



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**

PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL
MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA.**

JOSELYN DEL ROCÍO LEÓN MOROCHO

MACHALA

2021



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL
MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL TRASTORNO
DEL ESPECTRO AUTISTA.**

JOSELYN DEL ROCIO LEON MOROCHO

(Proyecto de desarrollo en opción al título de Magister en Psicopedagogía)

TUTORA:

Dra. Carmita Villavicencio Aguilar, PhD.

MACHALA

2021

DEDICATORIA

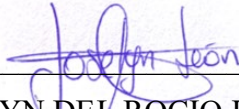
Con un expresivo y sentido afán, dedico el presente trabajo de investigación a Dios por darme oportuna salud y sabiduría para alcanzar mi objetivo propuesto, a mis amados padres Gerardo Benjamín León y Laura Cristina Morocho, también a mis dos hermanos Pablo y Gerardo, así como también a mi querido esposo Juan Alberto Fajardo quienes en todo momento me brindaron motivación para conseguir este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

- Por darme la oportunidad de estudiar la Maestría a Dios, y darme entendimiento y fortaleza espiritual necesaria para la realización del siguiente trabajo de investigativo.
- Así mismo un agradecimiento profundo a mi tutora de tesis Dra. Carmita Villavicencio Aguilar, PhD., por su infinita paciencia y acertada orientación, misma que me permitió un buen aprovechamiento en el presente trabajo de investigación.
- A la excelente Universidad Técnica de Machala, por la oportunidad de cursar mis estudios de Máster en Psicopedagogía, aportando siempre una educación de calidad y calidez.
- A la Coordinadora, y al claustro Docente del Postgrado en Psicopedagogía, quienes imparten sus conocimientos y experiencias, que permitieron que nos formemos como profesionales idóneos y responsables.
- A los Directivos y Docentes de Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo”, quienes me brindaron apertura y no dudaron en darme la oportunidad de realizar mi trabajo de investigación, y ser partícipes de esta investigación.
- A todas aquellas personas, que de alguna u otra manera prestaron su colaboración y ayuda.

RESPONSABILIDAD DE AUTORIA

Por medio de la presente declaro ante el Comité Académico de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Machala, que el trabajo de Titulación, titulado “ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”, es de mi propia autoría, no contiene material escrito por otra persona al no ser el referenciado debidamente en el texto; en su totalidad no ha sido aceptada para el otorgamiento de cualquier otro diploma de una institución nacional o extranjera.



JOSELYN DEL ROCIO LEON MOROCHO.
C.C. 0704811843

Machala, 2022/11/10

CERTIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Estrategia metodológica en habilidades sociales

INFORME DE ORIGINALIDAD

0%

INDICE DE SIMILITUD

0%

FUENTES DE INTERNET

0%

PUBLICACIONES

0%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 10%

Excluir bibliografía

Apagado

CERTIFICACIÓN DE LA TUTORA

Por medio de la presente apruebo que el Trabajo de titulación titulado “ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”, de la autora JOSELYN DEL ROCIO LEÓN MOROCHO, en opción al título de Máster en Psicopedagogía, sea presentada al Acto de Defensa.

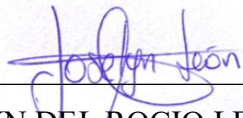
Nombre y apellidos: Carmita Esperanza Villavicencio Aguilar.

CI: 0701684755

Machala, 2022/11/10

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTORA

Por medio de la presente, cedo los derechos a la Universidad Técnica de Machala para que publique el Trabajo de Titulación titulado: “ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN HABILIDADES SOCIALES PARA EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA”, en el repositorio institucional, así como su adecuación a formatos o tecnologías para su uso.



JOSELYN DEL ROCIO LEON MOROCHO.

C.C. 0704811843

Machala, 2022/11/10

RESUMEN

En la actualidad, se ha priorizado la estimulación de los niños desde edades tempranas con el propósito de que su desempeño y rendimiento en años futuros sea adecuado, la etapa escolar es fundamental para que los niños inicien y desarrollen sus habilidades cognitivas y sociales, destacando que desde su escolarización las habilidades sociales son prioritarias para un buen desenvolvimiento dentro del aula, debido a que éstas se evidencian dentro del comportamiento que tiene el niño ante diversas situaciones de interacción diaria como la interacción con la educadora y sus pares, estas habilidades se van desarrollando y fortaleciendo a medida que se relaciona con los demás, aunque cuando el desarrollo de éste está comprometido con un diagnóstico previo de Trastorno del Espectro Autista (TEA), estas habilidades no se desarrollan e impiden una adecuada participación dentro del aula, afectando notablemente su rendimiento académico, el cual se mide en los pequeños de edad preescolar por su independencia, su adecuada adaptación al área de estudio, el aprendizaje reflejado y su buena relación interpersonal con su comunidad educativa. Esta investigación científica examina los indicadores relevantes acerca de las habilidades sociales y su consecuencia directa en el desenvolvimiento académico, con el objetivo de proporcionar una respuesta a la necesidad educativa de un único caso-estudio de una pequeña con TEA legalmente matriculada en el periodo lectivo 2021-2022 de la Unidad Educativa Particular “Mi Mágico Mundo” considerando el desempeño de las habilidades sociales en el mismo. La investigación desarrollada es de tipo aplicativo-descriptivo. Como técnica principal se utilizó la observación directa y entrevistas con padres de familia y educadora, esto permitió describir el proceso de desarrollo de la investigación. Como resultado de este estudio se logró evidenciar el beneficio de la aplicación de una estrategia metodológica en habilidades sociales para el mejoramiento del desempeño en el aula de clases. Por consiguiente, la efectividad de la estrategia es una responsabilidad y compromiso de la docente para lograr un resultado efectivo.

PALABRAS CLAVE: Trastorno del espectro autista, habilidades sociales, estrategia metodológica, rendimiento académico, método TEACCH.

ABSTRACT

Currently, the stimulation of children from an early age has been prioritized in order for their performance and performance in future years to be adequate, the school stage is essential for children to initiate and develop their cognitive and social skills, highlighting that since their schooling, social skills are a priority for a good performance in the classroom, because these are evident in the behavior of the child in various situations of daily interaction such as interaction with the educator and peers, However, when the child's development is compromised with a previous diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD), these skills are not developed and prevent an adequate participation in the classroom, significantly affecting their academic performance, which is measured in preschool children by their independence, their adequate adaptation to the study area, the reflected learning and their good interpersonal relationship with their educational community. This scientific research examines the relevant indicators about social skills and their direct consequence in the academic performance, with the objective of providing an answer to the educational need of a single case-study of a little girl with ASD legally enrolled in the 2021-2022 school year of the Private Educational Unit "Mi Mágico Mundo" considering the performance of social skills in it. The research developed is of an applicative-descriptive type. The main technique used was direct observation and interviews with parents and educator, which allowed describing the research development process. As a result of this study, the benefit of the application of a methodological strategy in social skills for the improvement of classroom performance was evidenced. Therefore, the effectiveness of the strategy is a responsibility and commitment of the teacher to achieve an effective result.

KEY WORDS: Autism spectrum disorder, social skills, methodological strategy, academic performance, TEACCH method.

INDICE

pág.

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	
1.1 Antecedentes históricos.....	10
1.1.1 Historia y evolución del Trastorno de Espectro Autista (TEA).....	10
1.2 Antecedentes conceptuales y referenciales.....	11
1.2.1 Diagnóstico y características del TEA.....	11
1.2.2 Características de las habilidades sociales.....	15
1.2.3 El rendimiento académico de los niños con TEA.....	17
1.2.4 La escolarización en niños con autismo	19
1.2.5 Educación de habilidades sociales en niños con autismo.....	21
1.2.5.1 Método TEACCH.....	23
1.2.5.2 Método de las Historias sociales activas.....	24
1.2.6 Habilidades sociales y su relación con el rendimiento académico de niños con TEA	25
1.3 Antecedentes Contextuales.....	28
1.3.1 La educación de niños con TEA en Ecuador.....	28
1.3.3 Resultados del diagnóstico inicial.....	30
1.3.3.1 Resultados de observación a docente.....	31
1.3.3.2 Resultados de la observación en habilidades sociales de la estudiante.....	31
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO	
2.1 Tipo de estudio o investigación realizada.....	37
2.2 Paradigma metodológico.....	38
2.3 Unidad de análisis.	38
2.4 Métodos de investigación.....	38
2.4.1 Métodos teóricos.....	38
2.4.2 Métodos Empíricos.....	39
2.5 Categorías de análisis	40
2.6.1 Recolección y obtención de datos	40
2.5.2 Preparación, revisión y transcripción de los datos	40

2.5.3	Organización de los datos.....	41
2.5.4	Categorización, etiquetado y codificación de los datos	42
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA		
3.1	Fundamentos del aporte	43
3.1.1.	Fundamentación teórica de la estrategia	43
3.1.1.2.	Metodología TEACCH	44
3.1.1.2.	Metodología Historias Sociales Activas	47
3.2	Propuesta.....	47
3.2.1	Justificación.	48
3.2.2	Ubicación y beneficiarios.....	48
3.2.3	Objetivos.	48
3.2.3.1.	Objetivo general.	48
3.2.3.2	Objetivos específicos.	48
3.2.4	Etapas.	48
3.2.5	Recursos.	49
3.2.5.1.	Humano.....	49
3.2.5.2.	Materiales.....	49
3.2.6	Descripción de las actividades de la estrategia metodológica.	53
3.2.7	Planificación.	52
CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA		
4.1.	Evaluación.	68
4.1.1.	Primera evaluación de sesión uno, dos y tres.	68
4.1.2	Segunda evaluación de sesión cuatro, cinco y seis.	70
4.1.3.	Tercera evaluación de sesión siete, ocho y nueve	71
4.1.4	Evaluación de seguimiento.	73
4.1.5.	Cronograma de Actividades. aplicadas.....	75
CONCLUSIONES		76
RECOMENDACIONES		77
BIBLIOGRAFÍA		78
ANEXOS		

LISTA DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

Ilustración 1. Etapas de la Estrategia.	49
Ilustración 2. Fases de la Estrategia.	50
Ilustración 3. Horario de clases de la institución.....	54
Tabla 1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo.....	13
Tabla 2. Categorías de análisis	41
Tabla 3. Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 2.....	54
Tabla 4. Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 5.....	56
Tabla 5. Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 9.....	59
Tabla 6. Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 12.....	61
Tabla 7. Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 13.....	62
Tabla 8. Cronograma de actividades.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS.

LOEI. Ley Orgánica de Educación Intercultural.

TEA. Trastorno del Espectro Autista.

NEE. Necesidades Educativas Especiales.

DECE. Departamento de Consejería Estudiantil.

HHSS. Habilidades Sociales.

MSP. Ministerio de Salud Pública.

UDAI. Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión.

INTRODUCCIÓN

La educación ha marcado una huella notable en la humanidad, ha permitido el desarrollo de las culturas en diversos aspectos, muchos países han evidenciado su importancia logrando ser potencias mundiales por medio de ella. Esta circunstancia parece no haberse comprendido en el caso de los gobiernos latinoamericanos, entre quienes hace falta desarrollar políticas públicas de largo alcance que puedan, impulsar de una manera sostenida y sostenible, una educación, no solo igualitaria e inclusiva sino, con la calidad necesaria para apuntalar los procesos de desarrollo que necesita la región.

Ciertamente, en el contexto ecuatoriano, se han creado políticas públicas a través de varios ministerios, que potencian la educación desde edades tempranas, con el fin de preparar a la población infantil para mejor desempeño académico y una mayor fortaleza psicológica ante una cotidianidad, frecuentemente adversa. Estos avances en la atención, en algunos casos, han permitido detectar obstáculos para el desarrollo infantil, producto de ciertos cuadros patológicos que se pueden abordar desde edades tempranas, con un pronóstico favorable, al hacerlo con el tiempo y las técnicas o estrategias adecuadas al nivel de afectación que presente el infante.

En la actualidad se ha implementado una atención prioritaria para mejorar la calidad educativa y fomentar una cultura de inclusión hacia las personas que manifiestan alguna condición de discapacidad, tal como se indica en la Constitución de la República del Ecuador, cuyo artículo 35 señala:

Las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado. La misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos. El Estado prestará especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad. (2008, p.12).

Además, con respecto a esta atención proporcionada, se menciona en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que se debe mantener un trato de igualdad como lo describe en su Artículo 2.1, literal c.

Igualdad de oportunidades y de trato: se garantizan entornos de aprendizaje accesibles y asequibles material y económicamente a todas las niñas, niños y adolescentes, respetando sus diversas necesidades, capacidades y características, eliminando todas las formas de discriminación. Se establecerán medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación. (LOEI, 2021, p. 8).

El establecimiento de estos parámetros normativos, ha favorecido a muchas familias con niños diagnosticados con dificultades para el aprendizaje, las cuales pueden observar un desarrollo socioemocional de sus hijos, equilibrado con su progreso cognitivo. Se trata, sin duda, de políticas establecidos con la perspectiva de fortalecer la inclusión y la inserción social de estos niños, preservando sus derechos humanos, al tiempo que se fomenta la calidad educativa. Respecto a este tema, el Estado ecuatoriano ha legislado y, la LOEI indica en su Artículo 2.2, literal d.

Inclusión: La inclusión reconoce la adversidad de las personas, los pueblos y nacionalidades, a las diferencias individuales y colectivas como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación e interacción en las dimensiones familiar, social, educativa, laboral, en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades;

Adicionalmente, se promoverá y garantizará a toda persona, comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas específicas el acceso de manera permanente a los servicios presenciales o virtuales de las bibliotecas escolares y a los materiales y herramientas pedagógicas que garanticen su efectiva inclusión. (LOEI, 2021, p. 9).

Entre las necesidades de atención educativa que con frecuencia se encuentra en el contexto educativo, está el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual pertenece a los trastornos del neurodesarrollo. Entre las principales características de una persona con esta afección, se encuentra una marcada limitación para las interacciones sociales y comunicacionales; algunas investigaciones establecen que este trastorno, es cincoveces más común en niños de

género masculino, como indica Díaz y Andrade (2015), el diagnóstico en edades tempranas, de dos o tres años, puede resultar conveniente y confiable, sin embargo, los mismos autores señalan que algunos niños no son diagnosticados sino hasta sus inicios la escolarización a la edad de cuatro o cinco años.

Ahora bien, este tipo de circunstancias pueden presentarse en el diario devenir de las instituciones educativas, por ello, considerando que la escolarización de los niños a edades tempranas ha sido regulada por el Ministerio de Educación a través de sus sedes distritales a nivel nacional, se ha dispuesto un control y seguimiento mediante el Currículo de Educación Inicial, el cual contiene las orientaciones metodológicas apropiadas para una evaluación cualitativa de los aprendizajes de este nivel que deben estar correlacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje del siguiente grado de educación general básica.

Como indica su enfoque el Currículo de Educación Inicial (CEI):

El Currículo de Educación Inicial parte de la visión de que todos los niños son seres bio-psicosociales y culturales, únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, son sujetos de aprendizaje desde sus necesidades, potencialidades e intereses; por lo tanto, el documento reconoce y da valor a los deseos, sentimientos, derechos y expectativas de los niños, considerando y respondiendo a sus especificidades (nivel de desarrollo, edad, características de personalidad, ritmos, estilos de aprender, contexto cultural y lengua), atendiendo a la diversidad en todas sus manifestaciones, respondiendo a criterios de inclusión en igualdad de oportunidades. (CEI, 2014, p. 16).

La preocupación por abrir espacios inclusivos en la educación para los niños que presentan necesidades especiales, es ya una tendencia consolidada, no solo en Ecuador sino en el resto de Latinoamérica. En principio, se desarrollan algunas iniciativas que terminan por concretarse en la figura de la “Educación Especial” que, tal como afirma Delgado (2018), evoluciona hasta consolidarse en las políticas de inclusión educativa para la atención de las diversidades que representan los niños, jóvenes y adultos que se encuentran en los diferentes niveles del sistema educativo. La educación inclusiva es adoptada así, como parte de las políticas públicas en donde “aparecen claramente reflejados los esfuerzos de los Estados latinoamericanos en dar respuesta a esa diversidad y, en estas propuestas, los límites que

conlleva la dificultad de ofrecer soluciones a esta variedad de situaciones únicas” (p.8)

El tema de la educación inclusiva se convierte así en una necesidad al momento de formular las políticas públicas de calidad y abiertas a la participación de las mayorías, sin ningún tipo de discriminación. En este sentido, Yunga (2022), a partir de un estudio realizado en la ciudad de Quito, examina a profundidades diversas políticas educativas en Latinoamérica, deteniéndose en la realidad ecuatoriana, “Ecuador, es considerado como referente latinoamericano de inclusión debido a la labor emprendida por los programas sociales Misión Manuela Espejo y Joaquín Gallegos Lara” (p.49). Con programas de este tipo, considera la autora que se fueron consolidando las iniciativas de los gobiernos en el país, las cuales, se concretan con soportes de carácter jurídico, como la mencionada LOEI (2021), cuyo fundamento es mantener la inclusión educativa por encima de otras prioridades.

Entre los aspectos que este tipo de estudios revaloriza a la hora de describir la consolidación de la inclusión educativa, tiene que ver con las habilidades comunicativas y de participación que desarrollan los alumnos. Incluir y educar para la igualdad, no puede ser un objetivo meramente declarativo o normativo, es preciso que haya una internalización por parte de los docentes, de estos principios incluyentes, de manera que puedan fortalecer sus competencias para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para la atención de NEE. En ese proceso, es importante que los estudiantes con estas condiciones puedan participar y sentirse parte del colectivo, sin más restricción que su voluntad.

En el contexto ecuatoriano, Vélez et al., (2020), la situación de la educación especial, específicamente en Cuenca, pero partiendo de una mirada amplia, en la que es tan importante entender los orígenes, como la evolución para poder emitir juicios que puedan orientar la implementación de políticas inclusivas en el área. En esa ciudad como en otros lugares del país, la concepción de una educación para atención de niños con NEE parte de la idea, básicamente remedial. Es decir, se entiende el tema como un problema de carácter médico que debe atenderse de una manera particular. De hecho, algunos países de la región, incluyendo Ecuador, comienzan estableciendo instituciones cuyo objetivo, más que educativo, eran de asistencia y rehabilitación.

Es comprensible que, en esta primera etapa, la preocupación se haya volcado con mayor ahínco, hacia esos aspectos patológicos que determinaban las dificultades para el

aprendizaje de algunos estudiantes pues se trata de iniciativas que aún no se plantean la inclusión educativa como una posibilidad. Ni la sociedad, ni los docentes, estaba preparada para plantearse el desarrollo de procesos pedagógicos en aulas integrales, en los que pudieran estar juntos, estudiantes con trastornos del espectro autista, trastornos de hiperactividad o, incluso, alumnos sordomudos, con otros compañeros sin este tipo de afecciones. Solo el proceso de adecuación de las leyes, así como la fuerte demanda social acerca de los derechos humanos de estos alumnos, fue poco abriendo camino a las políticas de educación inclusiva.

Visto de esa manera, si bien existen indicadores fácilmente detectables para que los encargados de la educación puedan determinar las NEE de algunos estudiantes, lo cierto es que, para que se pueda hablar de una educación para la diversidad, es necesario que no haya mayores distinciones entre los alumnos. A esto se refiere Mantilla (2019) al afirmar que, en la atención de la diversidad, todos los alumnos aunque sean considerados como iguales, deben recibir un mensaje formativo que se adecue a sus posibilidades y requerimientos. Los docentes requieren, por tanto, una preparación adicional para diseñar recursos variados que puedan tener significados para las diferentes habilidades de socialización de los alumnos que atiende.

Ahora bien, en el conjunto de condiciones o circunstancias que pueden calificar como NEE, hay ciertas diferencias que pueden influir en las competencias que requieren los docentes para atender integralmente a estos estudiantes. A estas alturas, está claro que la perspectiva inicial para tratar estas afecciones como “discapacidad”, tiene rato superada, como lo reseña Luque (2009), en la actualidad, las NEE, refieren a características personales que no convierten a los alumnos en “discapacitados”, sino en individuos cuyo derechos, para ser preservados, deben enfocarse desde perspectivas particulares, considerando sus circunstancias presentes pero, sobre todo sus historias de vida, las cuales son determinantes para las estrategias pedagógicas a usar por parte de los docentes.

En congruencia con las ideas de este autor, cuando se habla de educación inclusiva en el marco de las NEE, se trata de destacar que, al respetar el derecho a una formación integral e igualitaria, es un mecanismo para impulsar las habilidades sociales que requieren todos los niños para sentirse individuos plenos, respetados en cuanto a sus condiciones y características personales. Los niños o jóvenes con NEE, no pierden sus derechos en cuanto

a sus demás necesidades, de hecho, son personas con los mismos requerimientos, solo deben ser apoyadas en algunos momentos para poder alcanzar los satisfactores que les fortalezcan su autonomía y desarrollo cognitivo, sin menoscabo de sus progresos desde el punto de vista social y emocional.

En consecuencia, en un marco de igualdad de derechos y oportunidades y en una aceptación de valores democráticos, cualquier sistema educativo ha de promover el desarrollo personal y social, entendido desde unas necesidades, desde de las cuales las personas desarrollan su potencialidad. (Luque, 2009, p. 208)

De cualquier manera, en líneas generales, las NEE son un elemento presente y, en algunos casos, perturbador de la labor pedagógica. Fue así en el pasado y lo sigue siendo en Ecuador a pesar de los progresos legislativos al respecto y del esfuerzo de las instituciones educativas al momento de plantearse su superación a partir de las prácticas inclusivas. La variedad que puede presentarse en el ámbito de esas necesidades, hace que se convierta en un reto constante, particularmente en el terreno de la formación del profesorado. No es igual formarse para atender las necesidades por discapacidad física, auditiva, visual o mental; los trastornos del desarrollo del desarrollo como el autismo o; las multidiscapacidades.

Al documentar la evolución del tema en el caso ecuatoriano, también es posible constatar la preocupación de los investigadores por esa diversidad en que pueden presentarse las NEE. Nazareno y Caicedo (2012), por ejemplo, desarrollaron una investigación enfocada en los niños y niñas con baja visión en una institución de educación básica en las escuelas regulares de un sector de la ciudad de Esmeraldas. Allí encuentran que existen en Ecuador, situaciones en las cuales, algunos alumnos de los diferentes niveles educativos, tienen que desarrollar sus estudios en medio de las dificultades que provocan la baja visión, producto de problemas de miopía, hipermetropía o astigmatismo, no tratados a tiempo. De acuerdo con estos autores, cerca del 80% de este tipo de discapacidad visual se podrían corregir si la experticia de los docentes incluyera detectarlos al iniciar el proceso educativo.

Por supuesto, aquí no se trata de encontrar responsables por los cuales crece o se desarrolla una NEE, lo que se quiere ilustrar con este tipo de investigaciones, es que hay circunstancias controlables, tanto en el origen como en la evolución de estas discapacidades, particularmente, las que tienen que ver con los problemas de visión. En tal sentido, si bien

el Estado puede formular y apoyar diferentes políticas y programas de inclusión educativa para asegurar la atención de las diversidades que representan los alumnos de una determinada institución, son otros actores, más cercanos al proceso concreto de educar, como son los docentes, los que tienen las posibilidades de hacer exitosas estas acciones del Estado.

El hecho documentado en el trabajo de Nazareno y Caicedo, representa una circunstancia frecuente pues, se trata de una problemática compleja en la que intervienen un conjunto de acciones y actores que no siempre se encuentran sintonizados. Esto es, en algunas oportunidades, los padres que son los primeros que podrían detectar los síntomas de alguna NEE, toman el comportamiento de sus hijos como, falta de interés o de preocupación por sus estudios. Los mismos niños o jóvenes, dejan pasar síntomas de sus dificultades y no las exteriorizan, lo que trae como consecuencia, el bajo rendimiento, una baja autoestima o, en el peor de los casos, la deserción escolar.

Entre las NEE que suelen presentarse y detectarse a tiempo, se encuentra el trastorno del espectro autista (TEA). Sin duda, la formación docente es crucial para que este tipo de necesidades de los alumnos pueda ser diagnosticada o, en todo caso, advertida por los profesores para que la educación impartida pueda tener un carácter inclusivo y participativo. Para Sánchez et al. (2019), aunque en la actualidad hay suficiente información científica sobre este trastorno del desarrollo, aún permanecen algunas incertidumbres, en cuanto a la manera en que los docentes pueden trabajarlo en las aulas para contribuir a una formación competitiva para los alumnos. “La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) ha cifrado en 1 caso por cada 160 niños que tiene TEA y que este comienza en la infancia y tienden a persistir hasta la adolescencia y la edad adulta” (p.60).

Los resultados que hasta ahora se tienen acerca de los indicadores o síntomas que muestran a un individuo con este padecimiento, aunque coinciden en aspectos como las limitaciones comunicativas y de socialización, también están de acuerdo que los sujetos en los que se manifiesta el autismo, tienen rasgos muy diferenciados, los cuales dependen del grado en que se ha desarrollado su autismo. Esto provoca que, al prepararse para enfrentar estas necesidades en sus alumnos, los docentes deban preocuparse por la creatividad. Con frecuencia, la estrategia que funciona con el TEA de un estudiante, no funciona con otros, planteándose allí, un verdadero reto pedagógico que es complejo de superar.

Por supuesto, desde el punto de vista formal, este tipo de trastornos se encuentra registrado en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA). Entre 1995 y 2013, estuvo incluido en la categoría de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), entre los cuales también se encontraba el Asperger y el trastorno desintegrativo infantil (Mulas et al., otros, 2010). A partir del 2013, se adopta un solo nombre, esto es el TEA, para denominar todos los trastornos del desarrollo cuyas manifestaciones fundamentales son: dificultades para la socialización o la interacción social en general, pocas habilidades para la comunicación y, conductas e intereses estereotipados.

Sobre el TEA y su abordaje socioeducativo en Ecuador, Díaz y Andrade (2015), realizan un estudio acerca de la inclusión de niños y jóvenes con este trastorno en una veintena de instituciones de educación regular en la ciudad de Quito. En ese trabajo, los autores realizan una retrospectiva histórica para analizar la evolución histórica de este síndrome, resaltando los problemas de carácter social que presentan las personas con autismo, cuando se trata de entablar relaciones sociales e interactuar con sus pares. Entre los rasgos que se incluyen en los niños con TEA, se encuentra el desarrollo no equilibrado del cerebro, lo que provoca incoherencia en algunos de sus comportamientos, mostrando una especie de “multiedades” al momento de manifestarse.

Este último rasgo es importante para el aspecto educativo y las estrategias pedagógicas que pueden implementar los docentes al momento de manejar el TEA en el aula. Cuando los docentes deben laborar en ese tipo de situaciones, es preciso que tenga en cuenta que no existe la uniformidad para diseñar los recursos didácticos. En todo caso, se trata de mantener la atención de los aspectos diferenciales que tienen los alumnos con TEA, pero cuidando de llevar adelante una educación inclusiva desde el punto de vista social. He ahí uno de los retos más importantes del pedagogo que trabaja con estas necesidades educativas. En ese sentido específicamente para el caso ecuatoriano, Díaz y Andrade (2015), agregan lo siguiente:

Las políticas ecuatorianas actuales apuntan hacia la inclusión educativa de menores con capacidades especiales (...) El gobierno nacional declaró al autismo como área prioritaria y, por intermedio de la Secretaría Técnica de Discapacidades, se están ejecutando proyectos para favorecer el acceso escolar, laboral y social de las

personas con TEA. (p.168)

Se entiende que las disposiciones legales o normativas son importantes, pero no suficientes cuando se trata de la concreción de la inclusión educativa para las personas con TEA en Ecuador. Más relevante es, la vocación y la formación del profesorado para mantener una atención adecuada a estos casos. Aunque lo ideal es que los docentes reciban esa formación durante sus estudios universitarios, también es conveniente que vayan reforzando esos conocimientos, en el entendido que este tipo de afecciones, son cada vez mejor atendidas a partir de nuevas estrategias que la pedagogía va generando, en virtud de su progreso disciplinario.

Desde ese amplio contexto en el que se enmarca este estudio, la autora ha perfilado la situación problema, colocando el foco de la investigación en el tema del TEA, en una institución educativa del Ecuador, concretamente en la escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo”, en el aula de clases de preescolar. En ese espacio, se realizó un proceso de observación informal para registrar la dinámica adelantada por la docente encargada. La observación se planteó como objetivo, el registro de la presencia o no de estrategias metodológicas que permitan el ingreso y permanencia exitosos de los niños que puedan tener síntomas asociados al TEA. Luego del periodo de observación se pudo constatar que, formalmente no hay ni un plan para la detección e incorporación de niños con TEA, ni tampoco estrategias pedagógicas orientadas a este perfil.

También se realizó una entrevista informal con la docente para corroborar estas carencias que no son atribuibles a desconocimiento de la docente, sino a la intencionalidad institucional de mantener una integración igualitaria e inclusiva de todos los alumnos. La idea es mantener un trato igualitario que facilite la construcción de tratos similares y oportunidades de interacción en un ambiente de armonía. Sin embargo, este voluntarismo puede llegar a chocar con el perfil propio de los niños con TEA, para quienes los procesos de integración social son más lentos dadas su escasa o casi nula capacidad de socializar, su dependencia a rutinas específicas, su sensibilidad a cambios del entorno, pudiendo generar mayores dificultades para estos alumnos.

Durante el periodo de observación, se detecta una niña que presenta ciertos indicadores de padecer TEA. En reiteradas situaciones, la alumna muestra frustración y rabia a través de

gritos o gesticulaciones de inconformidad. Le cuesta mantener la atención y dedicación en las actividades que le encomienda la docente, no le es fácil comunicarse y hacerse entender cuando requiere alguna atención específica, por lo que no aprovecha como los demás niños, las estrategias pedagógicas implementadas por la docente, requiriendo un mayor esfuerzo o, en algunas ocasiones, el refuerzo con recursos didácticos orientados por las características de su perfil.

Otro aspecto importante que deriva de la observación realizada y la entrevista docente, tiene que ver con el rendimiento académico de la menor. Como es lógico en el contexto de la educación inicial, la docente debe plantear actividades para valorar las habilidades y destrezas adquiridas por los alumnos, sin embargo, en el caso específico de esta alumna, resulta con promedios bajos, lo que abre un conjunto de interrogantes cuyas respuestas no están del todo claras para los académicos de la institución, demandando un mayor grado de conocimientos y de herramientas didácticas para el trabajo en el aula con este tipo de situaciones de aprendizaje.

No obstante, aunque las alertas puedan ser más fuertes por el lado del rendimiento académico de la alumna, se hace necesario explorar con mayor profundidad el aspecto psicopedagógico del problema. Ciertamente, la niña tiene capacidades especiales que no encajan fácilmente en el modelo de socialización de sus compañeros, es entonces, una tarea docente, encontrar la metodología que le permita generar la confianza y la motivación necesaria para que la niña pueda desarrollar plenamente las actividades curriculares y, en esa misma medida, pueda elevar o mantener un rendimiento acorde a su nivel educativo.

Si se consideran como válidos los planteamientos del Ministerio de Educación (2013), las necesidades especiales deben ser vistas como oportunidades pedagógicas para potenciar las capacidades creativas de los alumnos, en esta oportunidad se busca que la alumna referenciada como sujeto de investigación, pueda superar sus dificultades para expresarse y por tanto, para completar con éxito las tareas académicas. Si bien es cierto, es importante cubrir las demandas cognitivas que establece el currículo, habría que profundizar en las competencias socioemocionales de la niña.

En definitiva, tanto la documentación sobre el tema como las evidencias empíricas obtenidas a partir de la observación del contexto, permiten determinar cómo problema de

investigación las insuficiencias el desarrollo de las habilidades sociales de la niña con Trastorno de Espectro Autista (TEA) de la Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo” de la ciudad de Machala que limitan su rendimiento académico. Por lo cual se delimita como objeto de estudio el proceso de enseñanza - aprendizaje vinculado al desarrollo de habilidades sociales en educación preescolar en niños con TEA.

Por este motivo, este estudio tiene como objetivo general: Aplicar estrategias metodológicas en habilidades sociales basadas en el Método TEACCH e Historias Sociales Activas con el propósito de que mejore el rendimiento escolar en una estudiante con Trastorno del Espectro Autista de la Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo” de la ciudad de Machala.

Se toma como campo de estudio las habilidades sociales.

Las tareas de la investigación son:

- Fundamentación teórica del desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA en el proceso de educación inicial.
- Diagnóstico del estado actual del rendimiento académico en una niña con TEA la Escuela de Educación Básica Particular Mi Mágico Mundo de la ciudad de Machala.
- Elaboración de estrategias metodológicas en habilidades sociales basadas en el método TEACCH para mejorar el rendimiento académico en el caso bajo estudio con TEA.
- Aplicación práctica de las estrategias metodológicas en el caso de la niña con TEA sujeto del estudio.

Llegados a este punto, se puede decir que el aporte práctico de la investigación es la elaboración de estrategias metodológicas para desarrollar habilidades sociales en el caso único de una estudiante con autismo. Esas estrategias se erigen como una alternativa psicopedagógica muy valiosa para el trabajo diario de la docente en el caso específico aquí tratado. Pero también se convierte en una referencia para casos que posean algunos rasgos similares, recordando que, se trata de impulsar el desarrollo de las habilidades sociales, pero no como un fin en sí mismo, sino como un recurso superior, que puede contribuir a potenciar el rendimiento académico, el trabajo cooperativo de los estudiantes con TEA, y la inclusión educativa en general.

La estructura de esta investigación se encuentra dividida en tres capítulos de los cuales están

constituidos de la siguiente forma:

Capítulo Uno: indica el marco teórico en el cual se desarrolla los antecedentes referenciales y contextuales sobre el TEA, las habilidades sociales y el rendimiento académico.

Capítulo Dos: Se indica la metodología aplicada para la realización de este trabajo investigativo, el paradigma planteado, así como el estudio de caso desarrollado y los métodos de investigación utilizados.

Capítulo Tres: Revela el aporte práctico del estudio con la presentación de las estrategias metodológicas planificadas.

Capítulo Cuatro: A través de la evaluación de tipo cualitativo se determinaron los avances obtenidos por la estudiante.

Para finalizar, se presentan las conclusiones y recomendaciones en conjunto con la bibliografía empleada en este trabajo investigativo y sus anexos.

CAPÍTULO 1
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo presentan los fundamentos teóricos del estudio, se profundiza en la historia de los estudios sobre el Trastorno del Espectro Autista. Se realiza una caracterización de las habilidades sociales y cómo su carencia puede influir en el aprendizaje y rendimiento académico en el caso de los niños con este trastorno.

1.1 Antecedentes históricos

1.1.1 Historia y evolución del Trastorno de espectro autista.

El Trastorno del Espectro Autista ha tenido una evolución, iniciando con el término autismo, Rodríguez (2018) explica que, durante la Edad Media, se asentaron documentos que describen ciertos comportamientos de individuos que se pueden relacionar con el autismo, por cuanto indican conductas de aislamiento, balanceo corporal, ningún contacto visual y fijación hacia un objeto específico; también se indica que a mediados del Siglo XVI se percibe las personas con estas características como poseídas por el demonio.

Desde este contexto, entre los Siglos XVIII y XIX se registraron documentos sobre los comportamientos de niños que eran diferentes al resto de niños y que presentaban discapacidad intelectual tal como lo muestra Pincón (2017). Se hace referencia al relato de la historia de Víctor, que se le conoció como el niño salvaje de Aveyron, por sus conductas abruptas ante situaciones normales como el ser abrazado, asimismo se considera como de una inocencia natural, innata por las demostraciones conductuales como lo indica Heredia (2017).

Al respecto, Urriaga (2018), explica que, el niño de Aveyron apareció en la población de Saint-Sernin, sin hacer contacto visual con las personas, solo reaccionado al sonido de las ramas cuando se quebraban y al ladrido de perros; los científicos, docentes y filósofos estaban desconcertados con su comportamiento, no lograban diagnosticar qué sucedía, por ello decidieron en una escuela de sordomudos, bajo el cuidado de Jean-Marc Gaspard Itard, al no responder a los estímulos concluyeron que era “idiota”. No obstante, cuando

el niño escribió Itard, éste se percató que no se ubicaba en ninguna categoría que se conocería hasta ese momento.

Los verdaderos estudios sobre el autismo se atribuyen a Leo Kanner (1894-1981) quien los enmarcó en un síndrome comportamental distinguible por las alteraciones del lenguaje (o comunicación), las relaciones sociales (que consideró la característica más importante) y los procesos cognitivos, aunque el daño en estos últimos lo asoció a la profundidad del trastorno.

Bettelheim (2001), por su parte, asoció el autismo con una psicosis infantil. No es hasta los años 60 del siglo XX que surgen otras líneas de investigación como las planteadas por Rutter (1984), quien estuvo centrado en las afectaciones del lenguaje que se presentan en algunos niños con autismo. No es hasta la década del 80 del propio siglo, que se alcanza cierto consenso al concebir al autismo como un síndrome conductual que afecta un conjunto de áreas del desarrollo conductual, afectivo y cognitivo y comenzó a considerarse como un trastorno generalizado del desarrollo que fue el término que se usó en las clasificaciones nosológicas (DSM-III, CIE-10 y DSM-IV-R).

Hasta los años ochenta del siglo pasado según Balbuena (2007) antes de realizar una evaluación cognitiva del individuo que se apegaba a este diagnóstico, se realizaba una prueba de conducta, pese a que contaban con pruebas estandarizadas para este tipo de población, se crearon nuevas escalas evaluativas para evaluar el comportamiento adaptativo o perfil psico-educacional y otras relacionadas con los déficits conductuales y su nivel de funcionamiento, permitiendo así que se pueda apegar a un diagnóstico de este trastorno.

En 1990, Baird, consideró conveniente cambiar el término generalizado por el de específico (Baird et al., 2006), aspecto que sometido a crítica es considerado poco científico por algunos como Riviere (2001) quien propone considerarlo como trastorno penetrante del desarrollo.

Actualmente, en los principales sistemas clasificatorios como el DSM-IV-R y el CIE-10, se han reunido los criterios diagnósticos considerando que “para formular el diagnóstico de autismo que una de las tres áreas alteradas (conducta social, comunicación o juego simbólico) muestre un retraso o desviación de lo acordado como desarrollo normal antes

de los 36 meses de edad (Balbuena, 2007, p. 340)''.

1.2 Antecedentes conceptuales y referenciales.

1.2.1. Diagnóstico y características del TEA

Para llegar a los criterios actuales acerca del diagnóstico del TEA, hay que referirse a algunos momentos importantes que se dieron durante el siglo XX y que fueron el antecedente de los criterios nosológicos actuales.

En los inicios del Siglo XX, Berrizbeitia (2017) argumenta que, los psiquiatras comenzaron a etiquetar bajo el nombre de demencia progresiva o demencia a las personas que presentaban conductas estereotipadas motoras, que se autoinfligían daños, rechazaban el contacto físico y visual con quienes le rodeaban; acota que, Bleuler creó un nuevo término de autismo para aquellos que se diagnosticaba con esquizofrenia infantil; para poder denominar a los niños que presentaban graves problemas de socialización y de aislamiento social.

Para, el año de 1943, explica Untoiglich (2016) con los trabajos de Kanner, quien estudió a once niños que evidenciaban conductas diferentes en las interacciones sociales, le permitió aportar ciertas características de los niños autistas como: dificultad para adaptarse a los cambios de rutina, excesiva sensibilidad a los estímulos entre ellos, los sonidos y luz; también alergias a ciertos alimentos, ecolalia, buen intelecto, deficiencias para establecer actividades espontáneas, conductas estereotipadas; por tanto, los ubicó dentro del diagnóstico de autismo.

No obstante, fue en el año de 1944 que Asperger, refiere Frith (2016) a través de un estudio que efectuó en un conjunto de niños, éstos presentaban particularidades igual a las aportadas por Kanner, más se diferenciaban por las capacidades intelectuales, sin embargo, los consideraba torpes en las habilidades motoras, tanto en la fina como en la gruesa, tampoco se pudo evidenciar que la ecolalia fuera una descripción del autismo, porque en sus estudios los niños no lo manifestaron.

Esta argumentación, permite esgrimir que, en los años 60 se logró vincular la etiología del autismo con una condición biológica. Para 1977 existían publicaciones científicas que

conectaban a las lesiones cerebrales con una predisposición hacia el autismo. Al avanzar en el Siglo XIX se observa que, 1988 en el Diagnostic and Statistical Manual conocido como DSM III emite el término autismo infantil, no obstante, en su tercera edición cambia a trastorno autista. En su edición DSM- IV se insertó el término trastorno generalizado del desarrollo no específico aunado al término Síndrome de Asperger. En el Siglo XX el DSM-5, cambia los términos anteriores por Trastorno del Espectro Autista (TEA) el cual se mantiene hasta la actualidad (Belinchón, 2017).

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA) expresa que el TEA es un trastorno que se produce en el desarrollo neurológico, caracterizado por una gran deficiencia en su comunicación en contextos sociales para diagnosticar si la persona posee un TEA, se toma en cuenta tres criterios diagnósticos:

1. Falta recurrente en su comunicación e interacción social.
2. Conductas restringidas en sus actividades e intereses y patrones repetitivos.
3. Se presenta sintomatología desde los primeros años de vida.

Estos criterios, según indica Asociación Americana de Psiquiatría (2014) están basados en tres grados de ayuda: Grado 1: requiere refuerzo, Grado 2: necesita soporte sustancial y Grado 3: necesita un soporte muy importante (Véase en Tabla 1).

Tabla 1. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo.

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	COMPORTAMIENTOS RESTRINGIDOS REPETITIVOS
<p>NIVEL 3 Requiere un apoyo muy sustancial</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>NIVEL 2 Requiere un apoyo sustancial</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>NIVEL 1 Requiere Apoyo</p>	<p>Depende de in ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación, pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

Fuente: (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.).

La etiología del Trastorno del Espectro Autista sigue en constante investigación, han emergido diversos perfiles que procuran dar una explicación de esta patología, como son analizadas desde el factor genético, de igual forma la posibilidad de niveles alterados en la hormona oxitocina, quien es la encargada de regular el comportamiento social, asimismo, otra teoría se basa en los factores ambientales: familia disfuncional, progenitores de avanzada edad, radiaciones electromagnéticas, intoxicación por plomo y mercurio, en definitiva, no existe una etiología definida (Requena, 2018). Múltiples estudios señalan al conjunto de anomalías orgánicas asociadas al espectro con diversas manifestaciones clínicas, sugiriendo el factor ambiental como predisponente de la gravedad (Herrero, 2015).

A veces el TEA puede estar comórbido con discapacidad intelectual y en otras se presume que poseen habilidades cognitivas acordes a su edad, incluso superiores a ella. Según diversos autores, entre ellos Frontera (2017), las personas con TEA se caracterizan por una frecuente paradoja entre competencias e incompetencias, lo que hasta la actualidad es un enigma, por cuanto resuelven grandes cálculos matemáticos, o son excelentes en dibujo, música, las letras, pero presentan deficiencias en las áreas sociales.

Las personas con este trastorno presentan dificultades en la funcionalidad del lenguaje, que es la base de las relaciones interpersonales, esto impide que la comunicación y la comprensión social sean efectivas; por otro lado, al presentar conductas autoagresivas y estereotipadas, acompañadas de movimientos estereotipados, gritos sin aparente causa, rabietas, irritabilidad, situaciones que interfieren en la relación interpersonal, y más se acoplan a la forma instrumental, y se relacionan con objetos, especialmente circulares y brillantes con la finalidad de conseguir algo y luego se sumergen en su mundo con limitaciones en el juego (Gómez y Núñez, 2017).

Lovaas, y Smith (2018), indican que el TEA, impide a los afectados corresponderse a relaciones con los demás afectando sus habilidades sociales, acompañado de dificultades para comunicarse; al punto que conduce al individuo a tener conductas repetitivas, a comportarse y a entretenerse de manera particular, como balancearse sin que exista música, hacer girar un objeto por tiempo prolongado.

1.2.2. Características de las habilidades sociales.

Desde la historiografía social es difícil ubicar los inicios o el lugar geográfico de las habilidades sociales, se caracteriza por lo complejo de su naturaleza multidimensional, por tanto, para efecto de la presente investigación se toma lo establecido por varios autores que se complementan los unos con los otros, generando un compendio de definiciones que amplían la cosmovisión, que ayuda a comprender desde distintas perspectivas esas habilidades desde su historia.

Mardones (2016) comunica que el origen del concepto de habilidades sociales se puede remontar a los años 30, refiriéndose a estudios que tenían como foco la conducta social en niños, aunque por otra parte no sea reconocido como antecedente; como contrapartida, en la evolución de la psicología los neofreudianos en los años 50 y 60 en su afán de conocer el desarrollo del ser humano indican que está conformado por un modelo interpersonal que integra el progreso de las destrezas sociales junto con el desarrollo de la personalidad.

De cualquier forma, aunque no se tenga claro el antecedente, dentro de las investigaciones se refleja dos puntos de vista: uno desarrollado en Estados Unidos de América en los años 50 que empleó diferentes términos para obtener como producto final “habilidades sociales” y después el otro punto de vista sobre el término de “conducta asertiva” que se desarrolló en Inglaterra en los años 70 y considerando al término de “habilidades sociales” como un apropiado sustituto a dicha terminología (Caballo, 2007).

El concepto de habilidades sociales es complejo por su naturaleza multidimensional, por tanto, para efecto de la presente investigación se tomará lo establecido por Segura (2018), quien explica que, dichas habilidades se refieren a las competencias sociales, donde los individuos presentan conductas asertivas que son prioritarias para que logre interactuar y corresponder a una relación con las demás de forma efectiva y satisfactoria, manifestándose componentes no verbales y verbales, evidenciándose dos tipos de habilidades sociales, simples y complejas.

Raffo y Zapata (2017), también consideran que:

...las habilidades sociales son las conductas de intercambio que comprenden una serie de elementos como: (a) contexto interpersonal, relacionado a sus repuestas en función a esta habilidad (b) aceptando la conducta de los que lo rodean, aceptando halagos y expresarlos (c) soluciona problemas orientándose a un objetivo. (p.71)

En el mismo sentido, Michelson *et al.* (2017) plantean que, las habilidades sociales se aprenden, enfatizando que la primera etapa del desarrollo de un individuo es crítica, pues en ella los niños imitan lo que observan, esto acrecienta el reforzamiento social que influye. Dichas habilidades, además de permitir unas interrelaciones entre pares, permite asimilar las normas sociales. León y Medina (2018) destacan la prioridad de reflexionar acerca de los diversos factores que regulan el comportamiento social y emocional de los escolares. Por tanto, este comportamiento se aprende a lo largo de la vida, indicando, así que ciertas conductas de los escolares pueden ser adquiridas, como el ser amable, sentir empatía, o por el contrario reaccionar con agresividad, dependiendo del proceso de socialización en los aspectos conductual y cognitivo.

Fernández (2017) menciona que las habilidades sociales son destrezas específicas, requeridas para que se pueda cumplir una actividad interpersonal, refiriendo a que estas habilidades son conductas que se aprenden. De ahí que, los valores están intrínsecamente relacionados con dichas habilidades sociales, donde priman, la empatía, el respeto y la tolerancia, siendo esta última indispensable para el logro de una buena relación.

Además, las habilidades sociales tienen una gran importancia debido a que determinan la calidad de vida de los individuos, su ausencia repercute de diferentes maneras en la persona como son grave inhibición social, retraimiento, ansiedad e inseguridad, rendimiento académico inferior a las personas con habilidades sociales ya desarrolladas, lo que puede acabar en violencia o agresividad escolar.

Es necesario considerar lo expuesto por Muñoz *et al.* (2018) quienes expresan que las habilidades sociales son necesarias e indispensables para desenvolverse en una actividad de manera satisfactoria, encaminadas siempre en conjunto con otras personas; indicando que se caracterizan por:

- La capacidad de relación adecuada del individuo con los otros, con el objetivo de ser aprobado y estimado socialmente.
- Están compuestas por conductas asimiladas, no se basan en rasgos de personalidad,
- Se relacionan con comportamientos que se pueden observar mediante conductas verbales y no verbales.
- Mediante las interacciones con los demás van evolucionando.

1.2.3. El rendimiento académico en los niños con TEA.

Determinar un punto caracterológico preciso sobre el rendimiento académico en niños con TEA se convierte en un trabajo arduo y difícil. A lo largo de la historia de la educación la evaluación del aprendizaje es aún un asunto polémico y mucho más cuando se aplica a la educación de niños con necesidades educativas especiales (NEE), asunto que todavía es muy impreciso.

López-Bonilla, *et al.* (2015) mencionan que el rendimiento académico se engloba por tres puntos referenciales e importantes para evaluar el éxito del estudiante como los recursos propios del individuo que integra: atención, capacidad de memoria, juicio verbal, motivación, el proceso de la información obtenida, el propio concepto y el gozo, en segundo lugar los comportamientos académicos que desarrolla en una institución: la organización, la planificación y la asistencia y como último y no menos importante los resultados que obtiene a nivel académico que incluye puntuaciones en las diversas asignaturas de enseñanza.

Sobre las ideas anteriores Edel (2003) concuerda y manifiesta que para acercarse y predecir el rendimiento académico es necesario revisar las calificaciones del estudiante, el factor psicopedagógico, la inteligencia, el nivel o clase social, la motivación escolar, el comportamiento y la satisfacción e incluso las competencias docentes, que son esenciales dentro del ámbito escolar y el aprendizaje, en consecuencia, siendo un resultado global del estudiante dentro del aula de clases.

El rendimiento académico es entendido comúnmente como el desempeño que tiene el estudiante dentro del aula de clases, que de manera cuantitativa se reflejan mediante

“puntajes” su nivel de aprendizaje, marcando desde sus inicios la conceptualización de rendimiento según Morales *et al.* (2016) su origen viene del modelo económicoindustrial que consistió en que a medida aumentaba el desempeño de los obreros se veía reflejado en sueldos, apoyos o méritos; siendo punto de partida para la medición de rendimiento en otros ámbitos.

Con el tiempo el modelo económico se implantó como ejemplo en el ámbito educativo para determinar la evaluación del rendimiento de los estudiantes, a través de grados y niveles, como la aprobación, repetición, egreso y deserción. Indicando Martínez-Otero, (1997) que los agentes relacionados a este rendimiento son múltiples, que no se limitan a los docentes-estudiantes por ser los protagonistas del quehacer en las aulas, dado que también están implicados a los padres de familia; además menciona Morales et al. (2016), que el rendimiento académico está compuesto por el sistema escolar que comprende el centro educativo, sus administrativos y su organización completa.

Asegurando así Alvarado (2017) que dentro del rendimiento académico se clasifica: rendimiento general, que enfatiza en el aprendizaje de los hábitos culturales, los lineamientos educativos en cuestión del currículo a aprender y la actitud del niño; también el rendimiento específico, que evalúa la vida afectiva del educando, considerando su conducta, su modo de vida, la relación que logra con el profesor y el desarrollo de su vida tanto en el ámbito familiar y social que se le presente a futuro.

Así mismo, en el nivel de educación inicial resaltando el Currículo de Educación Inicial (2014) manifiesta que se obtiene un resultado de aprendizaje o rendimiento académico de los niños mediante la evaluación de las destrezas aprendidas según el proceso pedagógico intencionado que se plantee dentro de cada institución, que evidencien el nivel de progreso de desarrollo y aprendizaje por medio de habilidades, actitudes y conocimientos que el niño debe construir, siendo sus fundamentos evaluativos de forma cualitativa, estructurado por elementos organizadores como el planteamiento de un perfil de salida de los niños por ejes de desarrollo y aprendizaje, que describen el desenvolvimiento que el niño alcanza tras finalizar el año lectivo, tal como lo enuncia Villón (2019) sobre este proceso evaluativo en este nivel de educación inicial que es sistemático y continuo, que

mantiene como objetivo optimizar el aprendizaje mediante la familia y la escuela y no simplemente plantear una calificación en el niño.

En el Currículo de Educación Inicial (CEI) se manifiesta que este enfoque está caracterizado por algunos atributos:

Es flexible ya que no plantea una rigurosidad en la planificación y organización de tiempos para el desarrollo de las destrezas propuestas en los diferentes ámbitos, por lo que no incluye una organización curricular con una carga horaria definida. Además, porque permite que el docente mediante su preparación pedagógica y capacidad creativa, proponga estrategias metodológicas interactivas y recreativas acordes a las características de los niños y del contexto institucional, de tal forma que no se constituya en una práctica pedagógica escolarizante. (CEI, 2014, p. 17).

1.2.4. La escolarización en niños con autismo.

La inclusión de personas con discapacidad ha sido promovida dentro de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad por las Naciones Unidas, quienes han gestionado y establecido diversos derechos incluyendo el derecho a la educación, en nuestro contexto, el ente que regula la inscripción de personas con discapacidad es el Ministerio de Salud Pública (MSP) quien ejerce evaluación médica y psicológica para la emisión del carnet que refleje su tipo de discapacidad, mientras que el Ministerio de Educación mediante la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI), da seguimiento al ingreso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) según la valoración que se realice a dichos estudiantes, basando su normativa en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) para que exista una inclusión óptima, como lo menciona en su Artículo 2.2, literal d.

Inclusión: La inclusión reconoce la adversidad de las personas, los pueblos y nacionalidades, a las diferencias individuales y colectivas como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación e interacción en las dimensiones familiar, social, educativa, laboral, en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades;

Adicionalmente, se promoverá y garantizará a toda persona, comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas específicas el acceso de manera permanente a los servicios presenciales o virtuales de las bibliotecas escolares y a los materiales y herramientas pedagógicas que garanticen su efectiva inclusión. (LOEI, 2021, p. 9).

Con relación a esta inclusión la LOEI describe que se debe mantener un trato de igualdad sin discriminación como lo detalla en su Artículo 2.1, literal c.

Igualdad de oportunidades y de trato: se garantizan entornos de aprendizaje accesibles y asequibles material y económicamente a todas las niñas, niños y adolescentes, respetando sus diversas necesidades, capacidades y características, eliminando todas las formas de discriminación. Se establecerán medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación. (LOEI, 2021, p. 8).

El ingreso a una institución educativa de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) promueve inserción e inclusión escolar, este paso es importante para el desarrollo del niño, puesto que por sus propias características y conductas se debe procurar que tenga un proceso adaptativo adecuado, con el propósito de que responda de manera positiva a la instalación física, a la educadora y sus compañeros, lo cual se evidenciará mediante la interacción con sus compañeros y educadora, como en su desenvolvimiento dentro de las clases.

Indica Reza Suárez, *et al.* (2018) que dentro de sus dificultades académicas los niños con TEA poseen una excelente memoria mecánica, aunque sus habilidades son escasas para resolver problemas, teniendo una conducta poco manejable dentro del aula, además como lo indica Balbuena (2007) sobre las rutinas comportamentales que presentan, se rigen principalmente por fijación obsesiva y fuerte resistencia al cambio, demostrando así como lo indica Jadue (2002) que los niños y niñas que presentan problemas en su conducta en el área social, presentan un déficit notable en las habilidades de socialización, escasa independencia, conductas disruptivas e impulsividad, obteniendo un bajo rendimiento académico.

1.2.5 Educación de habilidades sociales en niños con autismo.

La discapacidad en una persona influye en la interacción de sus dimensiones biológica, psicológica y social, ocasionando diversas dificultades desde lo físico relacionado a la función o estructura de su cuerpo, limitaciones en la realización de ciertas tareas o alguna restricción de participar en situaciones de su vida diaria (Padilla, 2010). Un niño con TEA, es objeto de intervención dentro del sistema educativo según las necesidades que tenga, puesto que podrá ser incluido según su nivel de funcionalidad, refiriéndose a que sea educado en un centro especializado o a su vez incluido en las aulas regulares del sistema educativo, que tiene ciertas falencias en lo que respecta a educación inclusiva.

Las estrategias implementadas en el área conductual y las terapias relacionadas a lenguaje u ocupacional son las piedras angulares del manejo de los niños TEA, como lo manifiesta Vargas y Navas, (2012) estas intervenciones disminuyen los comportamientos mal adaptativos y dirigen de manera directa la comunicación, las destrezas de la vida diaria, los logros académicos, las habilidades sociales, el arte del juego y el ocio.

Indica Rangel (2016) que la escolarización temprana y adecuada para las personas con autismo mejoran notablemente la calidad de vida de estos y sus familia, indicando así que la intervención adecuada en edades tempranas ayuda de manera significativa para la adaptación social del individuo, siendo que la prevalencia de este trastorno en los últimos años ha ido aumentando de manera significativa, estando cada vez más presentes en el sector educativo y a nivel social.

En tal sentido menciona Bonilla *et al.* (2012), la intervención educativa de niños con autismo y resaltando la importancia de la intervención en edades tempranas tiene como objetivo central la mejora del conocimiento y habilidades comunicativas entorno al aspecto social, logrando una conducta autorregulada adaptada al entorno, mediante la planificación e intervención de un programa individualizado según sus dificultades, necesidades y habilidades, desde una perspectiva inclusiva.

La educación apropiada para estos niños debe incluir el aprendizaje académico, con el aprendizaje de conocimientos sobre la vida cotidiana y destrezas que incluyan habilidades sociales, en la que debe estar comprometida la familia para que haya un mejor resultado,

en tal sentido este último grupo puede colaborar para la obtención de una respuesta favorable, como la adquisición de conocimientos y habilidades que fomenten su independencia y responsabilidad personal para una adecuada adaptación a la sociedad.

Balbuena (2007) indica que el logro de aprendizaje en estos pequeños se vincula a la relación y organización de docentes, padres y terapias que reciban, puesto que el aprendizaje que desarrollen con cada uno se debe procurar en una aplicación en todo contexto, asimismo este proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser estructurado y sistematizado con respecto a normas de conducta y comportamiento que están determinadas según la necesidad del caso.

1.2.5.1 Método TEACCH.

Diversos estudios indican que el método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren*) desarrollado por la Universidad de Carolina del Norte fundado entre 1966, se indica que Erich Schopler lideró este proyecto, dejando en claro que, en esta época se tenía una creencia errada sobre los efectos negativos que tenían los padres en la crianza de niños con TEA, y logrando exponer todo lo contrario, que más bien estos padres podían tener efectos positivos y ser buenos profesores para sus hijos, tal como lo indica la División *TEACCH*.

De tal manera como lo indica este método basado en la persona con TEA, propone desarrollar un programa alrededor de sus habilidades, necesidades e intereses, como base su individualidad, utilizando adaptaciones apropiadas y estrategias de intervención holísticas que se programan en todo el potencial que tiene el individuo.

Los objetivos educacionales de intervención con TEACCH se generan de manera individual, mediante la observación de sus comportamientos en diversos contextos.

Según Bonilla, *et al.* (2012), este programa se desarrolla dentro de cuatro fases:

1. Valoración inicial de las habilidades del individuo.
2. Entrevista estructurada con los padres, con el fin de conocer más al niño y sus expectativas acerca del programa.
3. Establecer objetivos escritos.

4. Estructurar un esquema de manera personal para el ejercicio de habilidades.

Surgen diversos propósitos para el tratamiento de TEA según el método TEACCH que llega a un mismo fin, que es explorar y aprender las necesidades específicas de la persona y su familia implementando la comunicación, con el propósito de que sea capaz de funcionar sin acompañamiento y afrontar los diversos problemas de adaptación escolar.

Lo primero que debe aprender los estudiantes con TEA, es la comunicación, esta se va modelando de manera verbal y no verbal, siendo esta última muy importante en la interacción dentro del aula, debido a que el comportamiento del otro tiene influencia en el niño con TEA, esta acción se la puede realizar de manera individual en el estudiante, procurando que las acciones tengan diversas acciones como: emitir sonidos, pronunciar y repetir palabras, intercambiar objetos con otros o utilizar señales o gestos de manera simbólica. Los educandos que desarrollan destrezas comunicacionales pueden adquirir un vocabulario adicional mediante un proceso de enseñanza personal, además de oraciones más complejas, expandiendo sus sistemas de lenguaje tanto oral como escrito.

El Método *TEACCH*, mediante sus objetivos educacionales plantea establecer en los niños con TEA destrezas significativas con la finalidad de que puedan ayudarlos para la vida adulta futura, desarrollando las mismas con conductas para su funcionalidad mayormente independiente, de modo que se instruye dentro de sus clases sucesos precisos como son: rutina de la utilización del baño, ponerse y sacarse los zapatos con cierta dificultad, pedir para gustar o beber, pedir ayuda, pedir una recomendación de un restaurante, o cómo utilizar objetos, además denotando un avance significativo en la habilidad cuidar de sí mismo, y poder vivir en dentro de una comunidad.

1.2.5.2 Método de las Historias sociales activas.

Las historias sociales se describen como guiones organizados de manera visual indicando lo qué debe realizar o reaccionar el individuo ante una situación; o comportarse en determinados contextos o situaciones que le generen algún problema o confusión como lo indica Schneider y Goldstein (2009). Las mismas que tienen una significativa utilidad para la modificación de conducta y para educar en normas de comportamiento en lugares públicos, o en ciertas situaciones dentro del ambiente escolar.

Como lo indica Sanz *et al.* (2018) su objetivo consiste en que el niño entienda de forma comprensible y razonada sus acciones sociales; para que este cambio conductual se mantenga a largo plazo, promoviendo dentro del aula un ambiente cálido, y a su vez genere vínculos emocionales con sus pares.

Menciona Gallardo *et al.* (2020) que dichas historias sociales facilitan la comunicación, tratando de ser un medio para acercarse a la normas sociales las personas con TEA, proporcionando contestaciones correctas a diversos contextos de su vidacotidiana, esta estrategia va guiada por un proceso que inicia determinando la situación específica que se desea abordar y recopilando información precisa, luego se desarrolla la historia destacando que sea corto (entre tres hasta seis oraciones), de manera escrita apropiada al nivel del niño y desde su perspectiva, formulando siempre el contenido en términos positivos.

De acuerdo con Baixauli *et al.* (2017) la historia social comprometería frases de tipo: a) Descriptivas, identifican el contexto y las personas dentro del entorno; b) Directivas, rigen el comportamiento del niño hacia la conducta deseada; c) Cooperativas, enuncian lo que los otros expresan para brindar ayuda en determinada situación y d) Afirmativas: enfatizan el resumen de lo que se intenta negociar.

1.2.6 Habilidades sociales y su relación con el rendimiento académico de niños con TEA.

Dentro del aula de clases un indicador potencial sobre el rendimiento académico son las calificaciones que obtienen los estudiantes, ahora bien, cabe resaltar el papel del docente, tiene la responsabilidad del proceso educativo, quien debe sustentarse de sus conocimientos, competencias y habilidades para orientar situaciones que dirijan su trabajo, debido a que en nuestra actualidad no se refiere a la educación regular, sino a una educación inclusiva.

En tal sentido, afirmar que la educación inclusiva es sencilla, sería caer en una falacia, pues se trata de ofrecer a los estudiantes calidad educativa que ayude a sus limitaciones específicas dentro del marco común como son: salones de clases, instituciones,

promoviendo valores sociales de igualdad e involucrando la garantía de aprendizajes y participación de forma eficaz (Ávila, 2015).

Para la educación inclusiva de niños con TEA, debemos tener en cuenta sus síntomas característicos que son en primer lugar las variaciones en la interacción de ámbito social que denotan la variación de la utilización de conductas no verbales, y su falta de reciprocidad social o emocional, en segundo lugar los patrones de conducta inflexibles y restrictivos que indican manierismos motores repetitivos y estereotipados, su adhesión a rutinas y ausencia de juego realista espontáneo y en tercer lugar las alteraciones en la comunicación como el retraso o ausencia del lenguaje oral, ecolalia y alteraciones, que son los que van a ser notorios en el salón de clases y por ende influirán para la evaluación del estudiante.

Calderón *et al.* (2018) hace referencia que los niños con TEA poseen un nivel de inteligencia, denotando una gran falta de pensamiento y habilidades de comprensión, además indica que unas de sus características marcadas son de percibir imágenes concretas, escasas habilidades para resolver problemas y poseer una pobre capacidad de abstracción logrando distinguirlos por ser muy literales y tener dificultades para mantener el punto de focalización en diversas actividades.

En Europa diversos estudios indican que la implementación del progreso de habilidades sociales en niños con TEA han sido eficaces para el desarrollo de las mismas, demostrando que la aplicación del método de las historias sociales y el método TEACCH dentro de las aulas de clases, como lo aprueba Ruz (2015), estos niños necesitan ayudarse en aprendizajes y experiencias con el fin de aplicarlos en contextos nuevos, señalando la importancia de estas actividades para el desenvolvimiento e interacción con el exterior y nuevos sucesos que experimente, permitiendo que el estudiante comprenda su realidad en la que vive y en el compartir social y en consecuencia mejoren sus resultados escolares.

Dentro de la eficacia del desarrollo de habilidades sociales para una correcta adaptación de personas con TEA, indica Coy y Martín (2017) en su investigación en el ámbito de construcción de relaciones interpersonales funcionales que el desarrollo de habilidades sociales son una prioridad para que mejoren las relaciones entre familiares y amigos,

permitiendo establecer nuevos canales de comunicación, y la emisión mensajes, focalizando la atención.

Otra investigación de Blanco (2015) indica que la aplicación de métodos psicoeducativos como las historias sociales, TEACCH, entre otros, han demostrado una eficacia adecuada y concreta, dejando en claro que la intervención oportuna y en su esencia precoz (entre más rápido sea diagnosticado el trastorno, sea aplicada la intervención) demostrando que el desarrollo de estas habilidades sociales, pueden mejorar la evolución de estos niños, estableciendo así el abordaje más indicado en el ámbito escuela y áreas familiares, además las estas estrategias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje deben ir añadidas en el currículo y en actividades de la vida cotidiana que se desempeña para que mejore su rendimiento general.

Por otra parte, March-Miguez *et al.* (2018) señalan que la gran mayoría de los programas en habilidades sociales para niños con TEA se acoplan a una mirada conductual que brinda pautas sencillas para proceder en ciertas situaciones sociales; se demuestra de suma importancia el método TEACCH, distinguido por establecer una intervención personalizada que prioriza cada una de las particularidades de las condiciones particulares de los niños con TEA; si bien todas estas investigaciones afirman la importancia de estos métodos para el desarrollo de las H.H.S.S., no se debe dejar de lado la participación de la familia como aspecto fundamental en conjunto con el componente afectivo a la hora de realizar cualquier intervención.

En América Latina, también se ha realizado investigaciones basadas dentro del campo de las habilidades sociales en dicentes con TEA. Dentro del trabajo investigativo de Rodríguez (2018), su objetivo fue desarrollar actividades relacionadas a la música como destreza pedagógica para mejorar las habilidades sociales en escolares con el mencionado trastorno; se apoyó con metodología cuantitativa, concluyó que, las actividades musicales, ayudan a mejorar, significativamente, las habilidades sociales de los aprendices con TEA.

La exploración realizada por Prada (2020), quien señala que dentro de su país Colombia existen pocas intervenciones centradas en la mejora de las habilidades sociales, mostrando que las investigaciones existentes no muestran la eficacia al aplicarlas, especialmente porque la muestra utilizada era reducida.

Con referencia a nuestro país Ecuador, los niños TEA al ser incluidos en el sistema educativo corresponderán a cambios importantes que de cierta forma afectará en sus relaciones sociales y promoverá relaciones de amistad, dicho de otra manera, estos cambios mencionados son interpretados como el verdadero reto al que los escolares enfrentarán debido a que deberán desarrollar independencia escolar.

Como menciona Diaz y Andrade (2015), en su trabajo con respecto a la inclusión de niños TEA en el ámbito educativo de nuestro país, donde los docentes indican una notable precisión de aprendizaje y tutoría en el trato de niños con un diagnóstico de TEA, también una mayor implicación de familiares sobre información oportuna, destacando que la formación de los docentes debe ser de máxima prioridad, con el propósito de que se entrenen para que puedan desarrollar la destreza de elaborar metodologías para una adecuada inclusión optima en el ámbito tanto social y educativo; además de que la formación que deben recibir tenga prioridad en recursos para mejorar el rendimiento académico de estos estudiantes, que implicaría la elaboración de adaptaciones curriculares, la construcción y el descubrimiento en el aprendizaje..

Es por ello que se debe tener en cuenta, según Álvarez (1996), que dentro de las alteraciones sociales y relacionales que tienen los niños TEA, las que afectan en el ámbito educativo son: aislarse y retraerse, ignorar la presencia de los otros, evitar el contacto visual, pérdida parcial o total del vocabulario adquirido, generando en los docentes frustración.

El autismo implica varias áreas del neurodesarrollo y se destaca la participación de profesionales óptimos y oportunos de diversas disciplinas en cuanto a su detección temprana y por consecuente a su intervención, para que, de esa manera, se pueda beneficiar en cuanto al apoyo psicológico dirigido a los padres y hacia la integración del niño a la escuela y a su medio como lo señala Valdez (2019).

La atención que se ha brindado a las necesidades específicas de los escolares con TEA no ha tenido un reconocimiento apropiado debido a que atender estas necesidades educativas solicita una atención de manera individual de los métodos de enseñanza - aprendizaje, considerando la valoración correcta y una apropiada adecuación del contexto, gestionando

que sea un proceso maleable y de forma eficiente facilitando la adaptación al espacio físico y no solo se quede con la adaptación del currículo.

Como lo enseña en su investigación Bernal (2017) en relación a trabajos que enmarquen las experiencias de inclusión de niños TEA es muy escasa en relación al fomento de habilidades sociales, y aunque existe ciertos trabajos, no se explica la metodología aplicada para el desarrollo de dichas habilidades, es por ello que se indica que en nuestro país no hay un acercamiento a la aplicación de esta metodología para desarrollar habilidades sociales; en nuestra provincia en relación a estudios realizados dentro la bibliografía hay una leve afinidad de búsqueda hacia el tema del Trastorno del Espectro Autista pero con nulo acercamiento a estrategias que procuren aprendizaje en los mismos.

1.3 Antecedentes Contextuales.

De tal manera, la presente investigación indica la realidad de la institución con respecto a la inclusión de niños con NEE y su afán de que las educadoras manejen y apliquen estrategias metodológicas para los niños con TEA que vayan integrándose a la Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo”, a su vez adapten dichas estrategias a las necesidades propias de cada niño dentro del salón de clases, con el propósito de mejorar su rendimiento académico y potenciar el proceso enseñanza - aprendizaje que reciben en la mencionada institución.

1.3.1 La educación de niños con TEA en Ecuador.

A nivel nacional el esquema para la inclusión educativa, ha sido la igualdad de derechos, en el que desde una manera integradora se incluye una enseñanza por igual hacia todos, para que participen todas y todos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo a niños con NEE, en conjunto con sus familias en este sistema educativo, y a su vez optimizando los espacios para su adaptación.

El organismo regularizador de esta inclusión es el Ministerio de Educación que ha permitido que se efectuó a nivel nacional este proceso, sin embargo, ha presentado varias falencias conocidas en el medio educativo que exponen las realidades que atraviesan las instituciones y los padres de familia, que en ciertos casos han procedido a denuncias públicas realizadas mediante medios de comunicación, tal es el caso expuesto por Torres,

(2019) quien señala un caso de agresión y exclusión de un niño con autismo en una institución pública haciendo hincapié a la realidad dentro de las aulas con los educadores que no se encuentran aptamente preparados para estar pendientes de las necesidades educativas que necesitan.

En el caso específico de la provincia de El Oro, actualmente, la inserción y aceptación de niños con necesidades educativas especiales (NEE) en una institución educativa regular se ha normalizado debido a los lineamientos que mantiene el Ministerio de Educación a nivel nacional en conjunto con los Circuitos Distritales Provinciales, en donde se promulga la inclusión en las aulas y que se debe mantener un acercamiento entre los niños llámese así como “regulares” con niños NEE según sus niveles de funcionamiento que estén asociados a su diagnóstico. Sin embargo, existe un problema que se identifica en este proceso, y es que en documentos la inclusión propone un panorama perfecto, en el que estos niños se integran a este sistema de educación sin ninguna dificultad adicional a más de realizar adaptaciones en el currículo o pensum de estudios.

Este problema de inclusión, es reconocido y manifestado por los docentes en su labor diaria, que no es simplemente ingresar a un niño con NEE a un aula de clases, sino realizar un proceso de adaptación y conocer sus características y necesidades, esta situación afecta al rendimiento académico de estos estudiantes dentro de los centros educativos, debido a que se convierte en una preocupación para estos docentes las conductas marcadas y propias de los niños con TEA que manifiestan dentro del aula de clases, impide y dificulta de cierta manera su proceso con los otros estudiantes.

1.3.3 Resultados del diagnóstico inicial.

La Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo” en la ciudad de Machala, expresa estas reflexiones teórico-conceptuales. Siendo sus docentes y su única estudiante con Diagnóstico TEA los participantes en el estudio.

Esta institución educativa denominada: Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo” Código AMIE: 07H01548, Ubicación geográfica: Machala – El Oro – Ecuador, Dirección: Libia Peñafiel y Mariana Cueva (Esquina), Zona: Siete (7), Distrito: 07D02, Circuito: 07D04C05, Tipo de institución educativa: Particular Teléfonos: 076004600, Correo Electrónico: 07h01548@gmail.com, Niveles educativos que tiene la

institución: Inicial, Preparatoria, Básica elemental. Número de estudiantes: Mujeres 48; Hombres 27. Número de docentes: mujeres 8.

El programa educacional que maneja esta escuela es acertado al currículo de educación inicial que propone el Ministerio de Educación, sin embargo, dentro de la escuela el personal docente está capacitado para manejar un protocolo de adaptación hacia nuevos niños, que consiste en integrarlos mediante el juego el primer día de ingreso y al siguiente día incluirlo directamente al salón de clases.

El conflicto que afronta la docente surge cuando se realiza el mismo protocolo de adaptación de una estudiante con diagnóstico de TEA, creando un rechazo total al ingresar a la institución, aumentando la dificultad de adaptación su propia condición en la que no toleran el ruido, son hipersensibles a entornos nuevos fuera de su rutina diaria provocando en los mismo llantos, gritos, rabietas, etc., perturbando la tranquilidad del resto de compañeros y el de sí mismos, señalando la carencia de un plan de integración o estrategias de adaptación para niños con TEA.

Las docentes de esta institución están capacitadas para manejar y controlar problemas de conducta a causa de su extensa experiencia, sin embargo, cuando estas conductas son repetitivas y van asociadas a un trastorno, estas mismas docentes presentan dificultad debido a que no pueden solucionar estos problemas con disciplina, denotando la falta de una guía o de instrucciones para la aplicación de estrategias educativas especiales para niños con TEA que les puedan direccionar hacia un mejor actuar para una adaptación apropiada.

El tiempo para la impartición de clases por parte de las educadoras es limitado, una gran falencia que se ha notado se relaciona a que las docentes buscan aplicar y cumplir con estos tiempos de manera mecánica, desatendiendo las particularidades del estudiante con necesidades educativas especiales, lo que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez ocasiona que pueda avanzar a niveles superiores sin un conocimiento apropiado.

En la presente investigación se puede evidenciar la realidad que atraviesa el centro educativo, señalando que la docente presenta gran dificultad para realizar en el caso – estudio una adaptación óptima a su sala de clases, demostrando que el proceso adaptativo

general que manejan crea en la menor un rechazo para ingresar y asistir, con una gran posibilidad de abandono a la escolaridad.

En la actualidad la institución mencionada está manejando dos modalidades, tanto clases virtuales y clases presenciales, lo que ha permitido observar la dificultad que presenta la educadora para brindar una adaptación adecuada a la menor; dentro de la entrevista aplicada a los padres de familia la estudiante con TEA que tiene cuatro años (Ver Anexo D) indican que fue diagnosticada hace un año con Trastorno del Espectro Autista con alto funcionamiento, desde el inicio de su vida escolar (estimulación temprana) presentó signos notorios que la parvularia recomendó terapias de lenguaje por el nulo contacto con los demás niños y su falta de habla y llegando al proceso de evaluación de TEA, desde aquel momento sus padres han demostrado colaboración para el tratamiento de su hija e iniciado procesos terapéuticos como: Terapia de Lenguaje, Terapia Ocupacional, Deportes, que en conjunto han evidenciado la necesidad de un proceso de enseñanza de habilidades sociales.

1.3.3.1 Resultados de observación a docente.

A continuación, se describe el producto de la observación de campo realizada en la única jornada que está laborando la institución, durante las horas clases del caso-estudio en la escuela con el propósito de obtener un primer acercamiento a la docente de la institución y al desarrollo de las clases impartidas hacia la estudiante con TEA, con el fin de adquirir información relevante para esta investigación, evidenciando que no existe ninguna aplicación de estrategias para la adaptación y manejo de esta estudiante dentro de las adaptaciones curriculares planteadas para su planificación, impidiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado y evidenciándose cada vez un rechazo constante de la estudiante para asistir a clases. (Ver Anexo B)

1.3.3.2 Resultados de la observación en habilidades sociales de la estudiante.

En el marco de las habilidades sociales se constató que la docente se conduce con parámetros totalmente lineales a sus clases impartidas, mientras que la estudiante muestra conductas inadecuadas tales como: desobediencia, rabietas, hipersensibilidad a los ruidos fuertes, falta de habilidades sociales para una adecuación dentro del aula y para la relación con sus compañeros, se pudo evidenciar en un lapso de dos semanas, durante su ingreso a

la institución, y que refleja la ausencia por parte de la institución (autoridad) y de la educadora de un plan acertado dirigido a estos niños y su permanencia en la institución.

Observación directa de semana 1.

Día 1.-

La menor al llegar a la institución mostró indiferencia por el patio de juegos, después de un periodo de 10 minutos denota características propias de su condición de autismo:

- No responde al llamado de su nombre.
- Conductas estereotipadas: taparse los oídos a ruidos que hacen sus compañeros.
- No tolera el acercamiento de la educadora.
- Lloro si se aproxima cualquier compañero.

No toleró estar dentro del aula por un tiempo prologando, motivo por el cual se retira a los 30 minutos de haber ingresado.

La educadora muestra interés por acercarse a la pequeña, como no lo logra, opta por enviarla con su familiar a casa.

La autoridad de la institución solo observa el comportamiento de la educadora con la menor.

Día 2.-

La niña al llegar a la institución, se muestra renuente, no desea ingresar a la institución, muestra:

- Comportamiento de rechazo, tirándose al piso, escupiendo y llorando.
- Conductas estereotipadas: taparse los oídos a ruidos que hacen sus compañeros, movimiento de las manos (aleteo) y caminar en puntillas.

Por momentos la menor se pone de pie y se dirige a la puerta de salida, con la intención de salir, no obteniendo el resultado que desea continúa llorando de manera más fuerte.

La educadora muestra interés por calmarla, pero al no lograrlo, continua con sus actividades con los demás niños, dejándola apartada de la actividad.

El llanto de la menor aturde a los demás niños, optando la educadora por sacarla al patio general a jugar a los veinte minutos de haberla ingresado al aula, siendo el periodo de estancia de la pequeña de cuarenta y cinco minutos.

La autoridad de la institución indica la educadora que debe procurar que la niña se quede por más tiempo en el aula.

Día 3.-

La estudiante muestra rechazo para ingresar, cuando la menor se siente estresada dentro del aula muestra sus conductas estereotipadas y llanto, al permanecer dentro del aula se pone de pie reiteradamente cerca de la puerta afirmando su deseo de ir a “casa”, los llantos aumentan de intensidad por momentos.

Los demás niños no toleran mucho tiempo los llantos de la menor, mostrando conductas de rechazo, miedo y algunos empiezan a llorar.

La educadora procura armonizar el clima del aula con los demás niños mediante canciones y continuado con sus actividades planificadas, no intenta calmar a la niña, esperando que esta se calme por sí sola. La conducta de la niña es insistente por salir del aula, por lo cual la envía a su hogar luego de cincuenta minutos dentro del aula de clases.

No se evidencia la presencia de la autoridad.

Día 4.-

Al llegar a la institución la educadora adopta la medida de tomar en sus brazos a la menor para ingresarla al salón de clases, repite su conducta del día anterior con respecto a su llanto y taparse los oídos a ruidos que hacen sus compañeros y movimiento de las manos, dentro del aula se pone de pie reiteradamente cerca de la puerta reiterando su deseo de ir a “casa”.

La educadora dentro de su desempeño en el aula continua con sus actividades regulares, al momento de aplicar su planificación con el grupo de niños realiza la actividad con todos los niños, una vez culminada con todos los pequeños, se acerca hacia la menor para realizar la actividad planteada.

No se evidencia la presencia de la autoridad.

La niña se mantuvo por un tiempo aproximado de sesenta minutos.

Día 5.-

La rutina de ingreso de la menor se mantiene, la conducta de la pequeña continua sin ningún cambio, la educadora trata de que la niña permanezca en el aula de trabajo y procura integrarla a la clase con los niños, aunque no obtiene ninguna respuesta favorable, continua su aislamiento hacia los demás niños, manteniendo sus estereotipias y llanto prolongado.

La menor por momentos logra tranquilizarse mediante el coloreo hacia una hoja o un rompecabezas que le proporciona la educadora, su atención es selectiva y logra conciliar un poco el llanto mediante la actividad brindada.

La autoridad institucional se acerca hacia la educadora a consultar si ha habido algún progreso, indicando la educadora que no ha obtenido mayores resultados, sugiriendo que lo mejor para la niña es que se retire al culminar la actividad planificada, aproximadamente a los sesenta minutos.

Observación directa de semana 2

Día 6.-

Al ser un inicio de semana, el rechazo al ingreso de la institución por parte de la menor fue más fuerte, se refugió en el regazo de su progenitora con constante rechazo a que la educadora la tome entre sus brazos, se tomó como medida presionarla entre los brazos de la educadora para desprenderla del lecho materno y logrando ingresarla al aula de clases. Los movimientos estereotipados continúan, como el aleteo, manos en los oídos evitando ruidos, gritos dentro del aula, y acercándose constantemente a la puerta de salida, la educadora dentro de sus posibilidades le proporciona agua para que pueda ingerirla y calmarse obteniendo una negativa absoluta, además trata de animar a los demás niños que se encuentran dentro del salón cantando canciones y continuando con sus actividades programadas.

La disposición de la educadora para integrar a la niña a la clase es escasa, opta por dejarla apartada, enviándola a su casa luego de 40 minutos.

No se visualiza la presencia de la autoridad durante la jornada de la menor.

Día 7.-

Se ha establecido la rutina de ingreso a la institución por parte de la educadora denotando el rechazo de la menor para ingresar a la institución, dentro del aula de clases para que la pequeña realice las actividades planificadas según las destrezas a desarrollar, la educadora debe sentarse junto a ella y realizar las actividades de manera personalizada, aplicando las adaptaciones curriculares a las actividades, detectando que la psicomotricidad fina es pobre, notando poco dominio de la pinza digital, además manifiesta que al realizar las actividades con ella es de forma acelerada porque su atención es selectiva y hace las actividades de manera rápida y mecánica.

La educadora logra culminar una actividad junto con la menor y la envía a casa.

Ha permanecido por un lapso de una hora.

Día 8.-

El comportamiento de rechazo de la menor al ingresar a la institución persiste, continua con la misma rutina dentro del aula, aunque la educadora ha tomado la iniciativa de culminar la actividad con la pequeña y salir al área de juego para que se distraiga junto con los niños.

La niña en el área de juego mantiene una conducta aislada, no se integra con otros niños y le gusta formar hileras con legos u otros objetos, muestra curiosidad por el entorno, aunque luego de determinado tiempo se aísla, al observar esta conducta la educadora, le indica a la menor que ya es tiempo de ir a casa, la pequeña recoge su mochila dirigiéndose a la salida con un movimiento de aleteo, el tiempo aproximado de su estancia en la institución es a una hora.

Día 9.-

Vuelve a repetirse el comportamiento de rechazo al ingresar a la institución, continúa con la misma rutina dentro del aula, la educadora repitió la acción de salir del aula al culminar la actividad planificada y esto resultó conveniente para que la pequeña no llore al finalizarla.

La educadora muestra preocupación debido a que no puede lograr que la estudiante esté por tiempos prolongados dentro del aula, indicando que el tiempo que dedica a que la menor ingrese y permanezca en el aula hace que se retrase en actividades con los demás niños, expone su afán por ayudar a la pequeña a integrarse al sistema educativo, aunque si sus conductas y comportamientos no mejoran se le dificultaría realizar un proceso de enseñanza con ella.

La autoridad de la institución indica que al manejar su personal docente las adaptaciones curriculares pertinentes, se puede lograr que los pequeños se adapten al sistema escolar y continúen con su proceso educativo.

Día 10.-

Continúa el comportamiento de ingreso de la menor y se mantiene la disposición de la educadora para que la niña ingrese al aula, la educadora mantiene la rutina de días

anteriores al aplicar las clases con sus actividades previamente planificadas, debido a que le ha ayudado a que la pequeña no llore con frecuencia.

La autoridad de la institución ha hecho conocer a la educadora, los lineamientos de adaptación que están establecidos, y por consiguiente la menor ya debe permanecer toda la jornada diaria, con el objetivo de que se vaya familiarizando y acepte a la institución con el hecho de permanecer ahí.

Concluyendo así el periodo de observación, en el cual se puede evidenciar las conductas estereotipadas que presenta la estudiante, su rechazo al ingresar a la institución, las acciones de la educadora y de la autoridad de la institución.

CAPÍTULO 2
DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 2

DISEÑO METODOLÓGICO

Todo proceso investigativo se vale de un conjunto de procesos y procedimientos que van, desde la concepción paradigmático hasta la instrumentación de la recolección y análisis de la información. Todo eso representa el diseño metodológico que, en definitiva, es lo que le otorga rigurosidad y legitimidad en la comunidad científica a la que va dirigida. En ese sentido, este apartado se dedica a la descripción y justificación de esos aspectos, en lo que se refiere a la investigación planteada en torno a la propuesta de una estrategia metodológica orientada a fortalecer el desarrollo de las habilidades sociales de una niña con TEA, en el contexto de una escuela de educación básica, en la perspectiva de contribuir con un mejor rendimiento académico de la estudiante.

2.1 Tipo de estudio o investigación realizada.

La presente investigación tiene en perspectiva, de mejorar el rendimiento académico de una estudiante con TEA mediante el desarrollo de estrategias metodológicas en habilidades sociales en la escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo”. De acuerdo a este objetivo, es una investigación de carácter propositivo y aplicativo, pues plantea una propuesta metodológica cuya finalidad es ser aplicada para resolver un problema específico. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación de este tipo procura la creación de un modelo, recurso o herramienta que funcione en un determinado contexto para resolver situaciones concretas. En esa misma orientación, la aplicabilidad del estudio se refiere a su contextualización y adecuación a las condiciones y características de la niña con TEA que está enfocada en el trabajo como sujeto de investigación.

Desde el punto de vista del lugar en el que se toma la información y se ejecuta el estudio, la investigación es de campo. Este diseño obedece al hecho de responder a la actividad emprendida por la investigadora para actuar en el contexto de la escuela y allí, con los actores que comprenden ese contexto, la niña, la docente y también la familia, obtener la información requerida para poder formular la estrategia metodológica propuesta como resultado del estudio. Según López y Campos (2017) la investigación de campo, requiere esos procedimientos “sus fuentes pueden ser la naturaleza o la sociedad, donde se extrae información de forma directa. Es decir, se investiga a partir de datos originales o primarios (p.17)

Considerando su alcance, la investigación aquí planteada es un estudio descriptivo, los

cuales, como lo indica Morales (2012), buscan reconocer la naturaleza de los fenómenos de manera general, con un limitado grado de precisión, pues se trata de valorar los rasgos que pueden identificarse desde fuera, sin profundizar en cuanto a la esencia o naturaleza de lo estudiado. Concretamente, el aspecto descriptivo se cumple en dos momentos, inicialmente cuando se observan y registran las características del comportamiento de la niña para poder clasificarla como una persona con TEA y, en un segundo momento, cuando se describe la metodología que pudiera funcionar para apoyar el desarrollo de las habilidades sociales de la alumna.

En lo que respecta a sus características epistemológicas, la investigación está orientado por el modelo o enfoque cualitativo, como ya se dijo con un alcance descriptivo, inicialmente, pero explicativo en su evolución. Igualmente está enmarcada en el estudio de caso único, el cual es definido por Motta (2020), como aquellos en los que se profundiza en los rasgos que definen las circunstancias de un evento, personaje o situación, para exponer sus particularidades y encontrar respuesta a algunos problemas derivados de la situación específica. La idea de fondo es el desarrollo de una metodología basada en los resultados obtenidos del caso, con algunas perspectivas de contrastación para construir, a futuro, recursos que permitan llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje en circunstancias similares.

2.2 Paradigma metodológico.

La visión paradigmática que sustenta la investigación para la aplicación de una metodología para mejorar las habilidades sociales y rendimiento académico de una estudiante con diagnóstico de TEA matriculada en la Escuela de Educación Básica Particular Mi Mágico Mundo es el enfoque sociocrítico de la realidad, el cual concibe el problema desde una perspectiva holística y dialéctica buscando así una unión entre teoría y práctica en las condiciones reales de realización del proceso de enseñanza aprendizaje de la escolar que protagoniza el estudio.

Según Alvarado et al. (2008), este paradigma considera que el conocimiento se construye a través de un proceso de organización y reorganización de manera sucesiva, igual que de la teoría y la práctica, partiendo de las necesidades de los grupos, utilizando la autorreflexión y el conocimiento interno que cada uno tiene dentro del grupo, además sus principal

particularidad es la asimilación de una visión de forma global y dialéctica de la realidad que se estudia cómo es la realidad educativa. Además, este paradigma según Maldonado (2018) indaga sobre la realidad del campo en el que se aplica la investigación con el fin de encontrar mejoras, apreciando siempre resultados positivos desde una visión global y dialéctica de la realidad estudiada.

La mirada sociocrítica es importante porque desde ella, tanto la docente como la familia pueden realizar un ejercicio de reflexión que les ubique en su realidad, pero también en la realidad de la niña y, muy importante, las condiciones del contexto social en el que le toca desarrollarse a la niña. Es necesario que, al aplicar la metodología, la perspectiva de desarrollar las habilidades sociales y elevar el rendimiento académico de la infante, se tenga en cuenta los diferentes factores que condicionan esa aspiración, pudiendo así, contrarrestar los obstáculos que se presenten y realizar la gestión de esos factores negativos, en virtud de alcanzar el objetivo propuesto que, visto críticamente, más allá del tema cuantitativo del rendimiento, es el bienestar humano de la alumna.

2.3 Unidad de análisis.

La investigación presente se aplicó en base al caso-estudio de una estudiante registrada y matriculada legalmente de cuatro años con Trastorno del Espectro Autista de la Escuela de Educación Básica “Mi Mágico Mundo” de la ciudad de Machala.

2.4 Métodos de la investigación

2.4.1. Del nivel teórico.

El proceso de producción de conocimiento que implica el desarrollo de una investigación científica tiene la necesidad de ejecutar una serie de métodos cuyo componente puede ser teórico y práctico. En lo que respecta a los métodos teóricos del estudio, en principio se parte de la dualidad análisis- síntesis. Como afirman Quesada y Medina (2020), “El método analítico-sintético tiene gran utilidad para la búsqueda y el procesamiento de la información empírica, teórica y metodológica” (p.4). De acuerdo con este planteamiento, la investigadora se vale del análisis al separar, mentalmente, las características inherentes a los trastornos generales del desarrollo identificando, aquellos rasgos propios del TEA. Igualmente, al operacionalizar la preocupación que mueve el estudio, de forma analítica se detectan los actores, los antecedentes y otros elementos que, de manera separada intervienen

en la investigación.

La operación racional posterior, ha sido reunir cada uno de los aspectos separados por el análisis, en la síntesis, un ejercicio que tiene su expresión más concreta en la formulación del problema de investigación. De esta manera, el método teórico analítico-sintético, se evidencia con mayor fuerza, al interpretar los resultados de la información recabada y, en esa misma dinámica, se formulan las estrategias metodológicas que pueden apoyar para el desarrollo de las habilidades sociales de la niña con TEA, preservando de esa forma, los elementos más significativos y utilitarios de la documentación, para la consecución del objetivo de investigación planteado.

En ese mismo ámbito de los métodos teóricos, se hace presente el proceso inductivo-deductivo que constituye una dinámica dual en la que la aproximación racional al fenómeno en estudio se realiza desde lo general a lo particular; deductivo y, desde lo particular, hasta lo general, es decir inductivo. El primer procedimiento está ligado a la manera en que se desplaza la temática, partiendo de todas las NEE, y los trastornos generales del desarrollo, hasta decantar en el TEA, y la niña que manifiesta esta condición. Luego, al indagar acerca de las circunstancias psicológicas, sociales y educativas que rodean el caso, se procede a colocarlo al trasluz de la generalidad, cumpliendo con el procedimiento inverso, es decir, inductivo.

La inducción y la deducción se complementan mutuamente: mediante la inducción se establecen generalizaciones a partir de lo común en varios casos, luego a partir de esa generalización se deducen varias conclusiones lógicas, que mediante la inducción se traducen en generalizaciones enriquecidas, por lo que forman una unidad dialéctica. (Rodríguez y Pérez, 2017, p.10)

Hay que destacar que, por la naturaleza de esta investigación, el proceso metódico fundamental es la inducción. Como indica Abreu (2014), este método plantea un razonamiento ascendente que pone como punto de partida lo particular hasta lo general. Podría decirse que la niña y sus características representan esa particularidad, la cual se registra mediante la observación del caso, evidenciando los hechos y cualidades que posee y permitiendo la asimilación de la teoría y la práctica.

Entre los métodos teóricos, también se encuentra el histórico-lógico que, como lo describe Abreu (2014), busca reconstruir la trayectoria de los fenómenos, porque si se comprende su pasado, es más sencillo comprender su presente y proyectar el comportamiento en el futuro. Esta investigación hace uso de esta dimensión histórica, al estudiar la evolución de los trastornos generalizados del desarrollo, ha de llegar a la definición concreta del TEA, además de explicar su etiología, epidemiología y demás aspectos que son relevantes para el análisis correspondiente. Así mismo, en el caso de estudio de la niña, ha sido necesario, en colaboración de su familia y la docente, realizar una retrospectiva de su comportamiento para detectar los indicadores del TEA y la posibilidad de implementar la metodología sugerida.

En suma, toda investigación como esta, posee esa dimensión teórico-metodológica que involucra el conjunto de procesos y procedimientos racionales que permiten, no solo identificar el problema que se está abordando, sino delimitar sus trayectorias y sus características, entendiendo que toda realidad, para poder ser comprendida, debe ser teorizada e interpretada en sus múltiples dimensiones. Siendo así, tanto la dialéctica análisis-síntesis, como inducción-deducción, son indispensables para desarrollar la temática de las NEE y, las posibilidades de fortalecer teóricamente, en el caso del TEA, los recursos didácticos para afrontarlos

2.4.2. Métodos del nivel empírico

Por su parte, en cuanto a los métodos empíricos, que también juegan un papel esencial para la investigación psicoeducativa. De acuerdo a López y Ramos (2021), estos métodos se complementan con los teóricos y están orientados a registrar los datos, hechos o evidencias empíricas que permiten validar los enunciados y formulaciones teóricas que haya utilizado la investigadora. Puesto que generalmente son una acumulación de hechos, por si solos no son suficientes, de ahí la complementariedad con los métodos teóricos. En un primer momento, tal como se detalló antes, en este trabajo se utiliza la observación, la cual permite registrar las evidencias que, en el comportamiento de la niña pueden indicar presencia del TEA. También, desde la observación, se diagnostica la dinámica pedagógica, en tanto, la metodología de enseñanza que debe ser adecuada para la atención de las NEE de la alumna.

Así mismo, entre los métodos empíricos se utiliza la entrevista, que, a decir de Murillo Torrecilla, *et al.* (2007), es una técnica propicia para la obtención de datos en torno a acontecimientos vividos y subjetivos, realizada entre dos personas mediante un diálogo con un fin intencionado. Es una técnica acorde con el enfoque cualitativo y el estudio de casos como es este, porque permite la creación de un ambiente distendido y de confianza, entre quien investiga y los informantes. Para aplicar esta técnica, lo importante es esa empatía, puesto que, más que la cantidad de información que se obtenga, lo que se requiere es que esos datos sean fieles y honestos, que reflejen, lo más cercano posible, las realidades que estudia la investigadora.

En un primer momento para construir el planteamiento del problema, desde la perspectiva de los protagonistas, esto es, la docente y los padres. Igualmente, la interlocución con la profesora, aporta las pistas necesarias para entender sus competencias pedagógicas y cuáles de ellas deben reforzarse a la luz de la metodología para desarrollar las habilidades sociales y, mejorar el rendimiento de la niña, cuyo caso de estudio es presentado aquí. En síntesis, la conjunción de los métodos teóricos y empíricos, soportan los argumentos desde los cuales se logra desarrollar la trama investigativa y alcanzar el objetivo general planteado.

Por último, en este grupo de métodos empíricos de investigación, se utilizó el análisis documental. El cual se aplica, tanto en el momento en que se estructura la fundamentación teórica, desde la cual se caracteriza el tema del TEA y las NEE, así como, en la documentación del caso, que requirió la construcción de la historia de escolarización, del rendimiento de la alumna, y de los registros docentes. Este tipo de análisis es el complemento de la observación y de las entrevistas, conformando en conjunto, los recursos empíricos para la obtención de los datos o evidencias factuales del caso.

2.5 Categorías de análisis.

En el lenguaje cualitativo pertinente con esta investigación, en lugar de variables se trabaja con categorías de análisis, las cuales se desprenden de la formulación del problema, más concretamente, de los fundamentos conceptuales de la temática. Según Rivas (2015),

En las investigaciones cualitativas, a veces, las variables no se conocen a priori y suelen ser el resultado de la investigación, ya que los fenómenos no son

estructurados y las explicaciones no surgen hasta que los procesos de investigación concluyen. Por ello se suele recomendar la palabra categorías de análisis en el caso de investigaciones cualitativas. (p.120).

Las categorías funcionan entonces, como elementos conceptuales que permiten organizar e interpretar la información que se obtiene al aplicar los instrumentos que sustentan metodológicamente el estudio. Esto significa, tal como se verá en la tabla 2, que los datos recabados en forma de conceptos, definiciones y hasta, expresiones verbales, pueden ser analizados en el contexto de significación de esas categorías.

2.5.1 Recolección y obtención de los datos.

Al poner en práctica los métodos de investigación empíricos, es decir, la observación, las entrevistas y el análisis documental, se obtiene la información, en forma de datos primarios y secundarios, que permite organizar y estructurar la propuesta metodológica y su aplicabilidad en el contexto de la escuela y, teniendo como referencia, el desarrollo de las habilidades sociales de la niña con TEA. Los datos primarios provienen de la observación a la docente y caso-estudio, además de las entrevistas realizadas a la docente y padres de familia.

Obtenida la información correspondiente, se procede a su adecuada revisión con el fin de determinar que sea apropiada a la investigación y que las respuestas obtenidas permitan un adecuado acercamiento a la creación de la estrategia metodológica que asegure resultados adecuados a la necesidad del caso-estudio. Ya con la revisión de los datos se procede a su transcripción.

2.5.2 Organización de los datos.

Una vez transcritos los datos se procede a su debida organización, encontrando aquellos elementos que permitan una adecuada interpretación a las respuestas obtenidas acerca de la necesidad del caso- estudio y de la docente dentro del aula de clases. De cualquier manera, el proceso de obtención, organización e interpretación de los datos, se enmarca en la matriz de categorización que se ilustra en la tabla 2, de acuerdo con cuyos resultados avalan la legitimidad epistemológica de este estudio.

2.5.3 Categorización, etiquetado y codificación de los datos.

Tabla 2.

Categorías de análisis

Descripción	Categoría de análisis	Observación	Entrevista	Análisis de documentos
Trastorno del Espectro Autista	Nivel de funcionamiento	Características de la adaptación en el aula	¿Que indica el diagnóstico de la menor? ¿Qué terapias recibe la pequeña? ¿Participa en eventos sociales?	- Que se dice acerca del Trastorno del Espectro Autista. - Análisis de grados de funcionamiento del autismo.
	Escolarización de niños con TEA	Características del comportamiento en el aula	¿Cómo se vincula con el entorno escolar, y su capacidad de adaptación al medio?	- Que se dice de la escolarización de niños con TEA. - Análisis de la escolarización en edad preescolar de niños con TEA. - Que se dice del rol del docente de niños con TEA.
Rendimiento Académico	Destreza o logro alcanzado	Progreso de los estudiantes con la estrategia metodológica. Relación de las habilidades sociales en el rendimiento académico	¿Cómo evalúa la educadora el rendimiento de la menor? ¿Cómo se refleja la ayuda de la estrategia metodológica en el rendimiento académico?	- Análisis del currículo del Ministerio de Educación de niños de educación inicial 2 subnivel 2. - Análisis de adaptaciones curriculares. - Que se dice sobre la metodología TEACCH en rendimiento académico. - Que se dice sobre el rendimiento académico en relación a las habilidades sociales.
Habilidades Sociales	Desarrollo en el aula.	Adaptación a la rutina de asistencia a clases Adaptación al ambiente del aula	¿Cómo se desenvuelve dentro del aula? ¿Cómo se relaciona con pares? ¿Cómo se relaciona con la educadora?	- Que dice sobre las habilidades sociales en niños con TEA en el ambiente escolar. - Que dice sobre los factores ambientales del aula.
	Desarrollo en el hogar	Adaptación a la rutina en casa Adaptación al ambiente en casa	¿Cómo se desenvuelve la menor en casa? ¿Cómo interactúa con hermanos? ¿Cómo interactúa en reuniones sociales?	- Que dice sobre las habilidades sociales que se desarrollan dentro del hogar con los padres.

Estrategias de habilidades sociales	Método TEACCH Historias sociales activas	Identificación de mejoras en el rendimiento académico	¿Ha identificado cambios en el comportamiento de la menor? ¿Qué aspectos ha mejorado mediante la aplicación de la estrategia metodológica?	- Que dice sobre el método TEACCH y las historias sociales activas. - Cómo plantea la estrategia.
--	---	---	---	--

Elaborado por la autora.

En suma, el aval científico de este estudio se encuentra resumido en la estructura de este capítulo II. Epistemológicamente, los resultados de una investigación con estas características tienen que estar soportada en la rigurosidad con la que se han seleccionado, desde el paradigma de adscripción, hasta las técnicas e instrumentos de recolección de la información. Se ha intentado, de esta manera, dentro de la flexibilidad que tiene la investigación cualitativa y, los estudios de caso, particularmente, de mantener con claridad los límites de la objetividad, científica, frente a la posibilidad del cuestionamiento con el que algunos estudiosos observan estudios con esta perspectiva.

CAPÍTULO 3
ESTRATEGIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este apartado está destinado a la descripción del aporte práctico de este trabajo científico, en este caso, el de una estrategia metodológica basada en el método TEACCH e historias sociales activas que permita a la niña del estudio de caso con TEA mejorar el rendimiento académico a través de sus habilidades sociales. Se fundamenta esta estrategia y se presentan las acciones creadas en cada fase.

3.1 Fundamentos del aporte

3.1.1. Fundamentación teórica de la estrategia.

Como punto de inicio se considera las necesidades de adaptación en los contenidos curriculares como lo indica el Ministerio de Educación sobre las adaptaciones que presenta la niña en estudio, que en este caso sería Adaptación Curricular Grado dos; por ende, a través de estas estrategias, se busca entender cómo la niña, puede construir conocimientos y mejorar en su aprendizaje, la autora propone una estrategia metodológica en habilidades sociales que prepare a las docentes para manejar estas adaptaciones dentro de su clase.

Las estrategias metodológicas, según Porras (2018) son aquellas vías que permiten la transformación de un objeto, desde su estado real hasta un estado deseado, presupone un diagnóstico en el que se evidencia un problema, así como, la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes, que posibilitan alcanzar los objetivos propuestos, a través de un proceso organizado, integrado, direccional, transformador y sistémico.

Como se ha referido en esta investigación, los preescolares con TEA, presentan dificultades en las Habilidades Sociales (HHSS), es por ello que se deberá hacer un énfasis en estas habilidades, procurando crear estrategias para disminuir sus conductas no deseadas en el contexto escolar, además procurando crear una socialización adecuada con sus contemporáneos, asimismo procurando que observe lo que no está explícito, a través de claves visuales del contexto (mediante pictogramas o historias sociales activas), también como afirma Bergeret (1981) se le deberá enseñar a reconocer y entender

emociones; procurando que comprenda que sus acciones tendrán un significado en su entorno, evitando dejar de lado cualquier aspecto para la enseñanza de dichas habilidades.

3.1.1.1 Metodología TEACCH.

La presente metodología tiene como eje principal el potenciar la educación de niños con TEA en un ambiente escolar regular, basado en un entrenamiento para que desarrollen sus habilidades creando así independencia personal y tenga un adecuado desenvolvimiento mejorando su rendimiento académico, para Barrios *et al.* (2018) en su guía para la Comunidad Educativa muestra el siguiente componente del programa TEACCH:

Enseñanza estructurada, consistiendo en organizar el entorno de forma adecuada al individuo, estructurar zonas con apoyos visuales con el fin de gestionar la conducta y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, comprende de cinco niveles:

- a) Estructura física, toma en cuenta del individuo la autonomía, intereses, capacidad de atención; mediante esta estructura se planifica los objetivos que se trabajarán y los apoyos necesarios para realizar las actividades que pueden tener diferentes contextos, necesita dentro de este espacio reducir distracciones visuales, debido a la característica principal del autismo de la hipersensibilidad sensorial.
- b) Horario individual, estructura su ambiente y procura reducir la ansiedad, ayuda a que el individuo tenga anticipada la actividad, ayuda a comprender lo que se espera con respuesta a su conducta, facilita la comunicación con toda la familia.
- c) Sistema de trabajo, de manera visual muestra lo que va a realizar el individuo, fomenta la autonomía apoyándose del horario personal, promoviendo el desarrollo de calidad de vida.
- d) Rutinas y estrategias, se produce la enseñanza mediante el uso de una agenda que promueve flexibilidad, también se enseña rutinas que pueden ser organizadas espacial o secuencial, en nociones témporo-espaciales.
- e) Estructura visual, mediante las fichas que realiza se procura comprensión de las secuencias, está determinada por: **organización visual**, la organización del espacio y materiales, con ayuda del uso de recipientes para organizar el material de las tareas y organizando el espacio físico donde las van a realizar;

actividades visuales, que son los ejemplos que se han de hacer, de manera secuenciada.

- Enseñanza uno a uno, radica en el trabajo personalizado que realiza el docente con la estudiante estructurando y considerando el tiempo para desarrollar una relación positiva.
- Comunicación expresiva, está centrado en desarrollar un comportamiento comunicativo accesible, esto se puede reflejar en paneles de comunicación, símbolos, dibujos, dar algo mientras extiende su mano, mediante fotografías o elementos reales o pictogramas.
- Habilidades de juego, teniendo como objetivo primordial el lograr que la niña sobreentienda que, al jugar, lo está realizando de forma estructurada y contemplando la finalización del mismo.

La estrategia que se ha planteado mediante esta metodología, es efectiva al ser aplicada en el contexto escolar como lo afirman Sanz-Cervera, et al. (2018) con resultados fiables que garantizan la reducción de su sintomatología autista; mismas que deben ser aplicadas en un lapso de tiempo de diez semanas hasta tres años, en donde se debe mantener mínimo una intervención de treinta minutos por cada sesión, partiendo de que su eje principal es mejorar sus habilidades cognitivas, el lenguaje verbal y no verbal, atracción por el juego, psicomotricidad y coordinación visomotora, la comunicación y a su vez sus habilidades sociales, siendo replicada tanto por los padres y/o docentes una vez formados con esta metodología.

Destaca Arellano y De Goñi (2015) esta metodología es apropiada para ser adaptada en un aula ordinaria, demostrando su eficacia para utilizarla según las necesidades del niño y permitiendo que adquiera autonomía y habilidades sociales. Sanz, *et al.* (2018) en su estudio en España afirman que las intervenciones con la metodología TEACCH, se debe procurar que todos los estudiantes intervengan, siendo ellos actores directos en la inclusión, teniendo presente que se deberá trabajar de manera cooperativa con la familia.

Dentro de su trabajo investigativo Morales- Esquivel (2021) concluye que los beneficios de esta metodología son diversos tales como: aumento de aprendizaje de habilidades de interacción reduciendo las dificultades de interacción social, reduce las dificultades de

comunicación, mejora el lenguaje expresivo y receptivo; disminuyendo los síntomas de autismo, considerando que la intervención debe ser realizada tempranamente partiendo desde el diagnóstico.

3.1.1.2 Metodología Historias Sociales Activas.

Las historias sociales activas aplicadas como estrategia metodológica como revela Gallardo Montes *et al.* (2019), permiten que el niño con TEA se acerque a las reglas sociales con respuestas apropiadas a diferentes situaciones, por ende, deben ser historias personalizadas y estructuradas, dado que las mismas muestran cómo debe el individuo actuar ante la realidad que atraviesa, siendo aplicadas las historias de manera personalizada con la situación y sus alternativas de actuación, debido a que según Silva, *et al.* (2020) aplicando de esta manera personal se muestran las posibilidades de refuerzo necesario para la conducta a eliminar y el comportamiento aceptado.

Se puede describir que las “historias sociales son cuentos descriptivos cortos, que tienen como objetivo describir lugares, acontecimiento, situaciones sociales, personas o conceptos con un formato específico” (Sibón, 2010, p.3), incluyendo los elementos que sobresalen de la situación social: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién? ¿Qué? ¿Por qué?, se estructuran las frases por cuatro tipos:

- 1) Fase Directiva, indican lo que se espera de respuesta a determinada situación.
- 2) Fase Descriptiva, describe características de una acción, donde ocurre, que hace, etc.
- 3) Fase Control, muestran alternativas de respuesta, según la identificación del niño define su propia respuesta.
- 4) Fase Perspectiva, describen los estados internos de los demás: deseos, creencias, pensamientos que el niño identifique en el otro.

En un estudio investigativo realizado en Brasil por Silva, *et al.* (2020) se ha verificado los efectos beneficiosos de la aplicación de historias sociales activas en el proceso de aprendizaje sobre conductas acertadas en niños con TEA, siendo una estrategia adecuada para reducir comportamientos inadecuados y aumentando conductas deseadas en el aula.

Otro estudio en España realizado por Ginestar Rodríguez *et al.* (2019) demuestra que la efectividad de esta estrategia optimiza en niños con TEA el aprendizaje de habilidades y destrezas en determinadas áreas, permitiendo que las posibles situaciones y sus respuestas de actuación sean Sabón claras y viables, facilitando su utilización en contextos naturales.

3.2 Propuesta

Estrategia metodológica basada en el método TEACCH e historias sociales activas para el mejoramiento del rendimiento académico en niños de edad preescolar con TEA.

3.2.1 Justificación.

Con la información obtenida del caso único analizado dentro de esta investigación, se pudo elaborar la estrategia metodológica para mejorar habilidades sociales de una pequeña con TEA de edad preescolar de la Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo”, con el fin de garantizar un rendimiento académico apropiado con fundamentos científicos.

Mediante un breve diagnóstico se pudo analizar la viabilidad de la propuesta debido a que se plantea la necesidad de la pequeña, sobre las falencias encontradas con el propósito de brindar herramientas dentro del aula para crear un ambiente adecuado. Durante este proceso se deberá tener en cuenta que los padres de familia son el primer grupo de apoyo fuera de la institución para la aplicación de la estrategia, y que junto a la docente deberán tener conocimientos en la metodología a aplicarse, esto incurre en sesiones entre docente – investigador - padres de familia para determinar los cambios, avances o retrocesos que se vayan efectuando para evaluar el proceso de la estrategia en el aula y en su hogar.

Considerando esta organización previa se podrá afianzar la validez, calidad y la intervención apropiada al caso único, garantizando el desarrollo de las actividades con calidad y con la capacidad oportuna de poder realizar modificaciones acordes a la estrategia metodológica a implementarse.

Se plantea que la estrategia se pueda aplicar en diversos contextos no solo dentro del aula, sino en su vida diaria dentro y situaciones sociales fuera del hogar, permitiendo que pueda

mantener y mejorar habilidades sociales que le ayuden, además será considerada como lograda, dependiendo del rendimiento académico que obtenga la estudiante.

Juega un papel importante que el ambiente que se genere dentro del aula sea el apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje para que, con el tiempo, la docente pueda aplicar sus conocimientos con futuros estudiantes y no depender de la participación del investigador.

3.2.2 Ubicación y beneficiarios

El siguiente trabajo investigativo se desarrollará en: Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo”, ubicado en la ciudadela Machala Occidental, en las calles Mariana Cueva y Libia Peñafiel.

Siendo sus beneficiarios: Autoridad, docente, padres de familia y caso-estudio del nivel preescolar con el correspondiente consentimiento informado de participación (Ver Anexo A).

3.2.3 Objetivos.

3.2.3.1. Objetivo general.

Diseñar una estrategia metodológica que desarrolle habilidades sociales para el mejoramiento del rendimiento académico del caso estudio con el trastorno del espectro autista de la Escuela de Educación Básica Particular “Mi Mágico Mundo” de la ciudad de Machala.

3.2.3.2 Objetivos específicos.

- Planificar actividades a ejecutar con el caso-estudio en conjunto con la docente y padres de familia.
- Organizar el cronograma de actividades de la estrategia metodológica.
- Socializar con los padres de familia las actividades propuestas para su correcta replica en el hogar.

3.2.4 Etapas.

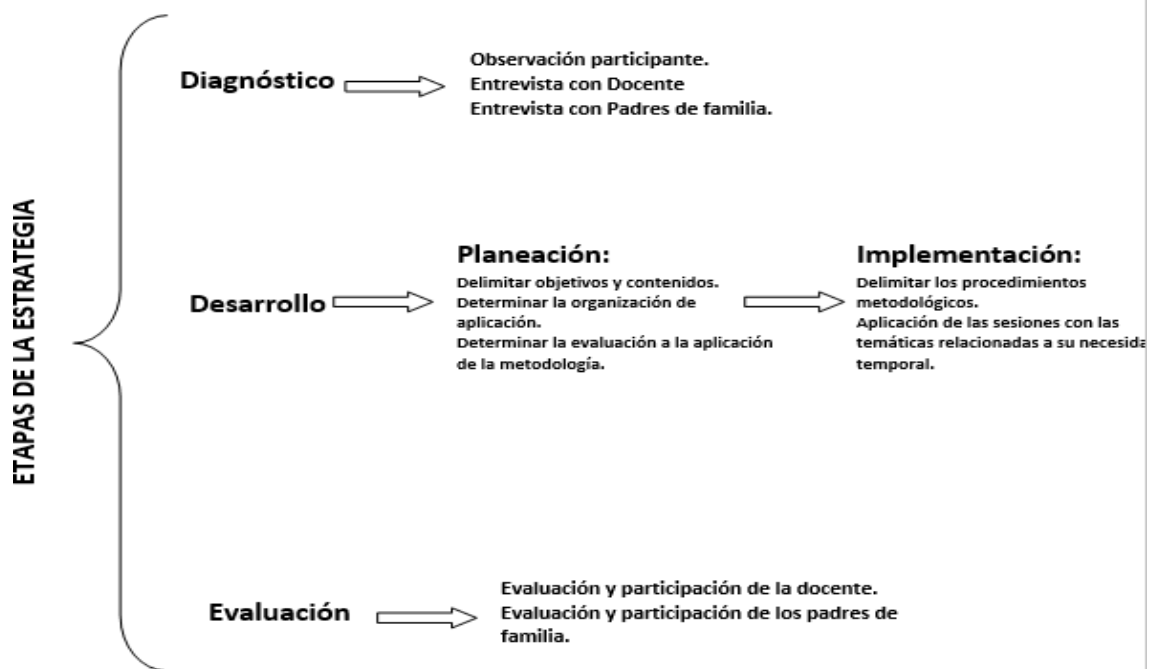
El diseño de las actividades está enlazado a la finalidad de mejorar las habilidades sociales del caso-estudio, para tener un mejor rendimiento académico. Se enfoca en actividades dentro del aula y fuera de ella con los padres de familia, como primer punto la adaptación al aula de clases debido a que es un ambiente nuevo y tendrá acercamiento con más personas, lo cual necesita una preparación debido a sus características individuales y propias de su condición (TEA), para lo cual se debe preparar a la educadora y el aula de clases para que no sea un entorno impactante, ni distractor.

Se tuvieron en cuenta las etapas de toda estrategia metodológica:

- Diagnóstico e identificación de la problemática.
- Planeación y sensibilización con padres de familia y comunidad educativa.
- Implementación de la estrategia metodológica.
- Evaluación de la estrategia implementada.

Ilustración 1.

Etapas de la Estrategia.



Elaborado por la autora.

3.2.5 Recursos.

3.2.5.1. Humanos

- Autoridad Institucional.
- Docente tutora.
- Caso-estudio.
- Padre y madre de familia.

3.2.5.2. Materiales

- Estrategia metodológica
- Pictogramas ARASAAC
- Material personalizado.
- Esferos.
- Computadora.

3.2.6 Descripción de las actividades de la estrategia metodológica.

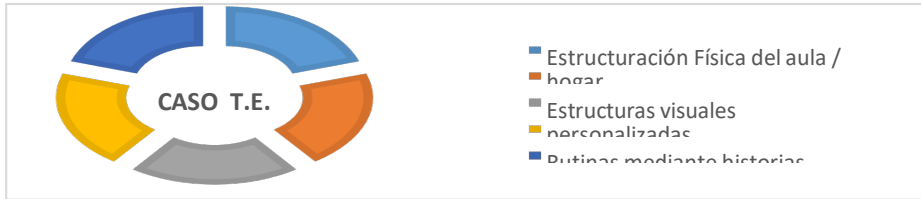
Esta estrategia metodológica parte de la realidad a la que se enfrenta la educadora, la menor y sus padres de familia, debido a que es un nuevo ambiente escolar y dado por su condición debe pasar por un proceso de adaptación.

Para la ejecución se implementa sesiones individuales de manera semanal para las necesidades de la niña TEA, junto a la realización de las siguientes fases:

1. Estructuración Física del aula / hogar.
2. Personalización de horarios
3. Estructuras visuales personalizadas.
4. Técnicas de trabajo.
5. Rutinas mediante historias sociales.

Ilustración 2.

Fases de la Estrategia



Elaborado por la autora.

Estos procedimientos son apropiados para la estrategia metodológica debido a su importancia como instrumentos que indican a la docente como proceder ante la atención de un niño con TEA durante un periodo aproximado de 12 semanas, constando de las siguientes fases dentro de las sesiones.

Paso 1.- Estructuración física del aula/hogar.

Se reconoce el aula física de la estudiante para que haya una adaptación apropiada, puesto que por los colores y componentes del aula debe tener una reforma y adecuación sin distractores y con pictogramas, además se indica pautas a la educadora de cómo manejar pictogramas para crear rutinas de trabajo con la pequeña, además de la utilización de historias sociales activas que permitirá que adapte situaciones que desee mejorar.

Paso 2.- Personalización de horarios.

Tomando en cuenta las características que tiene la estudiante debe hacerse un ajuste a su horario de ingreso y estancia dentro de las instalaciones de la unidad educativa puesto que dado por su misma condición se ajusta las actividades que realice dentro del aula por lapsos de tiempo, procurando crear una rutina de ingreso y salida.

De igual manera los padres de familia mediante el ajuste de horario reforzaran la asistencia de la menor todos los días, evitando la inasistencia.

Paso 3.- Estructuras visuales personalizadas.

La estudiante va a adaptarse a su rutina de ingreso y estancia dentro del salón de clases mediante las estructuras visuales que la educadora crea que sean necesarias implementar, puesto que dichas estructuras tienen el propósito de que la educadora y sus compañeras puedan establecer una mejor comunicación con la niña, se debe trabajar en conjunto con la educadora para que los espacios sean adecuados y ordenados acorde a la necesidad de la

menor, cabe resaltar que el trabajo de las estructuras visuales van a ser replicadas por los padres de familia dentro del hogar.

Paso 4. Técnicas de trabajo.

Las técnicas de trabajo que la educadora utilizará van a ser tomadas en cuenta considerando el comportamiento que tenga la menor dentro del aula, siendo la técnica uno a uno la adecuada para generar aprendizaje en un inicio, continuando con la técnica del juego mediante los pictogramas para crear la rutina de realización de las tareas y compensación con el juego que desee.

Paso 5. Rutinas mediante historias sociales.

El uso de las historias sociales será en conjunto con el proceso de instauración de rutinas, tanto en un inicio como es del de ingreso a la institución, con el propósito de que los padres de familia realicen una previa anticipación del hecho que sucederá al salir de casa, y a su vez dentro de la institución la educadora maneje estas mismas historias sociales activas para que la menor vaya familiarizándose con el entorno que va a frecuentar, con el objetivo de que se realice siempre una anticipación de actividades, proporcionando información a la menor de lo que va a realizar o suceder en su entorno, evitando la improvisación de actividades en cualquier ámbito, ya sea escolar o familiar.

3.2.7 Planificación.

Cada sesión de intervención dependerá de la necesidad que la estudiante tenga, se implementará una sesión con una duración semanal durante un lapso de tres meses, se aplicarán dentro de las actividades los pasos ya descritos con énfasis en su desarrollo de habilidades sociales para que tenga un desempeño adecuado y un mejor rendimiento académico.

Antes de la intervención dentro del aula con las sesiones, se realiza una primera entrevista como participantes los padres de familia y la autora con el fin de llenar una ficha psicopedagógica (Ver Anexo H) y también para que estos autoricen la intervención con la estudiante (Ver Anexo C), obteniendo una respuesta afirmativa, además para conocer datos adicionales importantes acerca de ella como: la rutina diaria, actividades diarias

extracurriculares que realiza, deportes, y terapias adicionales que recibe.

Una vez autorizada la intervención por parte de los padres de familia, se procuró la autorización de la institución para el ingreso a observar en un inicio la conducta de la menor, y también para implementar la estrategia dentro de las actividades que realiza la educadora en un lapso de tiempo aproximado de tres meses y también con el apoyo primario que es la familia para replicar las estrategias aplicadas y también para la creación de material que se va a utilizar en las sesiones dentro del aula.

A continuación, se detallará el desarrollo de cada sesión:

SESIÓN 1.

Durante esta primera sesión, la menor presenta un fuerte rechazo para ingresar tanto a la instalación como al salón de clases, se implementa la ayuda de la investigadora y de la docente, se indica a los padres de familia que la pequeña va a iniciar su proceso de adaptación quedándose por un lapso de 30 a 40 minutos , se considera viable el trabajar en conjunto con los padres de familia quienes a través de una historia social activa directiva (Anexo I) que le proporcionará y explicará la aplicación de la misma la investigadora, en donde indicarán a la pequeña sobre su asistencia todos los días a clases.

Durante el lapso de tiempo que se encuentra la estudiante se realiza la observación del material que necesita la docente dentro del salón para que obtenga una comunicación apropiada con la menor procurando que se puedan comunicar a través de pictogramas, además mediante la enseñanza uno a uno se logró que la pequeña pueda realizar una actividad que estaba dentro de la planificación de la educadora, por reiteradas ocasiones se levanta de su asiento hacia la puerta indicando que quiere salir.

Se ilustra a la niña sobre la historia social de salida a casa con el fin de que se sienta segura, se le presenta imágenes de ella, de la escuela y del salón de clases, que el día siguiente también asistirá, esta sesión se extiende por toda la semana para que la menor tome confianza con la educadora y no tenga resistencia para ingresar al aula.

SESIÓN 2.

Se realiza seguimiento y revisión del proceso de adaptación de la semana anterior junto con la educadora determinando que la historia social activa ayudo a que la menor se

sintiera en confianza al asistir y al retirarse de clases, en esta segunda semana se continua con el tiempo preestablecido, en conjunto con la educadora se revisa el horario de clases, con el propósito de considerar de que la menor continúe asistiendo por tiempos cortos preestablecidos hasta que este adaptada a la rutina de trabajo dentro del aula.

Se realiza un horario personalizado anexo al horario regular que tiene de clases para que se implemente para el ingreso y permanencia dentro del aula, por tiempos específicos hasta que haya una aceptación total para el ingreso y estancia dentro de clases por un determinado tiempo de aplicación de cinco semanas; dentro de la primera semana los cuatro primeros días se quedará solo una hora dentro del aula y el día viernes se aumentará cuarenta minutos adicionales, esperando obtener su respuesta al aumentar el tiempo de estancia dentro del aula con una previa explicación de una historia social activa directriz.

Ilustración 3.

Horario de clases de la institución.

ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARTICULAR
"MI MÁGICO MUNDO"
CALIDAD Y CALIDEZ

HORARIO INICIAL 2 A

EDAD: 4 AÑOS

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08H00-08H40	ÁMBITO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y MOTRICIDAD.	ÁMBITO IDENTIDAD Y AUTONOMÍA.	RELACIONES LÓGICO MATEMÁTICO.	ÁMBITO IDENTIDAD Y AUTONOMÍA.	RELACIONES LÓGICO MATEMÁTICO.
08H40-09H00	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH
09H00-09H20	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE
09H20-10H00	LEARN ENGLISH	ÁMBITO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y MOTRICIDAD.	CONVIVENCIA	LEARN ENGLISH	LEARN ENGLISH
10H00-10H40	EXPRESIÓN ARTÍSTICA.	LEARN ENGLISH	EXPRESIÓN ARTÍSTICA.	CONVIVENCIA	EXPRESIÓN ARTÍSTICA.
10H40 - 11H00	RELACIONES CON EL MEDIO NATURAL Y CULTURAL.	RELACIONES LÓGICO MATEMÁTICO.	RELACIONES CON EL MEDIO NATURAL Y CULTURAL.	RELACIONES LÓGICO MATEMÁTICO.	RELACIONES CON EL MEDIO NATURAL Y CULTURAL.
11H00-11H40	CONVIVENCIA	CONVIVENCIA	LEARN ENGLISH	ÁMBITO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y MOTRICIDAD.	CONVIVENCIA
11H40-12H00	ÁMBITO IDENTIDAD Y AUTONOMÍA.	EXPRESIÓN ARTÍSTICA.	ÁMBITO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y MOTRICIDAD.	EXPRESIÓN ARTÍSTICA.	ÁMBITO DE EXPRESIÓN CORPORAL Y MOTRICIDAD.

Elaborado por la institución educativa "Mi Mágico Mundo"

Tabla 3.

Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 2.

HORARIO DE T.E. (4 AÑOS DE EDAD)					
Semana de Adaptación 2					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
09H00	Ingreso a la institución a jugar con la educadora.	Ingreso a la institución a jugar con la educadora.	Ingreso a la institución a jugar con la educadora.	Ingreso a la institución a jugar con la educadora.	Ingreso a la institución a jugar con la educadora.

09H20	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.
10H00	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.
10H40					Realización de una actividad para retirarse a casa.

Elaborado por la autora.

SESIÓN 3.

Se evalúa junto con la educadora la sesión anterior con relación al aumento de tiempo el último día de la semana, se considera la reacción de la menor al permanecer más tiempo, indicando la educadora que por alterar la rutina si demostró persistencia para querer salir, por lo cual se le había indicado un distractor de piezas de rompecabezas que le gusta y que había permanecido por un tiempo estimado de 20 minutos más, lo cual fue provechoso debido a que no demostró llanto, durante esta semana la menor permanecerá en el aula durante un tiempo de una hora con cuarenta minutos aproximadamente, con el propósito de que su estancia vaya aumentando dentro del aula. Durante esta nueva sesión se implementará una adaptación del salón educativo con estímulos visuales como pictogramas y carteles (Anexo J) sobre el saludo a todos los compañeros, a sentarse en su respectivo asiento, a no levantarse y esperar su turno para hacer las actividades, para que tenga una convivencia con las normas sociales que están establecidas en el salón.

Esta tercera semana se crea una historia social con pictogramas en fase directiva sobre los comportamientos esperados dentro de salón (Anexo K), se procura utilizar estas historias al ingresar al aula para que tenga una idea anticipada de lo que sucederá, fuera del aula se implementa un cartel cerca de la puerta de ingreso al aula, con formas de saludos que todos los niños incluyendo la pequeña deberá realizar para ingresar al salón, se estima que lo aplicará durante todo el período lectivo. Además, se asesora a los padres de familia sobre la implementación de historias sociales en la vida diaria de la menor.

SESIÓN 4.

Para esta sesión se realizó un proceso de evaluación de las tres sesiones anteriores en conjunto con los padres de familia y la educadora para que la adecuación de esta quinta semana de adaptación se vaya expandiendo en el horario de estadía de la menor dentro de la institución, se evalúa junto con la educadora que la menor dos días de esta semana ingrese con el mismo tiempo de la semana anterior e incrementar al tercer día de esa misma semana la estancia por cuarenta minutos más, observando y analizando su reacción emocional para que permanezca el cambio o continuar con el mismo tiempo ya establecido.

Tabla 4.*Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 5.*

HORARIO DE T.E. (4 AÑOS DE EDAD)					
Semana de Adaptación 5					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
09H00	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora
09H40	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.
10H20	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio
10H40	Realización de una actividad para retirarse a casa.	Realización de una actividad para retirarse a casa.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.
11H20			Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.

Elaborado por la autora.

Dentro de esta sesión se enfatiza en las técnicas de trabajo que implementa la educadora dentro de clases, dentro de la planificación de la semana se trabajará el reconocimiento de emociones propias y de los demás, adaptando junto con la educadora a las actividades planificadas, se procura que identifique emociones mediante hojas de trabajo y también se implementa dentro del aula pictogramas de emoción y dentro de su cuaderno personal (agenda) emociones de alegría, enfado, triste, calmado, aburrido, cariñoso, cansado, furioso (Ver Anexo L).

A través de una actividad personalizada la educadora aplica la técnica de aprendizaje uno a uno con la menor, para que identifique las expresiones y asocie a emociones de tristeza, enojo, tristeza, felicidad, con el propósito de que pueda aplicarlo en la realidad con su

docente o pares, esta actividad se complementa mediante tarjetas animadas que la educadora muestra a todos los niños dentro de la clase, narrando una historia relacionada a un cuento que enfatiza las emociones de los personajes, la educadora mediante la técnica de uno a uno logra que la pequeña identifique la secuencialidad de las emociones dentro de la historia (Ver Anexo M).

A los padres de familia se dirige una actividad de creación de tarjetas de emociones para que identifiquen con la menor dentro del hogar en actividades de la vida diaria, se retroalimenta la clase de emociones para ellos, con el fin de que estos participantes repliquen ante cualquier situación que amerite la utilización de las mismas tarjetas, se indica que se consultará en un futuro sobre la aplicación y la reacción de su hija.

SESIÓN 5.

Al iniciar esta sesión en conjunto con la educadora se evalúa la semana anterior con relación al aumento de tiempo en el proceso de adaptación, e indica que ha sido de manera provechosa para que no tenga reacciones de llantos ni gritos dentro del aula, se propicia junto la educadora y los demás niños en esta sesión realizar actividades grupales con el propósito de que la pequeña vaya afianzando su socialización con los demás niños, se implementa dentro del aula gráficos de juego e interacción con otro niño y mediante una historia social de fase descriptiva para que pueda afianzar lo que hacen los compañeros y ella al compartir (Ver Anexo N).

Durante esta sexta sesión junto con la educadora se evalúa el proceso de aprendizaje de la menor y del aprovechamiento a la aplicación de la técnica de aprendizaje uno a uno que aplica dentro de clases, dentro de esta sesión se trabaja con los padres y se les indica continuar trabajando con las fichas de emociones, aunque esta vez se retroalimenta con ellos actividades de compartir y posibles reacciones emocionales de respuesta para que en casa puedan replicar y la menor se vaya familiarizando.

SESIÓN 6.

Esta sesión se trabaja junto con la educadora dentro de la planificación semanal para que se resalte y se refuerce el trabajo colaborativo en grupos, se considera los refuerzos visuales para el seguimiento de la actividad y también el trabajo uno a uno procurando que realice la actividad de manera individualizada sin dependencia, debido a que la niña

tiene un vínculo ya definido con la educadora.

Las actividades de esta séptima semana se deben procurar que la niña participe e interactúe con los demás, estableciendo y fortaleciendo la habilidad social, mediante el juego interactivo puede la niña tener un acercamiento a los niños, la educadora debe poner más énfasis en que la niña se incluya en los trabajos que se realicen.

Se realiza el refuerzo de historias sociales activas procurando interacción con los demás, la educadora antes de iniciar una actividad deberá relatar la historia con las tarjetas descriptivas de la situación para que la menor tenga una anticipación de lo que va a suceder; en conjunto con los padres de familia se retroalimenta el uso de las historias sociales de compartir para que repliquen en casa al realizar las actividades de refuerzo de la escuela, con el fin de que la menor se familiarice con dichas historias.

SESIÓN 7.

Durante esta novena semana de adaptación, se procura en conjunto con la educadora, fortalecer el juego interactivo mediante el uso de una historia social directiva se indica a la menor sobre el juego compartiendo con los demás niños, la educadora ha planificado para que sus actividades se desarrollen de manera grupal, por tal razón se elabora el material para que la niña se guíe y pueda ejercer el juego mencionado.

Con el fin de optimizar y reforzar la socialización se recomienda a los padres de familia salir a espacios recreativos con la menor para que tenga contacto con más niños e interactúe, antes de asistir al lugar determinado deben anticipar las actividades que van a realizar, ya sea con pictogramas o historias sociales activas que ya tienen el material.

Se trabaja con la educadora para que la menor pase la mayor parte del tiempo dentro de la institución, mediante compensaciones para que se distraiga, la jornada es más extensa por lo cual la educadora deberá aplicar material lúdico para que se adapte al tiempo de estancia, aplicando las adaptaciones curriculares oportunas para generar aprendizaje de las destrezas correspondientes, se evalúa junto con la educadora que la menor dos días de esta semana ingrese con el mismo tiempo de la semana anterior e incrementar al tercer día de esa misma semana la estancia por cuarenta minutos más, observando y analizando su reacción emocional para que permanezca el cambio o continuar con el mismo tiempo ya establecido.

Tabla 5.*Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 9.*

HORARIO DE T.E. (4 AÑOS DE EDAD)					
Semana de Adaptación 9					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08H30	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora
09H00	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.
09H40	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min y retorno al aula.
10H20	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.
11H20	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.
11H40			Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.

*Elaborado por la autora.***SESIÓN 8.**

Junto con la educadora se evalúa la sesión anterior sobre la ampliación del horario de estancia dentro del aula, siendo un poco favorable el aumento del tiempo, además se promueve el juego fuera del aula, por lo tanto, se indica a la pequeña de manera anticipada mediante pictogramas que se va a realizar actividades fuera del salón, tiene muy buena afinidad con la educadora por lo cual su rutina para salir, es tomándola de la mano y procurando estar junto a ella, la docente promueve el juego y canto en el espacio externo, aunque por momentos se aísla la menor, hay un avance significativo al pasar en un área social.

Se demuestra mayor aceptación a pasar dentro del grupo, tolera estar más tiempo

acompañada, con escasos tiempos de aislamiento, las directrices de los juegos deben ser explícitas y detalladas debido a su condición, hay una buena disposición y actitud de la educadora al momento de aplicar la intervención.

SESIÓN 9.

Durante esta sesión se procura el refuerzo uno a uno entre docente-educando, se establece una buena comunicación en el transcurso de la semana anterior y esta sesión, la menor tiene mayor comunicación a través de los pictogramas y mayor disposición para realizar actividades, se refuerza la lectura de cuentos con imágenes, y la interacción con otros mediante las actividades planificadas, como el resultado de las tres sesiones enfatizadas a la socialización del grupo se evidencia la tolerancia a la interacción a una actividad grupal, en la cual se ha comprobado un acercamiento a las instrucciones de la docente a la menor y la capacidad de respetar la norma indicada.

CONTINUACIÓN DE LA PERSONALIZACIÓN DE HORARIO.

El proceso de adaptación continúa con la rutina de la semana anterior, iniciando la jornada desde las 08h00 am, razón por la cual se mantendrá la misma hora de salida de la semana anterior, en caso de haber alguna reacción por parte de la menor se regresará al horario de la semana anterior.

Tabla 6.*Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 12.*

HORARIO DE T.E. (4 AÑOS DE EDAD)					
Semana de Adaptación 12					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08H00	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora
08H30	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.
09H00	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.
09H40	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.
10H20	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.
11H00	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.
11H40	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.

Elaborado por la autora.

En esta treceava semana de adaptación, se procura que la menor se quede toda la jornada, observando si hay alguna novedad para implementar en el caso de que no se ajuste a la jornada, siendo desde el tercer día un aumento de cuarenta minutos más, completando la menor toda la jornada de labores diarias dentro de la institución.

Tabla 7.

Horario adaptado de asistencia y actividades, semana 13.

HORARIO DE T.E. (4 AÑOS DE EDAD)					
Semana de Adaptación 13					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
08H00	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora	Ingreso a la institución a jugar con la educadora
08H40	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.	Ingreso al aula mediante historia social. Realización de actividad mediante el uso del pictograma.
09H20	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.
10H00	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.	Compensación de realizar la actividad con salida al patio durante 10 min. Realización de una actividad para retirarse a casa.
10H40	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.	Salida a patio con actividades de motricidad gruesa.
11H20	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.	Continuación de realización de actividades según la planificación.
12H00			Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.	Realización y culminación de una actividad para retirarse a casa.

Elaborado por la autora.

En este capítulo se presentó la propuesta de estrategias metodológicas en habilidades sociales para la mejora del rendimiento académico en el caso en estudio.

CAPÍTULO 4.
EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA

En este capítulo se presenta el resultado de la evaluación realizada al caso en estudio, con posterioridad a la aplicación de las estrategias metodológicas aplicadas.

4.1. Evaluación.

La forma de evaluación que se ha implementado es de carácter cualitativo mediante una lista de chequeo a través de entrevistas planificadas, para determinar los avances o retrocesos de la implementación de la estrategia, evaluando junto con la educadora y los padres de familia cada tres semanas, con un cumplimiento de aplicación de tres sesiones y un seguimiento final de tres semanas de observación para comprobación de viabilidad de las estrategias implementadas (véase en Anexo E), que se las describe a continuación:

4.1.1.1 Primera evaluación de sesión uno, dos y tres.

Check List con Docente.

1. Conducta de la niña.

Mediante el reajuste del horario la pequeña desde el tercer día de la implementación no ha mostrado resistencia para ingresar a la institución y al aula. Se ha reducido los llantos dentro del aula, aunque sus movimientos estereotipados propios de su condición los mantiene cuando se siente irritada, requiere la atención de la educadora por momentos, se acerca hacia ella.

Se levanta del asiento y se dirige a la puerta en pocas ocasiones.

2. Habilidades sociales.

Se ha creado una rutina de saludo y despedida.

No muestra socialización con compañeros, aunque tolera la presencia cercana de ellos, no crea ningún vínculo con intención de jugar, pues este acto lo hace sola, se ha creado un leve apego con la educadora, le toma de la mano para ingresar o salir del aula.

Se mantiene sentada al realizar la actividad con la educadora, y juega con sus manos cuando la deja sola.

En actividades en áreas fuera del aula no presta atención a las orientaciones de la educadora, opta por aislarse.

Al salir al patio prefiere juegos independientes, no admite el juego con sus pares.

3. Uso de historias para comunicación.

Maneja sus fichas para el ingreso al aula, no tiene mayor comunicación oral, pero señala al realizar una actividad la ficha de coloreo, indicando que esa actividad realiza.

4. Rendimiento académico.

Realiza las actividades con ayuda, está desarrollando motricidad fina, el agarre, pinza digital que se ven comprometidos en las actividades diarias.

Las actividades de motricidad gruesa las realiza con precisión.

5. Observaciones en general de la menor.

Se ha observado una mejoría en el aula con los apoyos visuales, ya tiene establecida la rutina de trabajo y ha servido de manera considerable para que pueda permanecer en el salón sin que los demás compañeros se asusten.

Check List con Padres de Familia.

1. Conducta de la niña.

Mencionan que ha cesado poco a poco la indisposición de asistir a la escuela, no ha habido llanto durante el traslado a la institución,

2. Habilidades sociales.

Indican que dentro de las actividades extras que realiza no ha habido cambios, pero en casa si han evidenciado que ha mejorado el saludo hacia los integrantes del hogar cuando llegan o se despide cuando salen.

3. Uso de historias para comunicación.

Han implementado durante las tres semanas en el carro el uso de la historia de llegada a la institución y a partir de la segunda semana han evidenciado que ha memorizado la rutina, mostrando una aceptación total al asistir a la institución.

4. Observaciones en general de la menor.

Señalan que los fines de semana, al repasar imágenes de la historia social del viaje a la escuela, lo relata de manera como un cuento indicando paso a paso lo que ocurre, expresando aceptación.

4.1.2. Segunda evaluación de sesión cuatro, cinco y seis.

Check List con Docente.

1. Conducta de la niña.

Para ingresar se ha superado la fase de rechazo, ingresa de manera pacífica, tiene establecida su rutina de saludo.

Se levanta por momentos de su asiento, realiza las actividades con ayuda.

Se aísla en ciertas ocasiones cuando no le llama la atención la actividad que realizan los demás.

2. Habilidades sociales.

No mantiene mucha socialización con los niños en las actividades grupales, se debe estar cerca de ella procurando que no se levante y se aísla.

3. Uso de historias para comunicación.

Realizó dos rabietas continuas cuando se inició el trabajo en grupos, con la ayuda de la historia social se pudo anticipar los siguientes días las actividades que se iba a realizar.

Los pictogramas al momento de comunicarse han ayudado para que indique lo que desea.

4. Rendimiento académico.

Hay una mejora evidente en el ingreso al aula y a su asistencia a toda la jornada diaria, las actividades que realiza son aplicadas con adaptación curricular grado dos, para que ella la complete, tiene un apego a la educadora lo que ha permitido que su participación sea nula, aun no comparte juegos, pero se evidencia la tolerancia a compartir actividades.

5. Observaciones en general de la menor.

Se evidencia una mejora en cuanto a su adaptación a la jornada diaria, se procura que realice actividades grupales y se mantenga en su asiento.

Check List con Padres de Familia.

1. Conducta de la niña.

Para asistir a la institución no ha habido ningún inconveniente, en casa se ha evidenciado cambios en su conducta con respecto a su juego con muñecos (juego

simbólico), los acomoda en ronda y según afirman los padres pareciera que estuviera dando clases, además sigue las instrucciones simples.

2. Habilidades sociales.

Las actividades extracurriculares se han mantenido sin ninguna novedad, indican que han asistido a una reunión familiar y la conducta con las demás personas no ha sido de rechazo, aunque tampoco de apego, las actividades de la vida diaria se han podido manejar mediante una rutina específica al momento del baño, la hora de dormir, sin alterar la secuencia.

3. Uso de historias para comunicación.

Cuando realizan alguna salida, aplican historias sociales directivas, para que esté anticipada a los sitios que van.

4. Observaciones en general de la menor.

Van a establecer una rutina de salida al parque que queda cerca de su hogar.

4.1.3. Tercera evaluación de sesión siete, ocho y nueve.

Check List con Docente.

1. Conducta de la niña.

En forma gradual se presentó una mejoría, la menor ya no realiza rabieta, ni llora durante la jornada de actividades, hay un apego notable con la educadora, requiriendo la atención de ella al tomar la mano para salir al patio, o intención de jugar en compañía de ella.

2. Habilidades sociales.

Su socialización con los compañeros desde el saludo ha sido un avance próspero, además hay una tolerancia a trabajar con sus compañeros dentro del aula acatando las ordenes de la educadora al mantenerse sentada y ejecutando la actividad, requiere vigilancia para realizar actividades con los demás debido a que por escasas ocasiones se ha aislado, no hay conductas agresivas, el uso de las historias sociales han sido muy favorecedoras para la comunicación de sus deseos.

Ha aprendido el manejo de las historias, llegando a memorizarlas e identificando la situación y expresan los pasos siguientes según el contexto que se encuentra.

3. Rendimiento académico.

Existe una adaptación óptima con el lugar de trabajo, hay mayor independencia, realiza las actividades con ayuda de adaptación curricular logrando culminarla, sigue instrucciones simples que incluyen realizar dos actividades juntas, realiza movimientos adecuados de coordinación visomotora, coordinación locomotora apropiada al desplazarse de un lugar hacia otro, coopera en actividades que la educadora le indica, logra integrarse en juegos grupales con reglas sencillas, ciertas actividades más complejas se optan por aplicar enseñanza uno a uno.

Dentro del aula la socialización con los niños ha mejorado significativamente, acepta compartir juguetes y material, actividades grupales son tolerables, aunque continúa requiriendo supervisión, ríe cuando existe motivación por parte de la educadora.

4. Observaciones en general de la menor.

Existe un cambio significativo en sus habilidades sociales, aunque por momentos la educadora dedica tiempos a los demás estudiantes y la pequeña se ha aislado en si misma con juegos independientes, aún está en proceso el desarrollo de la destreza de relación con sus compañeros.

Check List con Padres de Familia.

1. Conducta de la niña.

La conducta ha sido estable de la pequeña dentro de casa, sus habilidades de comunicación han mejorado, indican que cuando la menor asiste a clases de deporte aún no hay mayor vinculación con los demás compañeros, pero si sigue las instrucciones del entrenador.

2. Habilidades sociales.

Siguiendo las recomendaciones antes dadas mencionan los padres de familia que la pequeña al salir a un sitio público no se ha aislado con ellos, mantiene el juego individualizado, pero tolera estar junto con más niños, la relación con el entorno familiar se ha mantenido estable, aunque la progenitora manifiesta que saliendo a un centro comercial ha presentado una rabieta indicando que no quería ingresar, razón por la cual mostraban preocupación.

3. Uso de historias para comunicación.

La familia ha implementado esta estrategia para anticipar cualquier suceso que cambie en la vida diaria de la pequeña como ir a alguna fiesta fuera de su rutina, cuando salen en el auto a un parque, cuando han visitado familiares o cuando han tenido que visitar al médico pediatra.

4. Observaciones en general de la menor.

Los padres de familia han flexibilizado sus rutinas mediante historias sociales y pictogramas para que la pequeña se sienta cómoda y se comunice con ellos, se sienten entusiasmados por los beneficios que han obtenido, aunque cuando reciben la visita de los abuelos paternos la pequeña presenta retrocesos, ellos asumiendo que es por el consentimiento que recibe de los mismos.

4.1.4. Evaluación de seguimiento.

Se realiza una observación áulica adicional una vez a la semana durante tres semanas continuas tras la aplicación de las sesiones intervenidas, procurando una nula intervención por parte de la investigadora dentro de las actividades áulicas de la educadora con el propósito de comprobar la aplicación de la estrategia, se estableció una última entrevista con la educadora y los padres de familia con el fin de obtener información oportuna acerca de la aplicación de la estrategia acerca de la conducta y comportamientos de la menor dentro del aula de clases y fuera del entorno escolar, obteniendo como resultado lo siguiente:

La educadora manifiesta a través de la entrevista aplicada (Ver Anexo F) que se ha creado un ambiente apropiado dentro del aula gracias a la adaptación del horario puesto que no se ha evidenciado el rechazo que presentaba la menor en un inicio al asistir a clases, el comportamiento ha mejorado de manera significativa debido a la utilización de los pictogramas que han sido de mucha ayuda para que la pequeña comprenda las acciones que debe realizar luego de un determinado tiempo, en cuanto a sus habilidades sociales dentro del aula aún están en desarrollo, aunque si ha notado que hay una aceptación al grupo de compañeros, tolerando que estén cerca de ella al realizar actividades psicomotoras y a la hora del juego.

Al realizar actividades con instrucción como el coloreo, trazos y explicación de temas específicos en la menor, la educadora revela la aplicación de aprendizaje uno a uno,

además demuestra que la aplicación de historias sociales ha sido de gran ayuda, debido a que le permite que la menor acepte mediante historias sociales algunos comportamientos como el de compartir con los demás, asegurando que por una ocasión pudo visualizar que la niña compartió un juguete, relatando la situación en la que el compañero le pedía un juguete que la menor mantenía en sus manos y la pequeña se lo entregaba sin rechazo, demostrando de esta manera que la aplicación de la estrategia metodológica ha permitido mejorar la interacción de la menor dentro del entorno escolar.

Con relación a los aspectos que aún no han mejorado en la menor, la educadora considera que no es independiente dentro del aula requiriendo de su atención para compartir con los demás, manifiesta que se le dificulta impartir sus clases de manera general en las que incluya a la pequeña puesto a que su atención es selectiva, optando por la aplicación del aprendizaje uno a uno, el cual demanda su atención únicamente al caso – estudio por un lapso determinado de tiempo, asimismo indica la estrategia metodológica requiere ser aplicada de manera más personalizada, manifestando su necesidad de una auxiliar que preste cuidado a los demás niños durante el tiempo que ella se dedica a la menor, debido a que su atención y tiempo dentro del aula es insuficiente al ser compartido con los otros niños.

En cuanto a los padres de familia en la entrevista realizada (Ver Anexo G) manifiestan haber notado cambios dentro del hogar como: para realizar actividades inmediatas utilizan pictogramas lo que facilita explicar a la menor, al salir en una ocasión a un lugar nuevo, un día antes utilizaron una historia social sobre la conducta a seguir durante la visita al sitio permitiendo que la niña no se asuste y rechace el sitio, además refieren que ante ocasiones que se les ha dificultado que la menor comprenda las situaciones externas han implementado en casa un sistema de situaciones y conductas con pictogramas e historias sociales.

3.2.9 Cronograma de Actividades.

Tabla 8.

Cronograma de actividades

PARTICIPANTES	EVENTOS	SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO				
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Maestrante, docente, caso-estudio.	Observación directa de la conducta del caso único.	X	X																			
Maestrante	Elaboración de propuesta			X	X	X																
Maestrante, docente, caso-estudio.	Sesión 1, 2, 3.						X	X	X													
Maestrante, docente, padres de familia, caso-estudio.	Evaluación de sesiones.									X												
Maestrante, docente, caso-estudio.	Sesión 4, 5, 6.										X	X	X									
Maestrante, docente, padres de familia, caso-estudio.	Evaluación de sesiones.													X								
Maestrante, docente, caso-estudio.	Sesión 7, 8, 9.														X	X	X					
Maestrante, docente, padres de familia, caso-estudio.	Evaluación de sesiones.																	X				
Maestrante	Evaluación Final de propuesta																		X	X	X	

CONCLUSIONES

- El desarrollo de esta investigación estuvo guiado por los objetivos planteados al inicio, entre los cuales destaca la necesidad de fundamentar teóricamente el estudio. En ese particular, se elaboró una documentación importante para describir los diferentes enfoques mediante los cuales se ha abordado el tema de las habilidades sociales cuando se trata de su desarrollo en niños con TEA. En principio se parte de la consideración de este trastorno, como un problema del neurodesarrollo que se manifiesta carencia comunicación y para la interacción social. Con respecto a esta comprensión teórica del tema, también hay que señalar desde el punto de vista educativo, ha habido importantes progresos para que los docentes puedan convertir las políticas públicas de inclusión, en una realidad dentro de las escuelas del país. En todo caso, la construcción de la fundamentación teórica del estudio, deja claro el interés, de muchos autores por contribuir al esclarecimiento de los aspectos conceptuales que puedan favorecer una práctica pedagógica más congruente con los niños que presentan TEA.

- El segundo objetivo específico del trabajo, implicaba el desarrollo del diagnóstico del estado actual del rendimiento académico en una niña con TEA la Escuela de Educación Básica Particular Mi Mágico Mundo de la ciudad de Machala. En ese orden de ideas, la investigadora partiendo de las premisas teóricas y, en cooperación con la docente y la familia, logra realizar una evaluación inicial que evidencia la presencia de indicadores como llantos, rabietas y gritos, así como un fuerte rechazo al entorno, que se consideraron evidencias del TEA para el caso de la niña tomada como referencia. Por supuesto, al valorar el impacto que este comportamiento tiene en el rendimiento académico, el resultado es la corroboración del bajo rendimiento, al no poder cumplir con las diferentes actividades planificadas por la docente.

- En el cumplimiento del tercer objetivo específico, se elaboraron estrategias metodológicas con el Método TEACCH y el Método de historias sociales activas, utilizados en investigaciones por otros estudiosos del tema para modificar conductas en niños con TEA. Este método incluye un programa que busca servir como motivador para

las personas con autismo, revalorizando el papel del entorno familiar y el abordaje de las particularidades neurológicas de estas personas, siempre en la perspectiva de influir positivamente en el desarrollo de sus habilidades sociales. El método implica, así mismo, un conjunto de estrategias centradas en potenciar en los niños, el desarrollo de destrezas significativas a nivel social con la finalidad de ayudarlos en su proceso de adaptación al ambiente escolar y que mejoren sus resultados escolares.

- Finalmente, se propuso como objetivo la aplicación práctica de la propuesta elaborada, la cual permitió contribuir con el desarrollo de una serie de rutinas para que la niña, apoyada en la metodología del TEACCH y el Método de historias sociales activas, consiguiera mantener ciertas conductas socializadoras y de comprensión de su entorno. Ese proceso, le lleva una mejor adaptación en cuanto a las actividades académicas propias de su nivel educativo, al tiempo que le favorece para mejorar sus resultados en el rendimiento académico.

RECOMENDACIONES

- Una de las dificultades que se pueden presentar a la hora de detectar y comprender las características que presentan los trastornos generales del desarrollo, entre ellos el TEA, es el desconocimiento social que existe de esta afección. Por ese motivo, una de las actividades más urgentes desde el punto de vista institucional, es la difusión de las características de estas NEE, para que exista una mayor predisposición positiva a la hora de plantear investigaciones y propuestas como estas. En el caso de la escuela que sirvió como contexto empírico de este trabajo, la recomendación sería, mantener la vocación institucional para descubrir y considerar, dentro de las políticas inclusivas, a aquellos niños con este tipo de problemas.
- En el terreno meramente pedagógico, aunque ciertamente, no es una tarea de los docentes diagnosticar los TEA, si es necesario que puedan acceder a la socialización de los métodos que algunos estudiosos ya han estandarizados, como es el caso del TEACCH, para formarse en el área y estar preparados en aquellos casos que les corresponda atender estas NEE. Siendo los docentes, las personas con mayores posibilidades de generar empatía con los niños que atienden, es importante que las herramientas psicopedagógicas como la propuesta en este trabajo, sean ejecutadas por ellos, previa el desarrollo de competencias para tal fin.
- Por otro lado, las familias no pueden permanecer ajenas a las dificultades pedagógicas que pueden generarse como consecuencia de las circunstancias que deben enfrentar los niños con TEA. Tanto en el caso de estudio que se aborda en este trabajo, como en otros casos parecidos, es fundamental que las familias se familiaricen con las metodologías para desarrollar las habilidades sociales de sus hijos y contribuyan con ello.
- Por último, una vez aplicada la estrategia metodológica que resulta de este trabajo, conviene que se mantenga activa durante el ciclo escolar para que la estudiante mantenga su adaptación y aceptación al entorno, procurando que asistade manera natural al ingresar al aula y al interactuar con la docente y sus compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. L. (2014). El método de la investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience.*, 195-204.
- Alvarado Foronda, I. N. (2017). *Rendimiento académico de niños con asperger de la unidad educativa 4 de julio*. La Paz – Bolivia: Universidad Mayor De San Andrés Facultad De Humanidades Y Ciencias De La Educación Carrera Ciencias De La Educación.
- Alvarado, L., Siso, J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 187-203.
- Álvarez Pérez, L. (1996). El autismo, evaluación e intervención educativa.
- Arellano Torres, A., & De Goñi Sánchez, A. (2015). *El Método Teacch en Educación Infantil*. España: Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología.
- Asociación Americana de Psiquiatría (AAP). (2016). DSM-5. Obtenido de https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/.../Spanish_DSM5Update2016.pdf
- Ávila, E. (2015). Inclusión escolar de educandos con discapacidad: tarea de toda la escuela. *Education end context*, 1(2), 113-129.
- Baird G, Simonoff E, Pickles A, Chandler S, Loucas T, Meldrum D, Charman T. Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*. 2006 Jul 15;368(9531):210-5. doi: 10.1016/S0140-6736(06)69041-7. PMID: 16844490.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B., Berenguer-Forner, C., Colomer-Diago, C., & Grau-Sevilla, M. (2017). Intervenciones para promover la comunicación social en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 539-544.
- Balbuena, F. (2007). Breve revisión histórica del autismo. *Originales y Revisiones*, 21.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. d., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: *Cuadernos del Profesorado*, 40-50. Obtenido de <http://espiral.cepcuevasolula.es/>
- Barrios, J., Blau, A., & C., F. (2018). *Trastorno del Espectro Autista: Una guía para la comunidad*. Valencia: Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana.
- Belinchón, C. (2017). *Trastorno del Espectro Autista y sus implicaciones históricas*. España: Morata.
- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía. Autismo infantil y nacimiento del yo*. Barcelona, Paidós.
- Bergeret, J. W. (1981). Manual de psicología patológica: teórica y clínica. *Toray-Masson*.
- Bernal, L. (2017). Programa de Intervención para potenciar las Habilidades Sociales en Infantil: ¡Te Ayuda! *Universidad Internacional de la Rioja*, 1-45.
- Blanco, M. (2015). Una revisión de programas para la mejora de las habilidades sociales en

- niños y niñas con síndrome de asperger. *Universitat Jaume*, 1-29.
- Bonilla, M., Pérez, L., Guillen, A., & Jiménez, I. (2012). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. España: Consejería de Educación.
- Caballo, V. (2016). *entrenamiento en habilidades sociales*. Brasil: Santos Livraria.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de Intervención y entrenamiento de las habilidades sociales*. (Séptima ed.). España: Siglo XXI De España Editores S.A.
- Calderón, J. C., Lilian, R., Llamingo, G., Loaiza, M., & Neira, M. (2018). Trastornos del espectro autista: síndrome de Asperger y su repercusión en el rendimiento académico. *Atlante*.
- Castro, L. (2017). *Estrategia cooperativa y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje*. España: Toray-Masson.
- Cornelio- Nieto, J. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista Neurológica*, 27-29.
- Coy Guerrero, L., & Martín Padilla, E. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos*, 43(2), 47-64. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200003>
- Delgado, N. (Febrero de 2018). “Estados latinoamericanos y diversidad: desafíos de la inclusión educativa en el caso de estudiantes con discapacidad”. (*Tesis de Maestría*) FLACSO . Buenos Aires , Argentina. Obtenido de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/13930/2/TFLACSO-2018NDF.pdf>
- Díaz, E., & Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181.
- División TEACCH. (s.f.). *Treatment and Education of Autistic and related. Comunicación*.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1.
- Fernández, V. (2017). *Desarrollo de las habilidades sociales en el contexto educativo*. Madrid España: Siglo XXI.
- Frith, U. (2016). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. España, Madrid.: Alianza.
- Frontera, M. (2017). Trastornos profundos del desarrollo: el autismo. En Molina García,S. (compilación) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. España: Editorial Marfil S. A.
- Gallardo Montes, C. d., Caurcel Cara, M. d., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). Historias sociales en los Trastornos del Espectro Autista: plataformas webs y apps. *EduTicInnova*.
- Gallardo Montes, C., Caurcel Cara, M., Rodríguez Fuentes, A., & Capperucci, D. (2020). Historias sociales en los Trastornos del Espectro Autista: plataformas webs y apps. *EduTicInnova*, 25.
- García, E., y Alarcón, M. (2017). Influencia del desarrollo infantil en el aprendizaje del niño y la niña. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd153/influencia-del- juego-infantil-en-el-desarrollo. htm>.

- García, J. (2017). *Psicología de la atención de educandos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid España. 2da edición: Síntesis.
- García, M. (2018). *Características Neurocognitivas del Espectro Autista*. Barcelona España. Reimpresión: Gedisa.
- Ginestar Rodríguez, M., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras-Iborra, A., & Fernández-Andrés, M. I. (2019). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión. *Papeles del Psicólogo*.
- Heredia, B. (2017). *Evolución Histórica del autismo*. Colombia: Norma.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrero, R. S. (2015). Trastornos del espectro autista y la esquizofrenia en la escuela. En G. M. Aires, R. S. Herrero, M. E. Padilla, & Z. E. Rubio, *Psicopatología en el contexto escolar* (págs. 75-94). Madrid: Pirámide (Grupo Anaya).
- Jadue J., G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 193-204.
- Lamas, H. (2015). *Sobre el rendimiento escolar*. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- León J. y Medina, S. (2018). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. León (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). España.
- Ley Orgánica Reformatoria de Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. (2021). *Artículo 2. [Principios rectores de la Educación]*. Asamblea Nacional del Ecuador.
- López, A., & Ramos, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Conrado*, 17(S3), 22-31. Obtenido de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/2133/2079/>
- López-Bonilla, J. M., López-Bonilla, L. M., Serra, F., & Ribeiro. (2015). Relación entre actitudes hacia la actividad física y el deporte y rendimiento académico de los estudiantes universitarios españoles y portugueses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 275-284.
- López, M. & Campos F (2017). Métodos básicos de la investigación. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 1-2. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/9357/9054>
- Lovaas, O., y Smith, T. (2018). Una teoría comprensiva del comportamiento del autista. Niños: Paradigma para la investigación y el tratamiento. Inglaterra. Traducido al castellano por Jesús Gil Róales – Nieto. Reeditado con permiso del Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry.: Elsevier Science Lid. Oxford, England.
- Mantilla, N. (2019). Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes . (Tesis de Maestría) Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6570/1/T2819-MINE-Mantilla-Inclusi%C3%B3n.pdf>
- March-Miguez, I., Montagut-Asunción, M., Pastor-Cerezuela, G., & Inmaculada, F.-A.

- M. (2018). Intervención en habilidades sociales de los niños con trastorno del espectro autista: una revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 38(2).
- Mardones, C. (s.f.). Tipologías modales multivariadas en habilidades sociales en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos de educación secundaria chilenos y españoles. (*Tesis Doctoral*). UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, Madrid, 2016.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid-España: Fundamentos, Colección Ciencia.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (2017). Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento. Barcelona España: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*.
- Ministerio de Educación. (2013). *Estrategias pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales*. Quito, Ecuador: residencia de la República . Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>
- Morales- Esquivel, J. -A. (2021). Efectividad del modelo Teacch comparado con el modelo Denver. *Revistas Científica Signos Fónicos.*, 1-25.
- Morales Sánchez, L. A., Morales Sánchez, V., & Holguín Quiñonez, S. (2016). RENDIMIENTO ESCOLAR. *Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 6.
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa.
- Motta, I. (2020). Diseño experimental de caso único. A propósito de un caso de disgrafía. *Revista digital prospectivas en psicología*, 4(2), 41-47. Obtenido de https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/2020/08/07_04_02_4.-DISEN%CC%83O-EXPERIMENTAL-DE-CASO-U%CC%81NICO.-A-PROPO%CC%81SITO-DE-UN-CASO-DE-DISGRAFI%CC%81A.pdf
- Muñoz, C., Crespi, P. y Angrehs, R. (2018). *Habilidades Sociales*. Madrid España. 2da edición: Paraninfo.
- Murillo Torrecilla, J., García Hernández, M. D., Martínez Garrido, C. A., Martín Tecnología, N., & Sánchez Gómez, L. (s.f.). *Metodología de Investigación Avanzada*. Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación.
- Nazareno, P., & Caicedo, I. (2012). Programa pedagógico inclusivo para atender las necesidades educativas especiales de los niños y niñas con baja visión de primero y segundo año de Educación Básica en las escuelas regulares de un sector de la ciudad de Esmeraldas . (*Tesis de Maestría*) Universidad Politécnica Salesiana-Guayaquil. Guayaquil, Ecuador.
- Núñez Flores, M. I. (2007). Las variables: estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, 163-179.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: Contexto, Concepto y Modelos. *Revista Colombiana de*

- Derecho Internacional*, 381-414.
- Peñafiel-Pedrosa, E., & Serrano García, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Editex. Pincón, L. (2017). *Un recorrido teórico sobre el trastorno del Espectro Autista*. Venezuela.
- Porras, A. México: McGraw Hill Interamericana. (2018). Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades sociales en el escolar con TEA.
- Prada, R. (2020). Mejora de las Habilidades Sociales en personas con Autismo. Revisión Bibliográfica sobre intervenciones que trabajan las competencias sociales. *Universidad Oberta de Catalunya*, 1-35.
- Quesada, A., & Medina, A. (2020). Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracto – concreto e histórico- lógico. *Monografías*, 1-28. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/347987929_METODOS_TEORICOS_DE_INVESTIGACION_ANALISIS-SINTESIS_INDUCCION-DEDUCCION_ABSTRACTO_-_CONCRETO_E_HISTORICO-LOGICO
- Raffo, L., y Zapata, L. (2017). La inteligencia Emocional en las organizaciones. Perú: Avqi Ediciones.
- Rangel, A. (2016). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1).
- Requena, X. (2018). *Trastorno del Espectro Autista y sus implicaciones educativas*. Venezuela. tesis doctoral: UPEL.
- Reza Suárez, L., Rodríguez Mallea, R. J., Plaza Avilés, C. A., & Mena Avilés, S. (2018). Trastornos del espectro autista: síndrome de Rett y su repercusión en el rendimiento académico. *Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 38.
- Rivas, L. (2015). La definición de variables o categorías de análisis. En L. Rivas, *¿Cómo hacer una tesis?* (págs. 107-118). México: Mac Graw Hill. Obtenido de https://www.edumargen.org/docs/curso43-11/unid02/complem05_02.pdf
- Riviere, A. (2001). *Trastorno de la flexibilidad en el autismo*. en VALDEZ, D. (ed.), *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*, 2, Buenos Aires, Fundec
- Rodríguez, R. (2018). Actividades Musicales como estrategia didáctica para el mejoramiento de las habilidades sociales en los escolares con el Trastorno del Espectro Autista. Venezuela: ULAC.
- Rutter, (1984). Diagnóstico y definición. En RUTTER, M.; SCHOPLER, E. (coords.), *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento*, Madrid, Alhambra
- Ruz, V. V. (2015). Desarrollo de las habilidades sociales de un niño TEA de Alto Funcionamiento en el contexto escolar. *Universidad de Zaragoza*, 1-82.
- Sanz, P., Tárraga, R., & Lacruz, I. (2018). Prácticas psicoeducativas basadas en la evidencia para trabajar con alumnos con tea. *Quadernsdigitals.net*, 152-161.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología teacch en el trastorno

- del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1). Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77854690005>
- Schneider, N., & Goldstein, H. (April de 2009). Using Social Stories and Visual Schedulesto Improve Socially Appropriate Behaviors in Children with Autism. *Florida State University*. doi: <https://doi.org/10.1177%2F1098300709334198>
- Sibón Martínez, A. M. (2010). Historias y Scripts Sociales. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-8.
- Silva, C. M., Arantes, A., & Elías, N. C. (2020). uso de historias sociales en clase paraniños con autismo. *psicología em Estado Scielo, Brasil*, 25.
- Torres, I. (21 de mayo de 2019). Agresión a niños con autismo. *El Universo*.
- Untoiglich, G. (2016). Autismo y otras problemáticas graves en la infancia La clínicacom o oportunidad. Buenos Aires Argentina.: Noveduc.
- Urriaga, M. (2018). Análisis del naturalismo de Rouse enfocado en el TEA. España. Valdez-Maguiña, G. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Medica Herediana*, 60.
- Vargas, M. d., & Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 2(26), 44-58. Villón, A. M. (2019). Análisis del Currículo Ecuatoriano de Educación Inicial 2014. *Illari*, 26-32.
- Vélez, X., Seade, C., Dávila, Y., & Peñaherrera, M. (2020). La Educación Especial en Cuenca-Ecuador: origen, evolución y estado actual. *Educación en contexto*, VI(Especial), 283-310. Obtenido de <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/135>
- Yunga, M. (2022). (Tesis de Maestría) Universidad Andina Simón Bolívar. Quito, Ecuador . Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8921/1/T3890-MIE-Yunga-Inclusion.pdf>

ANEXOS

Anexo A

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Gia Gia Carmen Narcisa con C.I: 070526314-3, en calidad de representante legal de Tatiana Leonor Espinoza Gia, con C.I: 075131517-7, autorizo a Psi. Josefyn León Morocho estudiante de la Maestría en Psicopedagogía intervenga dentro de la institución en la que se encuentra matriculada mi hija con su trabajo investigativo sobre una Estrategia Metodológica en Habilidades Sociales para niños de edad preescolar con Trastorno del Espectro Autista.

Además, autorizo que pueda tomar fotos sin revelar su rostro.



Gia Gia Carmen Narcisa
C.I: 070526314-3

Anexo B

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



GUIA DE OBSERVACIÓN AÚLICA

Nombre del estudiante:

Docente:

Fecha: Día:

Observadora:

Aspectos a Evaluar:

Conducta de niña/o al ingreso, durante y salida del aula.

.....
.....

Comunicación con demás niños.

.....
.....

Conducta y disposición de Educadora al ingreso, durante y salida de la niña.

.....
.....
.....

Disposición de la institución (autoridad) al ingreso, durante y salida de la niña.

.....
.....
.....

Observaciones de la docente con respecto al niño/a.

.....
.....
.....

Anexo C

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



ENTREVISTA CON DOCENTE

Nombre del estudiante:T.E.....
Nombre del entrevistado:Lda. Johanna Hidalgo (Inicial 2).....
Fecha:30 de Agosto de 2021.....

1. ¿Tiene un plan de adaptación para los niños que ingresan a la escuela, en qué consiste?

.....los niños nuevos siempre ingresan temerosos y los
.....ingresamos al aula, les gusta colorear o hacer actividades de
.....paseo y eso los motiva a seguir asistiendo.....

2. ¿Aplica el mismo plan de adaptación en niños con Necesidades Educativas Especiales?

.....Aplicamos una estrategia de ingreso de la misma manera
.....que con los otros niños.....

3. ¿Cómo evalúa el rendimiento escolar de la menor?

.....Cuando los niños con NEE ingresan que se quedan en
.....el salón es suficiente, se pide a los padres que ayuden con las tareas

4. ¿Cómo se desenvuelve la menor dentro del aula?

.....Las actividades las hace, aunque debo estar pendiente
.....a ella para que las haga por que por momentos le
.....irrita el sonido del aula de los demás niños y se tapa los oídos

5. ¿Cómo se relaciona la niña con sus pares?

.....No se integra con los otros niños, tengo que cogerla de la
.....mano para que se siente en su asiento.....

6. ¿Cómo se relaciona ud. con la niña?

.....Trato de que ella se relacione conmigo, pero parece
.....ausente.....

Anexo D

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



ENTREVISTA CON PADRES DE FAMILIA

Nombre del estudiante: T.E.
Nombre del entrevistado: Carmen Gta.
Parentesco con la menor: Madre de familia
Fecha: 31-Agosto-2021

1. ¿Que indica el diagnóstico de la menor?

Nos indicó la Neuropediatra que es Trastorno Autista que eso explicaba el porque la niña no atendía cuando la llamábamos.

2. ¿Qué terapias recibe la pequeña?

Desde que tiene 2 años y nos indicó la Neuropediatra ella está en estimulación del CNH, las clases virtuales, Terapia de lenguaje virtual y presencial, y hace 2 meses va a clases de Tennis.

3. ¿Participa en eventos sociales?

No hemos asistido a fiestas, pero cuando vamos a Guayaquil no se relaciona con los primitos.

4. ¿Cómo se desenvuelve la menor en casa?

Cuando pasa en casa de nosotros pasa tranquila y juega con sus juguetes favoritos, pero cuando vamos con mis suegros no quiere ir y llora en el carro hasta llegar.

5. ¿Cómo interactúa con hermanos?

No hay más niños en casa.

6. ¿Cómo interactúa en reuniones sociales?

Cuando mis familiares hacen fiestas el ruido es muy fuerte y optamos por retirarnos o no ir.

Anexo E

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



CHECK LIST CON DOCENTE.

Detallar datos informativos de los siguientes ítems:

1. Conducta de la niña.

.....
.....
.....
.....

1. Habilidades sociales.

.....
.....
.....

2. Uso de historias para comunicación.

.....
.....
.....

3. Rendimiento académico.

.....
.....
.....

4. Observaciones en general de la menor.

.....
.....
.....

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



CHECK LIST CON PADRES DE FAMILIA.

Detallar datos informativos de los siguientes ítems:

2. Conducta de la niña.

.....
.....
.....
.....

5. Habilidades sociales.

.....
.....
.....

6. Uso de historias para comunicación.

.....
.....
.....

7. Rendimiento académico.

.....
.....
.....

8. Observaciones en general de la menor.

.....
.....
.....

Anexo F

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO CON EDUCADORA

Nombre del estudiante: T.G.
Nombre del entrevistado: Cda. Johanna Hidalgo
Fecha: 29 de septiembre

1. ¿Cree Ud. que la menor se ha adaptado al ambiente escolar?

Si No

¿Por qué?

Tatiana tolera estar en el salón más tiempo desde cuando inició.

2. ¿Ha identificado cambios en el comportamiento de la menor?

Poso, porque cuando explico las clases ella no presta mucha atención y por lo cual debo aplicar solo con ella una explicación.

3. ¿Qué aspectos piensa Ud., que ha mejorado mediante la aplicación de la estrategia metodológica?

La comunicación, porque con los pictogramas y las historias, ella tiene un mejor entendimiento.

4. Cómo cree Ud. Que se refleja dentro del aula la ayuda de la estrategia metodológica en el rendimiento académico de la menor.

Porque ya no llora al permanecer en el salón y los demás compañeros no lloran y así puedo dar la clase.

5. ¿Qué aspectos piensa Ud., que aún no han mejorado dentro del aula?

Su atención y su conducta, por momentos se sienta y pareciera que no está ahí.

Anexo G

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO CON PADRES DE FAMILIA

Nombre del estudiante: T. E

Nombre del entrevistado: Carmen Gira

Parentesco con la menor: Mahe

Fecha: 01 de Octubre de 2021

1. ¿Ha identificado cambios dentro del hogar, con respecto al comportamiento de la menor?

...Para nosotros... ha sido muy educativo cómo hacer que Taty se pueda comunicar y advertirle las cosas que vamos a hacer y que no se moleste (irrite).

2. ¿Qué aspectos piensa Ud., que ha mejorado mediante la aplicación de la estrategia metodológica?

...Al ir a un lugar se le avisa con una tarjeta o dibujo y eso a ayudado que no vaya llorando a donde nos dirigimos.

3. ¿Ha acudido a algún sitio o área social con la menor?

Si No

¿Qué ha pasado?

...Al ir al supermercado, Taty no ha querido salir del carro, pero si tratamos de explicarle con fotos del celular vamos a hacer.

4. ¿Qué aspectos piensa Ud., que aún no han mejorado dentro del aula.

...La profesora Indira que ella (Taty) pasa en el salón sin llorar y que ha podido estar toda la mañana de clases, cuando vamos a vela no sale llorando.

Anexo H

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA**



FICHA PSICOPEDAGÓGICA

NOMBRE DEL ALUMNO(A)	LUGAR DE NACIMIENTO	FECHA DE NACIMIENTO																			
		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="width: 5%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">DD</td> <td style="text-align: center;">MM</td> <td colspan="6"></td> <td style="text-align: center;">AAAA</td> </tr> </table>											DD	MM							AAAA
DD	MM							AAAA													
DIRECCIÓN DOMICILIARIA:		TELÉFONO:																			

DATOS FAMILIARES

Nombre del Padre:		
Edad:	Profesión:	
Lugar de trabajo:	Teléfono:	
Nombre de la Madre:		
Edad:	Profesión:	
Lugar de trabajo:	Teléfono:	
...Casados ...Unión Libre ...Divorciados ...Viuda(o) ...Separados ...Madre/Padre soltera(o)	...Ambos Padres ...Otros	...Mamá ...Papá
Número de hermanos en casa:	Lugar que ocupa:	Otras personas que viven en el hogar
¿Quién se hace cargo del niño fuera del horario escolar?:		
¿Realiza alguna actividad extra escolar?:		

ANTECEDENTES DE DESARROLLO

¿Tuvo la madre algún problema durante el embarazo?	SI	NO	Especifique
Caldas			
Infecciones			
Preclamsia			
Problemas Emocionales			
Amenaza de Aborto			
Intoxicaciones			
Radiaciones			
Medicamentos/ Drogas			
Incompatibilidad sanguínea			
Otros			
¿Existió algún problema en el parto?	SI	NO	Especifique
Prematuro			
Cesáreas			
Falta de oxígeno			
Edad aproximada en la que comenzó a:			
• Gatear años meses			• Caminar años meses
• Emitir sus primeras palabras años meses			• Controlar esfínteres años meses

HISTORIA MÉDICA

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



Peso al nacer	Peso actual	Estatura actual	Grupo sanguíneo
Horas de sueño	Horario de sueño		Vacunas
¿Padece dificultades al dormir?	SI	NO	Especifique
Pesadillas			
Temores nocturnos			
Sonambulismo			
Exceso de sueño			
Ronquido			
Insomnio			
¿Su hijo(a) ha presentado alguno de los siguientes padecimientos?	SI	NO	Especifique
Problemas visuales			
Problemas auditivos			
Problemas motrices			
Pie plano			
Cefaleas			
Asma			
Alergias			
Convulsiones			
Traumatismos cefálicos con pérdida de conciencia			
Hospitalización			
Intervención quirúrgica			
El estado de salud de su hijo(a) es:	() Bueno	() Regular	() Malo
¿Padece actualmente alguna enfermedad?:			
¿Toma actualmente algún medicamento? :			
¿Presenta anomalías en su apetito?:			
¿Qué desayuna?:			
¿Ha recibido algún apoyo o terapia específica?			
Motivo	Edad en que inició:	Duración:	
¿Con que profesional(es) acude?			

PERSONALIDAD, CONDUCTA Y ADAPTACIÓN SOCIAL.

¿Presenta temor especial hacia alguna cosa o evento en particular?:
¿Presenta atracción especial hacia alguna cosa o evento en particular?:
¿Qué responsabilidades tiene su hijo(a) en casa?:
¿Quién verifica que el niño cumpla con sus responsabilidades?:

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOPEDAGOGÍA



¿Qué hace cuando su hijo(a) no obedece?:

¿Su hijo(a) ha presentado alguna de las siguientes conductas?	NUNCA	CASI NUNCA	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Hace RABIETAS					
Es agresivo					
Se chupa el dedo					
Se orina en la cama					
Se muerde las uñas					
Se enoja demasiado					
Se auto-estimula					
Tiene algún tic					
Come en exceso					
Rechaza los alimentos					
Llora excesivamente sin consuelo					
Incontinencia intestinal					
No permanece en su cama					
Prefiere estar y jugar solo					
Prefiere las cosas a las personas					
AUTONOMÍA					
Come sin ayuda					
Se viste sola					
Se baña solo					
INICIATIVA					
Emprende nuevos juegos					
Es original en sus juegos					
Procura ganar					
Cumple con sus encargos					
ORDEN EN EL TRABAJO					
Es organizado					
Coopera al orden					
Trabaja con esmero					
Cuida y guarda sus cosas					
RELACIONES SOCIALES					
Hace amigos					
Se adapta a situaciones nuevas					
Tiene buena relación con los adultos					

Anexo I.

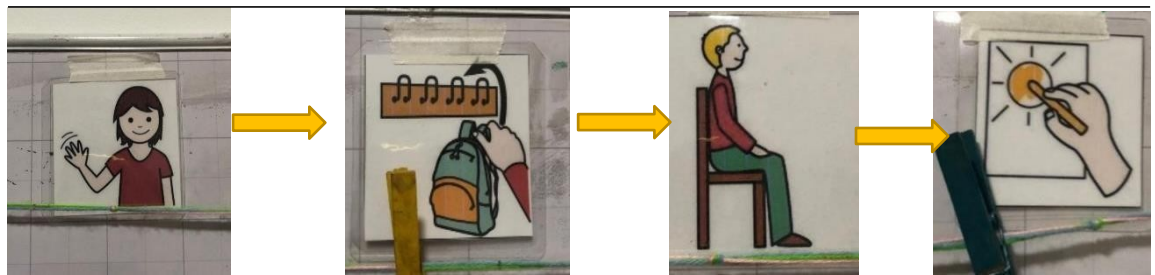
Historia Social: T. va a hacer un viaje para llegar a su escuela e ingresara a su aula, con foto identificativa de la menor.



Elaborado por la autora, bajo consentimiento informado de padres de familia.

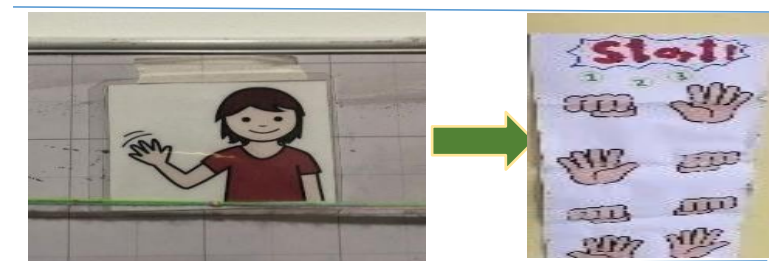
Anexo J.

Historia social: T. al llegar a la escuela, saluda a la profesora, ubica su mochila en su sitio, se sienta y espera para realizar la actividad.



Anexo K.

Historia Social para desarrollo de saludo: T. saluda a su profesora y a sus compañeros con puño, palmada o un "hola".



Elaborado por la autora.

Anexo L



Ficha de emociones dentro del aula.

Anexo M



Elaborado por autora.

Aplicación de gráficos para reconocer sus emociones en agenda diaria.

Anexo N.

Gráfico de interacción con otros niños dentro del aula.



Elaborado por autora.