, además disfruta de movimiento vestibulares.
Resuelve problemas	No existe registro en la evaluación psicopedagógica	Busca al adulto para que le apoye en la resolución a una necesidad.	Desinterés ante una dificultad presentada sin perseverar en buscar una solución	No resuelve problemas, haciéndose evidente el apoyo extenso de un adulto para solucionarlo.
Adaptación a cambios del medio	No existe registro en la evaluación psicopedagógica	La madre refiere que hasta la fecha el niño se adapta y acude a diversos espacios sin causar desadaptación alguna.	Vinculación a un objeto del entorno que requiere esté presente en su contexto	Puede cambiar de actividad o rutina siempre que la actividad este vinculada a un objeto del entorno que requiere esté presente en su contexto

Triangulación por técnicas empleadas: Interpretación del Análisis de Casos, componente conductual

CATEGORIA DE ANALISIS	HABILIDADES SOCIALES										
SUB CATEGORIA	COMPONENTE CONDUCTUAL										
	NO VERBAL						COMPONENTE VERBAL				
Subindicador	Integra coordinadamente gestos y mirada	Aproximaciones espontáneas hacia otros	Usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones	Expresa apropiadamente emociones acordes a la situación	Petición de ayuda con intencionalidad social	Efectúa acercamientos sociales	Interacción activa con otros pares y adultos	Comprende instrucciones simples y/o complejas	Establece conversaciones	Realiza gestos convencionales para comunicarse	Mantiene una conversación
Análisis Caso 1	No Integra coordinadamente gestos y mirada,	No denota aproximaciones espontáneas hacia otros, ya que la alumna abraza únicamente a sus familiares cercanos en el hogar.	Usa expresiones faciales limitadas para comunicarse y transmitir emociones.	No expresa apropiadamente sus emociones acordes a la situación.	Existe petición de ayuda con intencionalidad social a personas cercanas a su contexto inmediato.	No efectúa acercamientos sociales, el acercamiento entre sus pares es inducido.	No existe interacción activa con niños de su misma edad. La interacción activa con adultos se presenta únicamente en el núcleo familiar.	Comprende instrucciones simples: dame, si, no. No comprende instrucciones complejas, se hace evidente el uso repetido de la orden acompañada de otros sistemas de comunicación.	No establece conversaciones, se limita a pronunciar palabras inteligibles	Si realiza gestos convencionales para comunicarse, limitándose a la toma de mano o mirada hacia el objeto o lugar que desea	No mantiene una conversación recíproca, se limita a pronunciar palabras inteligibles
Análisis Caso 2	La estudiante integra y mantiene coordinadamente, gestos y mirada cuando se le habla.	La estudiante permite aproximaciones espontáneas hacia sus pares y adultos.	La estudiante si usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir sus emociones acordes a su estado de ánimo.	La estudiante expresa apropiadamente sus emociones acordes a la situación	La alumna si realiza petición de ayuda con intencionalidad social dirigida al adulto.	La estudiante si efectúa acercamientos sociales hacia pares y adultos conocidos.	Interacción limitada activa con otros pares y adultos conocidos.	Comprende y ejecuta instrucciones simples: dame, si, no. Comprende y ejecuta instrucciones complejas de manera limitada.	No establece conversaciones, posee un lenguaje limitado	La alumna si realiza gestos convencionales para comunicarse, expresados a través de acciones corporales y señalización.	No mantiene una conversación recíproca, carece de lenguaje verbal.

CATEGORIA DE ANALISIS	HABILIDADES SOCIALES										
SUB CATEGORIA	COMPONENTE CONDUCTUAL										
	NO VERBAL							COMPONENTE VERBAL			
Análisis Caso 3	No integra coordinadamente, gestos y mirada. Generalmente desvía la mirada cuando se le habla.	Existe limitada aproximación espontáneas hacia otros.	El estudiante No usa expresiones faciales para comunicarse y transmitir emociones. Incongruencia en la expresión facial y el contexto situacional	El alumno No expresa apropiadamente emociones acordes a la situación.	El alumno presenta limitada petición de ayuda con Intencionalidad social.	El alumno presenta limitado acercamientos sociales	No se evidencia Interacción activa con otros pares y/o adultos	Comprende instrucciones simples: dame, si, no. No comprende instrucciones complejas	No establece lenguaje verbal. Nulo lenguaje comunicativo en el contexto escolar.	El alumno realiza gestos convencionales para comunicarse de manera limitada.	El alumno no mantiene una conversación recíproca, carece de lenguaje verbal

Triangulación por técnicas empleadas: Interpretación del Análisis de Casos, componente emocional y cognitivo

CATEGORIA DE ANALISIS	HABILIDADES SOCIALES					
SUB CATEGORIA	COMPONENTE EMOCIONAL			COMPONENTE COGNITIVO		
Subindicador	Demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	Reconoce sentimiento en sí mismo	Demuestra frustración ante las normas y reglas sociales	Tolerancia a estímulos del medio exterior	Resuelve problemas	Adaptación a cambios del medio
Análisis Caso 1	No demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro	No reconoce sentimiento en sí misma, no ha interiorizado el yo.	La estudiante si demuestra frustración ante las normas y reglas sociales, manifestando conductas no adaptativas como el bruxismo y autoagresión.	No Tolera los estímulos táctiles, en especial se advierte Hiper sensibilidad a las texturas	No resuelve problemas, haciéndose evidente el apoyo extenso de un adulto para solucionarlo.	Puede cambiar de actividad o rutina con facilidad evidenciándose adaptación a cambios del medio.
Análisis Caso 2	La alumna si demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro.	Si reconoce sentimiento en sí misma, si ha interiorizado el yo.	Demuestra frustración limitada ante normas y reglas sociales. Brevemente se enoja ante la falta de satisfacción de un deseo	La estudiante tolera los estímulos del medio exterior. Permite el contacto con diferentes estímulos sean estos visuales, auditivos y táctiles.	La estudiante resuelve problemas simples.	La estudiante se adapta a cambios del medio, no existe rigidez cognitiva.
Análisis Caso 3	El alumno no demuestra sensibilidad a los sentimientos y emociones en el otro, es incapaz de realizar gesto o expresión espontanea compartida hacia otros.	No reconoce sentimientos en sí mismo, ignora situaciones que pueden afectar siendo indiferente a dolor, alegría o llanto	El estudiante si demuestra frustración ante las normas y reglas sociales, que se manifiestan en estereotipias	No tolera los estímulos del medio exterior, presenta Hipo sensibilidad a nivel táctil, además disfruta de movimiento vestibulares.	No resuelve problemas, haciéndose evidente el apoyo extenso de un adulto para solucionarlo.	Puede cambiar de actividad o rutina siempre que la actividad este vinculada a un objeto del entorno que requiere esté presente en su contexto

Anexo 6 Validación por criterio de expertos

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
PROPUESTA DE VALIDACIÓN DE INTERVENCIONES CON CRITERIO DE ESPECIALISTAS**

Azogues, 18 de julio de 2023

Doctora Elizabeth Durán Ochoa

Cuenca.

Estimada Especialista, conocedora de su amplia trayectoria profesional y experiencia en Educación Especial, solicito con el mayor de los respetos su participación en calidad de experto en la validación de mi propuesta de intervención desarrollada en mi proyecto de titulación: "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz", correspondiente a la Maestría en Educación Inclusiva de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Valoro en alto grado su apoyo en este proceso y el conocimiento científico sobre el tema que aborda la propuesta como producto de su formación y experiencia profesional; así como la imparcialidad de sus criterios.

El instrumento que se comparte tiene como objetivo principal obtener retroalimentación, desde la perspectiva de especialistas, sobre la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de la propuesta de intervención surgidas de procesos de investigación científica.

En función de lo expuesto le pedimos seguir el siguiente procedimiento:

- a) Comparta los datos relevantes de su formación académica y experiencia profesional.
- b) Revise el documento adjunto en el que se presenta la propuesta de intervención.
- c) Lea con atención cada uno de los criterios que se comparten a continuación y responda a los mismos de acuerdo con lo solicitado.

Con sentimientos de consideración,

Marlene Elena Andrade Bermeo.
AUTORA

Anexos:

1. Ficha de validación
2. Propuesta de intervención



Ficha de evaluación

I. Datos informativos

Nombre de la autora: Marlene Elena Andrade Bermeo

Tema de investigación: "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz"

Título de la intervención innovadora:

Programa para desarrollar Habilidades Sociales: Aprendiendo a vivir juntos con mi familia y amigos

Nombres y apellidos de la especialista: Rosario Elizabeth Durán Ochoa
Cédula de ciudadanía: 0102537792
Teléfono de contacto: 0998837286
Correo electrónico: elyduo@gmail.com

Títulos profesionales:

- Profesora en Ciencias de la Educación, especialización Educación Especial
- Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Educación Especial
- Doctora en Ciencias de la Educación, mención en Investigación y Planificación Educativa.

Experiencia laboral referida al tema de la propuesta:

- Coordinadora del proyecto de creación del Programa de Autismo de la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz" para brindar atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.
- Docente en el Programa de Autismo de la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz".
- Facilitadora de cursos de capacitación sobre Trastorno del Espectro Autista.
- Facilitadora de cursos de capacitación de Currículo y Planificación Estratégica.

II. Claridad: (La propuesta es fácil de entender y, por ello, podría ser aplicada por docentes o familias sin mayor dificultad).

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
1. La redacción de la propuesta usa lenguaje académico comprensible para otros actores de la comunidad educativa interesados en su réplica.					x
2. La escritura de la propuesta considera las reglas ortográficas del idioma.				x	
3. La estructura gramatical es correcta y guarda concordancia con las reglas del idioma español.					x

4. El significado de las palabras y oraciones que se plantean en la propuesta es el correcto (estructura semántica de la lengua)						x
--	--	--	--	--	--	---

Observaciones: (explicar los ajustes que deben considerarse con el fin de que se garantice que la intervención sea entendible para quienes la revisan)
Se realizan aclaración en el objetivo general; así como en el uso de siglas y reglas ortográficas.

III. **Pertinencia:** (Se entenderá como la relación que tiene la propuesta con el tema específico que aborda a partir de los objetivos específicos que esta plantea.)

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
5. Los antecedentes y justificación de propuesta evidencian su importancia con relación al tema que aborda.					x
6. Los objetivos general y específico se relacionan con la temática que aborda la propuesta.					x
7. La categoría general que se pretende potenciar se desglosa en dimensiones y destrezas más particulares.					x
8. Los bloques de actividades (sesiones) tiene relación con las dimensiones y destrezas que se pretenden potenciar.					x

Observaciones: (referirse a si deben realizarse o no ajustes en los elementos generales o conceptuales de la propuesta con el fin de que esta responda a los objetivos específicos que se plantea)
Se encuentran claros, manteniendo concordancia en todos los elementos de la estructura de la propuesta, sin embargo, se sugiere en los contenidos del programa de intervención de las sesiones considerar las habilidades de las dos primeras sesiones.

IV. **Coherencia** (Las unidades (sesiones) que conforman la propuesta guarda relación lógica con la categoría (competencia, destreza o habilidad) que se pretende fortalecer o modificar)

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
1. La sesión 1 "Presentación del programa Aprendiendo a vivir junto con mi familia y amigos", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x

2. La sesión 2 "Integrando familia, docente y estudiantes", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
3. La sesión 3 "Yo te veo y te siento conmigo", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				x	
4. La sesión 4 "Expresando mis emociones", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
5. La sesión 5 "Comparto contigo mis necesidades", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
6. La sesión 6 "Jugamos y disfrutamos juntos en la escuela", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
7. La sesión 7 "Yo me expreso, tú me entiendes", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
8. La sesión 8 "Comparto lo que siento", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
9. La sesión 9 "Así soy yo", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
10. La sesión 10 "Manejo adecuadamente mis emociones", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
11. La sesión 11 "Ejercitando habilidades cognitivas", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x
12. La sesión 12 "Percibo los estímulos desde mis sentidos", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					x

Observaciones: (referirse a si las actividades de una o más sesiones deben mantenerse, modificarse o eliminarse en relación con las dimensiones propuestas)

Se deben mantener todas las sesiones, ya que se encuentran secuenciadas en base a las necesidades de la población intervenida con la condición de TEA.

Sugiriendo utilizar recursos diversos de cierre en la tercera sesión y objetivo de la cuarta sesión.

- V. **Relevancia** (las actividades propuestas en cada sesión son importantes para el logro de los objetivos; por tanto, deben ser incluidas)

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
1. Las actividades propuestas para la sesión 1 presentación del programa "Aprendiendo a vivir junto con mi familia y amigos", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
2. Las actividades propuestas para la sesión 2 "Integrando familia, docente y estudiantes", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
3. Las actividades propuestas para la sesión 3 "Yo te veo y te siento conmigo", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
4. Las actividades propuestas para la sesión 4 "Expresando mis emociones" son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
5. Las actividades propuestas para la sesión 5 "Comparto contigo mis necesidades", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
6. Las actividades propuestas para la sesión 6 "Jugamos y disfrutamos juntos en la escuela", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
7. Las actividades propuestas para la sesión 7 "Yo me expreso, tú me entiendes", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
8. Las actividades propuestas para la sesión 8 "Comparto lo que sientes", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
9. Las actividades propuestas para la sesión 9 "Así soy yo", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
10. Las actividades propuestas para la sesión 10 "Manejo adecuadamente mis emociones", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
11. Las actividades propuestas para la sesión 11 "Ejercitando habilidades cognitivas", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					x
12. Las actividades propuestas para la sesión 12 "Percibo los estímulos desde mis sentidos", son					x



importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.

Observaciones: (referirse a si las actividades de una o más sesiones deben ser mantenidas, eliminadas o modificadas)
Las actividades deben mantenerse, ya que se encuentran organizadas de acuerdo a los momentos que tienen las sesiones; sin embargo estas deben ser flexibles dependiendo de los estudiantes intervenidos.

Observaciones generales:

La propuesta es factible para su aplicación en los estudiantes con TEA.

Criterio:

Con base a la revisión realizada y a su experiencia profesional señale la opción que considera más apropiada

Opciones	
La propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta	x
La propuesta requiere ajustes mínimos	
La propuesta requiere ajustes sustanciales	
La propuesta debe ser reelaborada	

Cuenca, 24 julio del 2023

Firma:



Dra. Elizabeth Durán
CI 0102537792



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
PROPUESTA DE VALIDACIÓN DE INTERVENCIONES CON CRITERIO DE ESPECIALISTAS**

Azogues, 18 de julio de 2023

Mgst. Eulalia Ximena Tapia Encalada
DOCENTE UNIVERSIDAD DEL AZUAY-CEIAP
Cuenca.

Estimada Especialista, conocedora de su amplia trayectoria profesional y experiencia en Educación Especial, solicito con el mayor de los respetos su participación en calidad de experta en la validación de mi propuesta de intervención desarrollada en mi proyecto de titulación: "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno del espectro Autista en la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz", correspondiente a la Maestría en Educación Inclusiva de la UNAE.

Valoro en alto grado su apoyo en este proceso y el conocimiento científico sobre el tema que aborda la propuesta como producto de su formación y experiencia profesional; así como la imparcialidad de sus criterios.

El instrumento que se comparte tiene como objetivo principal obtener retroalimentación, desde la perspectiva de especialistas, sobre la claridad, pertinencia, coherencia y relevancia de la propuesta de intervención surgidas de procesos de investigación científica.

En función de lo expuesto le pedimos seguir el siguiente procedimiento:

- a) Comparta los datos relevantes de su formación académica y experiencia profesional.
- b) Revise el documento adjunto en el que se presenta la propuesta de intervención.
- c) Lea con atención cada uno de los criterios que se comparten a continuación y responda a los mismos de acuerdo con lo solicitado.

Con sentimientos de consideración,

Marlene Elena Andrade Bermeo.
AUTORA

Anexos:

1. Ficha de validación
2. Propuesta de intervención

Ficha de evaluación

I. Datos informativos

Nombre de la autora: Marlene Elena Andrade Bermeo

Tema de investigación: "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno del espectro Autista en la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz"

Título de la intervención innovadora:

Programa para desarrollar Habilidades Sociales: Aprendiendo a vivir juntos con mi familia y amigos

Nombres y apellidos de la especialista:	<u>Eulalia Ximena Tapia Encalada</u>
Cédula de ciudadanía:	<u>0102418571</u>
Teléfono de contacto:	<u>0993148266</u>
Correo electrónico:	<u>etapia@uazuay.edu.ec</u>

Títulos profesionales:

Lic. En Educación Básica Especial y Pre escolar
Mgst. En Educación Inicial e Intervención

Experiencia laboral referida al tema de la propuesta:

Maestra Estimuladora Temprana en el Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay.
Docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay: Escuela de Educación Básica, Educación Inicial y Psicología Educativa

II. Claridad: (La propuesta es fácil de entender y, por ello, podría ser aplicada por docentes o familias sin mayor dificultad).

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
1. La redacción de la propuesta usa lenguaje académico comprensible para otros actores de la comunidad educativa interesados en su réplica.					X
2. La escritura de la propuesta considera las reglas ortográficas del idioma.				X	
3. La estructura gramatical es correcta y guarda concordancia con las reglas del idioma español.				X	
4. El significado de las palabras y oraciones que se plantean en la propuesta es el correcto (estructura semántica de la lengua)				X	

Observaciones: (explicar los ajustes que deben considerarse con el fin de que se garantice que la intervención sea entendible para quienes la revisan)

- III. **Pertinencia:** (Se entenderá como la relación que tiene la propuesta con el tema específico que aborda a partir de los objetivos específicos que esta plantea.)

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
5. Los antecedentes y justificación de propuesta evidencian su importancia con relación al tema que aborda.					X
6. Los objetivos general y específico se relacionan con la temática que aborda la propuesta.					X
7. La categoría general que se pretende potenciar se desglosa en dimensiones y destrezas más particulares.					X
8. Los bloques de actividades (sesiones) tiene relación con las dimensiones y destrezas que se pretenden potenciar.					X

Observaciones: (referirse a si deben realizarse o no ajustes en los elementos generales o conceptuales de la propuesta con el fin de que esta responda a los objetivos específicos que se plantea)

- IV. **Coherencia** (las unidades (sesiones) que conforman la propuesta guarda relación lógica con la categoría (competencia, destreza o habilidad) que se pretende fortalecer o modificar)

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
9. La sesión 1 "Presentación del programa Aprendiendo a vivir junto con mi familia y amigos", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				X	
10. La sesión 2 "Integrando familia, docente y estudiantes", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				X	
11. La sesión 3 "Yo te veo y te siento conmigo", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				X	
12. La sesión 4 "Expresando mis emociones", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.					X
13. La sesión 5 "Comparto contigo mis necesidades", establece con precisión las destrezas, metodología,				X	

recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				
14. La sesión 6 "Jugamos y disfrutamos juntos en la escuela", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.			X	
15. La sesión 7 "Yo me expreso, tú me entiendes", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.			X	
16. La sesión 8 "Comparto lo que sientes", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				X
17. La sesión 9 "Así soy yo", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				X
18. La sesión 10 "Manejo adecuadamente mis emociones", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.			X	
19. La sesión 11 "Ejercitando habilidades cognitivas", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.			X	
20. La sesión 12 "Percibo los estímulos desde mis sentidos", establece con precisión las destrezas, metodología, recursos, sobre los que busca influir y las actividades permiten alcanzar ese propósito.				X

Observaciones: (referirse a si las actividades de una o más sesiones deben mantenerse, modificarse o eliminarse en relación con las dimensiones propuestas) Las sesiones están bien planteadas, sugiero incluir en algunas de las actividades a padres o profesionales para favorecer interacción y habilidades sociales

- V. **Relevancia** (las actividades propuestas en cada sesión son importantes para el logro de los objetivos; por tanto, deben ser incluidas)

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: totalmente (5), mucho (4), medianamente (3), poco (2), nada (1), marque una X en el casillero correspondiente

Aspectos	1	2	3	4	5
21. Las actividades propuestas para la sesión 1 presentación del programa "Aprendiendo a vivir junto con mi familia y amigos", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
22. Las actividades propuestas para la sesión 2 "Integrando familia, docente y estudiantes", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.				X	



23. Las actividades propuestas para la sesión 3 "Yo te veo y te siento conmigo", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.				X	
24. Las actividades propuestas para la sesión 4 "Expresando mis emociones" son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
25. Las actividades propuestas para la sesión 5 "Comparto contigo mis necesidades", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.				X	
26. Las actividades propuestas para la sesión 6 "Jugamos y disfrutamos juntos en la escuela", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
27. Las actividades propuestas para la sesión 7 "Yo me expreso, tú me entiendes", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
28. Las actividades propuestas para la sesión 8 "Comparto lo que siento", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
29. Las actividades propuestas para la sesión 9 "Así soy yo", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
30. Las actividades propuestas para la sesión 10 "Manejo adecuadamente mis emociones", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
31. Las actividades propuestas para la sesión 11 "Ejercitando habilidades cognitivas", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X
32. Las actividades propuestas para la sesión 12 "Percibo los estímulos desde mis sentidos", son importantes en el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.					X

Observaciones: (referirse a si las actividades de una o más sesiones deben ser mantenidas, eliminadas o modificadas)

Observaciones generales: Felicidades, considero que el Programa de Intervención propuesto, es un gran aporte para los y las niñas con el Trastorno del Espectro Autista y sus familias, puesto que no solo va a favorecer las habilidades sociales e interacción; sino una mejor calidad de vida.



Criterio:

Con base a la revisión realizada y a su experiencia profesional señale la opción que considera más apropiada

Opciones	
La propuesta es adecuada al problema que busca dar respuesta	X
La propuesta requiere ajustes mínimos	
La propuesta requiere ajustes sustanciales	
La propuesta debe ser reelaborada	



Mgst. Eulalia Tapia Encalada

Anexo 7 Autorizaciones para elaborar los trabajos de investigación



Maestría en
Educación Inclusiva

SOLICITO: AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Mgst.
Maira Román Calle
RECTORA UNIDAD EDUCATIVA ESPECIAL "AGUSTÍN CUEVA TAMARIZ"

Yo, MARLENE ELENA ANDRADE BERMEO, identificada con cédula de identidad No. 0301285524 docente de esta prestigiosa institución; y que actualmente curso la MAESTRIA EN EDUCACION INCLUSIVA en la Universidad Nacional de Educación UNAE, hago uso del presente escrito para solicitarle de la forma más comedida su autorización y apertura para realizar el levantamiento de información que permita desarrollar mi proyecto de investigación titulado "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista" en el nivel inicial y preparatoria de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz". Comprometiendo a cumplir con las buenas prácticas de investigación y las recomendaciones del comité académico según corresponda.

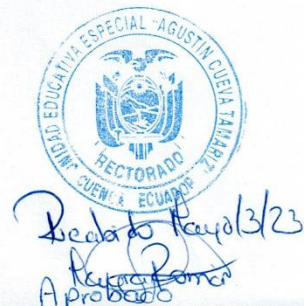
Por la atención que se digne dar a la presente, anticipo mis sinceros agradecimientos.

Cuenca, 2 de mayo de 2023

Atentamente,



Lic. Marlene Elena Andrade Bermeo
CI 0301285524



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”

Introducción
<p>Estimada/o representante, sírvase en leer la información proporcionada en este medio con la finalidad de conocerlo ampliamente. En caso de ser necesario no dude en consultar.</p> <p>Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. En este documento llamado “consentimiento informado” se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explica los posibles riesgos, beneficios en el caso que usted decida participar. Luego de revisar la información en este consentimiento y aclara todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio.</p>
Objetivo del estudio
<p>Proponer un programa de intervención mediante la relación escuela – familia para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con trastorno de espectro autista de inicial y preparatoria de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz en Cuenca.</p>
Descripción de los procedimientos
<p>Se realizará observación mediante el instrumento diario de campo y una lista de cotejo con cada uno de los participantes, también se llevará a cabo una entrevista con los padres y docentes. Posteriormente los datos obtenidos serán procesados mediante un análisis cualitativo para la obtención de resultados.</p>
Riesgos en la investigación
<p>Se garantiza que durante y posterior a la fase de investigación no existen riesgos físicos, psicológicos, sociales, etc. que pudiesen afectar a los participantes.</p>
Beneficios
<p>Los resultados de la investigación apoyaran al diseño de un programa de intervención que contribuya al desarrollo de las habilidades sociales aportando a que los estudiantes en su ambiente familiar y escolar sean capaces de comprender y brindar respuestas sociales adecuadas a su contexto.</p>
Tratamiento de la información
<p>Se mantendrá el principio de reserva y de confidencialidad de la información recolectada, manteniendo el mayor sigilo en los diferentes procesos que se llevarán a cabo: recolección, análisis, divulgación,</p>

almacenamiento, entre otros. La utilización de la información será únicamente para efectos de investigación y no serán usados para ningún otro propósito.

Con los antecedentes señalados en los párrafos anteriores se garantiza el fiel cumplimiento de las disposiciones legales establecidas en la Constitución, Código de la Niñez y Adolescencia y demás normas legales y éticas en cuanto al manejo, levantamiento y propósitos de la información e imagen de niños y niñas involucrados en los procesos de investigación.

Información de contacto

Para mayor información, puede ponerse en contacto con: Marlene Elena Andrade Bermeo al siguiente número de celular 0993615335 o al correo electrónico andradebermeomarlene@yahoo.es

Consentimiento por escrito del representante

Yo, Paulina Victoria Ordóñez Aviles, en calidad de representante legal del/la estudiante Zoe Kately Durazo O. del nivel Inicial de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz de forma libre y voluntaria

Autorizo: No autorizo:

Levantar información (escrita y fotográfica) de mi representado o representada destinada a desarrollar el trabajo de investigación con el tema "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista en la Unidad Educativa Especializada "Agustín Cueva Tamariz" a desarrollarse por parte de la estudiante Marlene Elena Andrade Bermeo con números de cédula 0301285524 en el marco del trabajo de titulación de la maestría en Educación Inclusiva.

Cabe señalar que la información proporcionada se utilizará únicamente con fines de investigación científica y no será concedida a terceros manteniendo en todo momento el anonimato de niñas y niños

f) 

Nombre del representante: Paulina Ordóñez

Cédula de identidad: 0101181815

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”

Introducción
<p>Estimada/o representante, sírvase en leer la información proporcionada en este medio con la finalidad de conocerlo ampliamente. En caso de ser necesario no dude en consultar.</p> <p>Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. En este documento llamado “consentimiento informado” se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explica los posibles riesgos, beneficios en el caso que usted decida participar. Luego de revisar la información en este consentimiento y aclara todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio.</p>
Objetivo del estudio
<p>Proponer un programa de intervención mediante la relación escuela – familia para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con trastorno de espectro autista de inicial y preparatoria de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz en Cuenca.</p>
Descripción de los procedimientos
<p>Se realizará observación mediante el instrumento diario de campo y una lista de cotejo con cada uno de los participantes, también se llevará a cabo una entrevista con los padres y docentes. Posteriormente los datos obtenidos serán procesados mediante un análisis cualitativo para la obtención de resultados.</p>
Riesgos en la investigación
<p>Se garantiza que durante y posterior a la fase de investigación no existen riesgos físicos, psicológicos, sociales, etc. que pudiesen afectar a los participantes.</p>
Beneficios
<p>Los resultados de la investigación apoyaran al diseño de un programa de intervención que contribuya al desarrollo de las habilidades sociales aportando a que los estudiantes en su ambiente familiar y escolar sean capaces de comprender y brindar respuestas sociales adecuadas a su contexto.</p>
Tratamiento de la información
<p>Se mantendrá el principio de reserva y de confidencialidad de la información recolectada, manteniendo el mayor sigilo en los diferentes procesos que se llevarán a cabo: recolección, análisis, divulgación,</p>

almacenamiento, entre otros. La utilización de la información será únicamente para efectos de investigación y no serán usados para ningún otro propósito.

Con los antecedentes señalados en los párrafos anteriores se garantiza el fiel cumplimiento de las disposiciones legales establecidas en la Constitución, Código de la Niñez y Adolescencia y demás normas legales y éticas en cuanto al manejo, levantamiento y propósitos de la información e imagen de niños y niñas involucrados en los procesos de investigación.

Información de contacto

Para mayor información, puede ponerse en contacto con: Marlene Elena Andrade Bermeo al siguiente número de celular 0993615335 o al correo electrónico andraderbermeomarlene@yahoo.es

Consentimiento por escrito del representante

Yo, Pela Bernita Hurtado....., en calidad de representante legal del/la estudiante Brianna Pera Ha..... del nivel 1^o B..... de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz de forma libre y voluntaria

Autorizo: No autorizo:

Levantar información (escrita y fotográfica) de mi representado o representada destinada a desarrollar el trabajo de investigación con el tema “Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista en la Unidad Educativa Especializada “Agustín Cueva Tamariz” a desarrollarse por parte de la estudiante Marlene Elena Andrade Bermeo con números de cédula 0301285524 en el marco del trabajo de titulación de la maestría en Educación Inclusiva.

Cabe señalar que la información proporcionada se utilizará únicamente con fines de investigación científica y no será concedida a terceros manteniendo en todo momento el anonimato de niñas y niños

f) .....

Nombre del representante: Pela Bernita.....

Cédula de identidad: 0150.14837-7.....

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”

Introducción
<p>Estimada/o representante, sírvase en leer la información proporcionada en este medio con la finalidad de conocerlo ampliamente. En caso de ser necesario no dude en consultar.</p> <p>Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. En este documento llamado “consentimiento informado” se explica las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explica los posibles riesgos, beneficios en el caso que usted decida participar. Luego de revisar la información en este consentimiento y aclara todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio.</p>
Objetivo del estudio
<p>Proponer un programa de intervención mediante la relación escuela – familia para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con trastorno de espectro autista de inicial y preparatoria de la Unidad Educativa Agustín Cueva Tamariz en Cuenca.</p>
Descripción de los procedimientos
<p>Se realizará observación mediante el instrumento diario de campo y una lista de cotejo con cada uno de los participantes, también se llevará a cabo una entrevista con los padres y docentes. Posteriormente los datos obtenidos serán procesados mediante un análisis cualitativo para la obtención de resultados.</p>
Riesgos en la investigación
<p>Se garantiza que durante y posterior a la fase de investigación no existen riesgos físicos, psicológicos, sociales, etc. que pudiesen afectar a los participantes.</p>
Beneficios
<p>Los resultados de la investigación apoyaran al diseño de un programa de intervención que contribuya al desarrollo de las habilidades sociales aportando a que los estudiantes en su ambiente familiar y escolar sean capaces de comprender y brindar respuestas sociales adecuadas a su contexto.</p>
Tratamiento de la información
<p>Se mantendrá el principio de reserva y de confidencialidad de la información recolectada, manteniendo el mayor sigilo en los diferentes procesos que se llevarán a cabo: recolección, análisis, divulgación,</p>

almacenamiento, entre otros. La utilización de la información será únicamente para efectos de investigación y no serán usados para ningún otro propósito.

Con los antecedentes señalados en los párrafos anteriores se garantiza el fiel cumplimiento de las disposiciones legales establecidas en la Constitución, Código de la Niñez y Adolescencia y demás normas legales y éticas en cuanto al manejo, levantamiento y propósitos de la información e imagen de niños y niñas involucrados en los procesos de investigación.

Información de contacto

Para mayor información, puede ponerse en contacto con: Marlene Elena Andrade Bermeo al siguiente número de celular 0993615335 o al correo electrónico andraderbermeomarlene@yahoo.es

Consentimiento por escrito del representante

Yo, Maria Ima Pezante Guarango, en calidad de representante legal del/la estudiante Julian Alejandro Vazquez P del nivel Preparatoria de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz de forma libre y voluntaria

Autorizo: No autorizo:

Levantar información (escrita y fotográfica) de mi representado o representada destinada a desarrollar el trabajo de investigación con el tema "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno De Espectro Autista en la Unidad Educativa Especializada "Agustín Cueva Tamariz" a desarrollarse por parte de la estudiante Marlene Elena Andrade Bermeo con números de cédula 0301285524 en el marco del trabajo de titulación de la maestría en Educación Inclusiva.

Cabe señalar que la información proporcionada se utilizará únicamente con fines de investigación científica y no será concedida a terceros manteniendo en todo momento el anonimato de niñas y niños

f) 
Nombre del representante: Ima Pezante Guarango
Cédula de identidad: 0105671697



Cláusula de licencia y autorización para la publicación en el Repositorio
Institucional

Marlene Elena Andrade Bermeo en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Unidad Educativa Especial "Agustín Cueva Tamariz"", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 31 julio 2023



Marlene Elena Andrade Bermeo

CI: 0301285524

Cláusula de Propiedad Intelectual

Marlene Elena Andrade Bermeo, autora del trabajo de titulación “Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 31 julio de 2023.



Marlene Elena Andrade Bermeo

C.I: 0301285524

Certificación del Tutor

Yo, Glenda Jimabel Encalada Jiménez, tutora del trabajo de titulación denominado “Programa de Intervención mediante la Relación Escuela – Familia para Desarrollar Habilidades Sociales en estudiantes con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz” perteneciente al estudiante: Marlene Elena Andrade Bermeo con CI: 0301285524. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 6% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 31 julio de 2023.



Glenda Jimabel Encalada Jiménez
C.I: 0103906806