



**COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**GUIA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES EN DESTREZAS SOCIALES
ADAPTADAS A LA POBLACIÓN CON TEA, DIRIGIDA AL PERSONAL
DOCENTE DE PRIMERA ETAPA DEL COLEGIO “SAN MARTIN DE
PORRES”, MARACAY, ESTADO ARAGUA.**

Trabajo Especial de Grado para optar al Título de
Especialista en la Atención Psicoeducativa del Autismo

AUTORA: ARAYA BONSIGNORI, VANESSA

C.I: 21.152.999

ASESORA: ANNY GRU

Caracas, Marzo de 2017.

DEDICATORIA

A mis niños de todos los días, a mis sobrinas y a mi Príncipe Luis José...

¡Los Amo!

AGRADECIMIENTOS

A Dios, el ser supremo que está y se siente aunque no se vea, GRACIAS infinitas por guiarme en cada paso y permitirme crecer día a día.

A mi madre, por SIEMPRE estar en cada logro, cada lágrima, cada desánimo y cada nuevo comienzo. Gracias, por tanto amor mamá, te amo.

Mi padre, a quien extraño todos los días. Sé que estás presente siempre, aun y cuando no pueda verte para abrazarte y contarte de mis miedos y sueños.

A mi hermano Glenn, por ser más que un hermano. Te has convertido en el mejor amigo, papa, cómplice, compañero y hombre de toda mi vida. Gracias por tu apoyo incondicional. Te amo infinitamente.

A mi hermano José Luis, por haberme dado el mejor regalo del mundo, mi sobrino Luis José.

A mi mejor maestro, mi sobrino Luis José, quien me enseña día a día que las teorías pueden caer y que todo es posible te atreves a creer y hacer el trabajo con AMOR. Te amo mi campeón.

A mis sobrinas Mariangel y Camila, por ser las niñas que siempre soñé. Ustedes son y serán siempre mis princesas.

A la MEJOR amiga que ya es mi hermana de vida, mi loquita enamorada de la vida, quien siempre me apoya y da fuerzas para seguir adelante. Gracias SIEMPRE por estar y hacerme ver el lado bonito de la vida que en ocasiones se torna compleja.

A mis amigas y colegas de la casita, juntas nos desvelamos, juntas reímos y juntas culminamos esta etapa.

A mis compañeras, amigas y colegas de pregrado, a quienes quiero, extraño, admiro y aprecio en la distancia.

A mi maestra Joanna Flores, la persona encargada de darle sentido a toda mi carrera en cada clase magistral, para ti mis respetos y admiración por siempre.

A mi Tutora, Prof. Anny gracias por el tiempo y el apoyo brindado.

Y GRACIAS especiales a los niños de mí día a día, en ustedes creo y creeré siempre, son lo más maravilloso que me ha pasado.



**COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**GUIA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES EN DESTREZAS SOCIALES
ADAPTADAS A LA POBLACION CON TEA, DIRIGIDA AL PERSONAL
DOCENTE DE PRIMERA ETAPA DEL COLEGIO “SAN MARTIN DE
PORRES”, MARACAY, ESTADO ARAGUA.**

Autora: Araya Bonsignori, Vanessa

Fecha: Marzo, 2017

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, tuvo como finalidad indagar sobre las competencias en el área social de los escolares con TEA integrados en la escuela regular en la etapa de en preescolar y segundo grado de primaria, al mismo tiempo, explorar el abordaje que realizaban las docentes de aula para el trabajo en dicha área. Es importante señalar que, esta, es una de las que se encuentra comprometida dentro de la condición, sin embargo, existen educandos dentro del espectro que desarrollan competencias sociales, que les permiten interactuar con sus pares, aun y cuando, es frecuente observar debilidades en el proceso, entre ellas: conductas disruptivas y de oposición, frustración, invasión de espacio físico, dificultades en la espera, toma de turnos, etc. Para descubrir las fortalezas y debilidades en los escolares, se realizó un cuestionario de preguntas sencillas que debían ser respondidos por las docentes, según las respuestas obtenidas, se consideró necesario abordar las conductas que no se encuentran favorecidas y reorientarlas. Finalmente, se realizó una guía práctica adaptada a cada niño dentro del espectro, contiene actividades, material de apoyo y contenido teórico de forma clara y sencilla, accesible a todos los docentes de aula regular.

PALABRAS CLAVE: Destrezas sociales, TEA, escuela, integración.

INDICE

Pp.

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice.....	v
Índice de Gráficos.....	vii
Índice de Anexos.....	viii
Resumen.....	ix
Introducción.....	1
Capítulo I. El Problema.....	4
1.1.Planteamiento del Problema.....	4
1.2.Objetivo de la investigación.....	6
1.3.Objetivos Específicos.....	6
1.4. Justificación.....	7
Capitulo II. Marco Teórico.....	10
II. 1. Antecedentes de la investigación.....	10
II. 2. Bases Teóricas.....	13
II. 2.1. Revisión Histórica.....	13
II. 2.2. Trastornos de Espectro Autista.....	14
II. 2.3. Triada de Lorna Wing.....	16
II. 2.4. Teoría de la Mente.....	17
II. 2.5. Neuronas en Espejo.....	20
II. 2.6. Destrezas Sociales.....	22
II. 3. Bases Legales.....	24
II. 4. Fase de Aplicación.....	29
Capitulo III. Marco Metodológico.....	36
III. 1. Diseño de la Investigación.....	36
III. 2. Tipo de Investigación.....	37
III. 3. Nivel de la Investigación.....	38
III. 4. Población y Muestra.....	38
III. 5. Instrumentos de la Investigación.....	41
III. 6. Validez y Confiabilidad.....	42
III. 7. Procedimiento de la Investigación.....	44
Capitulo IV. Análisis de los Resultados.....	45
Conclusiones.....	54
Recomendaciones.....	56
Referencias Bibliográficas.....	58
Anexos.....	60

INDICE DE GRAFICOS**Pp.**

Gráfico 1.....	46
Gráfico 2.....	47
Gráfico 3.....	49
Gráfico 4.....	50
Gráfico 5.....	51
Gráfico 6.....	53

INDICE DE ANEXOS**Pp.**

Anexo A.....	63
Anexo B.....	64
Anexo C.....	65
Anexo D.....	66
Anexo E.....	67

INTRODUCCION

Según la DSM V el TEA es “Un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo con grados y manifestaciones muy variables que tiene causas tanto genéticas como ambientales. Suele reconocerse en una etapa muy temprana de la niñez y persiste hasta la edad adulta; no obstante, sus manifestaciones pueden modificar en una gran medida por la experiencia y la educación” (APA, DSM – V, 2013, p- 54). Desde hace años, diversos autores se han dado a la tarea de investigar sobre el estilo cognitiva de las personas con TEA y las conductas manifestadas por ellos, a raíz de dichas investigaciones, surgieron algunas teorías que dan explicación al área social, la cual es el eje central del siguiente trabajo de investigación, entre ellas resaltan la Teoría de la Mente y Teoría Neuronas en Espejo, ambos postulados dan respuestas a la caracterización de las personas que están dentro del espectro. Entender cómo piensa y percibe el mundo esta población, nos ayuda a comprender sus patrones conductuales, que comúnmente suelen ser inapropiados o limitado a sus intereses (Valdez, 2001).

Wing (1988), Plantea que los individuos con TEA, tienen déficits en la interacción social, por lo que, estableció una triada que describe las características que presentan dichas dificultades, situando en primer lugar, el reconocimiento social, que consiste en el reconocimiento de los otros como elementos del ambiente, en segundo lugar, la comunicación social, basada en las señales sociales no verbales, pre verbales y verbales, y por último, la imaginación y comprensión social, que trata de comprender las acciones de los otros; lo expuesto anteriormente, da respuesta al comportamiento manifestado en las personas que están dentro del espectro en espacios de socialización (Gru y Piña, 2015).

Las destrezas sociales, son todas aquellas habilidades que desarrolla el ser humano para relacionarse con las demás personas, están ligadas a la capacidad de expresar sentimientos, emociones, deseos e inquietudes de acuerdo a las exigencias del medio; para hacer de estas un uso eficaz, es necesario saber que decir, donde decirlo, como decirlo y a quien decirlo, en este espacio, entran las conductas asertivas y flexibles. Según Carrillo, (2015), “Las habilidades sociales engloban una serie de conductas verbales y no verbales, que ayudan a los niños a desenvolverse de forma adecuada con los demás, repercutiendo en relaciones de calidad y estrategias adecuadas en la solución de problemas...” (p-8).

El siguiente trabajo se basó en la realización de una guía práctica de actividades en destrezas sociales adaptadas a la población con TEA de Preescolar y segundo grado, de la U.E.N.P “San Martín de Porres”. Esta iniciativa surge debido a dos factores fundamentales, en primer lugar, se encuentran, las dificultades observadas que esta población presenta para participar en actividades grupales dentro y fuera de aula, en segundo lugar, las múltiples manifestaciones por parte del personal docente, enfatizadas en el desconocimiento para la intervención pedagógica en el área social de los escolares dentro del espectro.

Se consideró importante, el entrenamiento de los escolares con TEA que hacen vida en la etapa de preescolar (tercer nivel) y primaria (segundo grado), en este sentido, se estableció como meta su preparación para responder a las demandas sociales en los espacios de la institución, al mismo tiempo, estimular al personal a trabajar en la búsqueda de herramientas pedagógicas adaptadas a las exigencias sociales de cada escolar, tomando en cuenta que durante los primeros meses de clases, son ellos quienes tienen la oportunidad de observar a los educandos y descubrir cuáles son las necesidades reales en el área social que deben ser abordadas.

Debido a lo expuesto anteriormente, se llevó a cabo el entrenamiento a los educandos con TEA integrados en la U.E.P. “San Martín de Porres”, en destrezas sociales, por medio de la creación de una guía práctica con actividades adaptadas a la etapa cursante y cada educando, esto, con el fin de desarrollar competencias que den respuesta a las demandas exigidas en el área. En base a la caracterización de la población, se planificaron actividades y crearon recursos que sirvieron como herramienta pedagógica para abordar el área social dentro y fuera de aula.

La presente investigación se encuentra estructurada de la siguiente forma:

Capítulo I: El Problema: En este capítulo se expone el problema de la investigación, las interrogantes, el objetivo general y los específicos y por último la justificación.

Capítulo II: Marco Teórico: Contiene los antecedentes nacionales e internacionales de la investigación, bases teóricas y legales.

Capítulo III: Marco Metodológico: Lo conforman el tipo, diseño y nivel de la investigación, en conjunto con la población y muestra seleccionada, los instrumentos de recolección de datos y análisis de los resultados.

Capítulo IV: Análisis de los Resultados: En este apartado, se presentarán los resultados obtenidos de la investigación.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones.

Finalmente, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos respectivos de la investigación.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1.Planteamiento del problema.

La integración escolar de las personas con TEA se ha incrementado a través de los años, existen Leyes nacionales e internacionales que afirman que todas aquellas personas que estén dentro del espectro o tengan otro tipo de condición, y reúnan las competencias necesarias, pueden estar integradas en instituciones de educación regular, deben respetarse sus individualidades y realizar de ser necesario adaptaciones ambientales y curriculares que garanticen su bienestar físico y emocional (Aramayo, 2014).

En Venezuela, lo planteado anteriormente ha sido un camino arduo de recorrer, debido al desconocimiento de las instituciones regulares y la falta de dotación en cuanto a recursos materiales y humanos; sin embargo, esto no ha sido una tranca para diversas instituciones, cada día son más las que se suman al proceso de integración, muchas de ellas ganadas y otras articulándose con otros espacios para hacer de ella un proceso eficaz. Las familias y las personas que están dentro del espectro en edad adulta, han sido quienes poco a poco han impulsado el proceso de integración no solo escolar sino a nivel social, lo que permite que, cada vez sea más las personas que conozcan acerca de la condición (Aramayo, 2014).

Una de las áreas que se encuentra comprometida en mayor o menor grado en el desarrollo evolutivo de las personas con TEA, es el área social, esta, es quien permite al escolar desarrollar competencias y habilidades para relacionarse con sus pares, en

los niños que no están dentro del espectro, en su mayoría, adquieren estas destrezas a través de la imitación, observar lo que hacen los otros, les permite actuar de una manera similar y responder a las exigencias del medio, además, cuentan con la capacidad de poder demostrar sus sentimientos y emociones de una forma natural lo que ayuda a “encajar” en un grupo determinado.

Por el contrario de lo antes expuesto, las personas con TEA tienen dificultades para expresar sus emociones y sentimientos, flexibilizar sus comportamientos y ser asertivos, es por ende, que suelen ser excluidas de un grupo y rechazados por sus compañeros (Grandin, 2001).

En la U.E.N.P “San Martín de Porres”, se encuentran estudiando actualmente 10 escolares con TEA, en el siguiente estudio se tomó de muestra a dos escolares, uno de ellos perteneciente a la etapa de Preescolar y el otro, al segundo grado de primaria, los mismos presentan debilidades en el área social dentro y fuera del salón de clases. Las docentes de aula manifestaron que consideran necesaria la interacción con el otro y el desarrollo de las habilidades pertinentes para ejercer dicho rol, así mismo, expresan necesitar material pedagógico guiado a la integración social (actividades, recursos, estrategias metodológicas) de esta población.

Por lo expuesto anteriormente, se consideró necesario el entrenamiento a los escolares con TEA, ya que esto, les ayuda a incrementar su independencia y autonomía dentro de los espacios de las instituciones regulares. La meta está centrada en el desarrollo de competencias sociales en los educandos con TEA; se sabe que una de las características de esta población es la dificultad que presentan para la socialización, sin embargo, esto puede generarse a través de estrategias pedagógicas evaluadas y guiadas por un especialista en el área; el desarrollo de dichas

competencias es pertinente, debido a que esta, forma parte de una de las áreas claves para garantizar el éxito de la integración escolar.

Las actividades planteadas en el la guía práctica, están centradas en las necesidades de los educandos, reportes de las docentes y lo observado en el aula e instalaciones de la institución.

Es importante tomar en cuenta las necesidades de cada educando según su edad cronológica y zona de desarrollo real, nivel de funcionamiento y grado cursante, ya que, las exigencias y roles sociales varían según el contexto, así mismo, es indispensable conocer las característica de cada escolar, esto nos permitirá ser específicos en cuanto a la aplicación de las estrategias pedagógicas

1.2. Objetivos de la Investigación

1.3. Objetivo General:

Crear una guía práctica de actividades en destrezas sociales para la población con TEA, dirigida a docentes de primera etapa del colegio “San Martín de Porres”, Maracay, estado Aragua.

1.4. Objetivos Específicos:

1. Caracterizar la población con TEA
2. Establecer las actividades de acuerdo a las características de la población con TEA
3. Diseñar guía práctica adaptada para desarrollar destrezas sociales en los estudiantes con TEA en Preescolar y el 2do grado.

4. Aplicar la guía a los escolares con TEA de Preescolar y segundo grado de primaria.
1. Evaluar las actividades desarrolladas en la guía creada.

JUSTIFICACION

1.5. Justificación de la Investigación

La intervención en aula de un educando con TEA es compleja, como ya sabemos, una de sus principales limitaciones está centrada en el área social, por lo tanto, es necesario que reciban entrenamiento y apoyo en aula, con el fin de disminuir el riesgo de acoso escolar y promover su independencia y autonomía en cada espacio. Se considera necesaria la realización de adaptaciones ambientales y reorientación en cuanto a la estructura de las actividades en aula grupal e individual, esto, con la finalidad de crear un ambiente dado en condiciones óptimas para el desarrollo de dicha área; realizar todo lo antes mencionado garantiza la evolución de las personas con TEA dentro de contextos educativos regulares. (Quill y Twachtman., 1993, pg.385).

“Los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes” (Declaración de Salamanca y Marco de Acción, 1994). Respetar, conocer y aceptar las individualidades de las personas con Discapacidad es fundamental; el trabajo en aula debe estar centrado en sus potencialidades y necesidades, identificar el rol social que ejerce o debe ejercer en la etapa evolutiva en la que se encuentre, es la clave para optimizar el aprendizaje y el bienestar físico y emocional.

La adquisición de destrezas sociales, es un reto para las personas con TEA, ya que esta, es una de las áreas que se encuentra comprometida dentro de su desarrollo. Es preciso entender que, las *destrezas sociales* son todas aquellas competencias adaptativas que desarrolla el ser humano para hacer vida dentro de una sociedad, su desarrollo, implica entender en primer lugar que, los seres humanos somos seres sociales, convivimos con otras personas de las que necesitamos al igual que ellas de nosotros, en todos los contextos de la vida es necesario relacionarse, o al menos tener las habilidades para hacerlo, en el caso de que tenga un fin de por medio (Castillo, 2015).

En las personas con TEA, existen déficits en la Teoría de la Mente, la misma, da respuesta al porqué de la dificultad y muchas veces rechazo para relacionarse, esta teoría, explica que las personas que están dentro del espectro tienen dificultades para entender y aceptar que existen al igual que él, otros individuos que piensan, sienten y actúan diferente, ejemplo: Puede resultarles complejo estar en medio de un grupo cuya conversación es de un tema que no le interesa en lo absoluto, la conducta que posiblemente tomaran será permanecer callados, interrumpir constantemente con un tema que si es de su interés o realizar gestos faciales que demuestren desagrado, omitiendo así, cualquier tipo de filtro que pueda hacerlo quedar “bien” al momento de retirarse. Lo expuesto anteriormente es un claro ejemplo de la no existencia de conductas adaptativas y/o asertivas en el repertorio del sujeto, por ende, es necesario instaurar y reorientar todas aquellas conductas que puedan generar situaciones de acoso por parte de un grupo (Valdez, 2001).

El desarrollo de destrezas sociales, implica una serie de pre requisitos para un uso adecuado y socialmente aceptado por los demás, el más importante en el caso de las personas con TEA, es el lenguaje verbal, este, es que le permite participar activamente dentro de la sociedad, siempre y cuando los componentes pragmático y semántico estén correctamente integrados o al menos apoyados en orientaciones por un especialista. Para esta población resulta complejo hacer un uso correcto de su

lenguaje verbal, ya que, presentan dificultades para esperar el turno, respetar el turno de palabra del otro, mantener una conversación fluida aun y cuando el tema no sea de su interés, dar opiniones que sean lo más asertivas posibles e incluso participar espontáneamente, por ende, es preciso realizar intervención temprana en esta área, si desde pequeños los niños aprenden a relacionarse, de esta manera en la etapa adulta el proceso de adaptación será más fácil. Bajo la necesidad real y sentida del desarrollo de habilidades sociales en la población con TEA en la U.E.C.P. “San Martín de Porres”, mediante el reporte de las docentes de aula y observaciones directas, se llevó a cabo una jornada de entrenamiento a los escolares con TEA de preescolar y segundo grado (uno por cada grado) y se creó una guía práctica adaptada a cada educando, tomando como punto de partida el potencial observado en el área social, respetando siempre las individualidades de cada escolar y la etapa cursante.

La indagación de la dinámica en aula y contextos recreativos que propicien las relaciones sociales, se llevó cabo acompañada de entrevistas; dichas entrevistas, están dirigidas a las docentes de aula de cada escolar; mediante los resultados obtenidos, se estructuró la guía práctica adaptada y posteriormente se procedió a entrenar ambos escolares tomados como muestra de estudio. Partiendo de lo expuesto anteriormente, se deja en evidencia la necesidad del abordaje en el área social de los escolares con TEA integrados en la escuela regular, fomentando así el éxito de la integración escolar y la disminución de situaciones de acoso y/o bullying hacia esta población en el tiempo.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales de la investigación, los fundamentos teóricos y bases legales que sustentan lo planteado según la problemática seleccionada.

2.1. Antecedentes de la Investigación.

A nivel Internacional.

En el año 2013-2014, Serrano Gallardo T, presento el trabajo de investigación que lleva por nombre “Programa de habilidades sociales para niños de cinco años con Síndrome de Asperger”, en la Universidad de Granada, España. El objetivo de esta investigación estuvo centrado en desarrollar en los niños con Síndrome de Asperger de cinco años de edad cronológica, competencias sociales para fortalecer el área social, la cual presenta déficits según lo planteado por el autor y las investigaciones consultadas en su trabajo. En su investigación, utilizo como instrumento para la recolección de datos, un cuestionario dirigido a los padres y tomo como modelo de aplicación la propuesta de Monjas (2004) para trabajar habilidades sociales, el mismo, las clasifica en grupos por nivel de complejidad y, sugiere actividades grupales e individuales para su abordaje en compañía del uso de material didáctico. A través de esta investigación, el autor puedo certificar que la muestra seleccionada adquiero parte del repertorio conductual que se planteó como meta, entre ellas: sonreír, saludar, despedirse, etc.

A su vez, Siboldi J, en el año 2011, presento el trabajo de grado titulado “Síndrome de Asperger y habilidades sociales: un abordaje grupal”, en la ciudad de Paraná, Argentina. La investigación fue de tipo exploratoria y descriptiva y busco conocer los beneficios que brindan los grupos de entrenamiento en destrezas sociales a las personas con TEA, tomo como muestra a cinco adolescentes con diagnóstico de Síndrome de Asperger y les administró una entrevista, también, abordo a los padres con encuestas y realizo observaciones directas en las sesiones de entrenamiento; los datos fueron analizados cualitativamente siguiendo como marco referencial la Teoría Cognitivo Conductual Relacional. La autora, concluyo que ciertamente los grupos de entrenamiento favorecían a la población con TEA, sin embargo, durante el acompañamiento al alumnado y a las familias en las sesiones, observo que había aprendizajes que no estaban generalizados, lo que disminuía directamente la posibilidad de incrementar la calidad de vida de esta población a nivel social.

Por otra parte, Carrillo G, en el año 2015, realizo un trabajo de investigación titulado “Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años”, en la Universidad de Granada. El objetivo de este programa, fue desarrollar en los niños con TEA todas aquellas habilidades sociales que aún no habían sido consolidadas y eliminar aquellas que se daban de forma errónea socialmente, este programa, fue aplicable también para la prevención y resolución de problemas interpersonales y al mismo tiempo, para propiciar un clima escolar agradable a todos los educandos. La autora, realizo encuestas y entrevistas directas con todos los involucrados en el proceso educativo, también hizo uso del método de medidas sociométricas, los cuales miden, evalúan y describen la posición de los individuos dentro de un grupo social. Los resultados obtenidos luego de su investigación y aplicación, arrojaron mejorías evidentes en el repertorio conductual de la población seleccionada, disminuyeron en algunos de los casos las conductas socialmente no aceptadas, incrementaron las ya instauradas pero no generalizadas y

se instauraron nuevas conductas que favorecen la interacción social de los escolares con TEA dentro de las instituciones.

A nivel nacional.

En el mismo orden de ideas, Moreno M, en el 2010, realizó un trabajo de investigación titulado “Propuesta de actividades para la estimulación de habilidades lúdicas iniciales asertivas en niños con Síndrome de Asperger de 3 a 4 años de edad para ser aplicadas en aulas integrales de un Preescolar”, dicha investigación se llevó a cabo en la Universidad Monteávila, Venezuela. El objetivo de la autora fue programar y aplicar actividades lúdicas sencillas que fuesen aplicadas por las docentes de aula, para abordar el área social en los escolares con TEA integrados en la escuela regular y, de esta manera, los educandos adquiriesen destrezas sociales que propicien su aceptación e integración escolar en óptimas condiciones. Algunas de las actividades de las propuestas por la autora fueron: Juegos de memoria, Twister, dominós, etc., el fin, estaba centrado en generar espacios de integración y trabajo en equipo entre todos los estudiantes. Los resultados de la investigación fueron favorables, ya que, las actividades planteadas se llevaron a cabo en óptimas condiciones, consiguiendo así, la aparición de conductas asertivas en los niños con TEA y la disminución de conductas disruptivas no acordes a las exigencias del medio.

Por otro lado, Urbano, E, en el año 2010, llevo a cabo en la Universidad Monteávila, Venezuela, una investigación titulada “Propuesta de un programa sobre estrategias de enseñanza para personas dentro del TEA dirigido a los docentes de la Escuela Nacional Ciudad Cuatricentenaria”. En primer lugar, el investigador buscaba diagnosticar la necesidad de un programa de formación sobre lo antes planteado, en

segundo lugar, analizar la necesidad de un programa de formación sobre esta condición y en tercer lugar, diseñar contenidos de ese programa de formación. El tipo de investigación fue cualitativa y la técnica de recolección de datos fue la de grupos focales, el autor concluyo que, los docentes de esta institución no poseían ningún tipo de herramienta para atender a la población con TEA integrada.

2.2. Bases Teóricas

2.1. Revisión Histórica

El Autismo, ha sido recorrido e investigado por diversos especialistas, en principios del siglo XX, es Bleuler quien utiliza el término para referirse a las personas que presentan retracción social, asociándolo con característica de la esquizofrenia, posteriormente, durante las siguientes dos décadas se emplean los términos esquizofrenia infantil o psicosis infantil como sinónimos de autismo, en dicha época, la visión e intervención de esta población era basada en un enfoque clínico, que justificaba el repertorio conductual de esta población en los patrones de crianza por parte de los padres, por ende, el “tratamiento” a seguir para lograr “mejoras”, estaba centrado en terapias que abarcasen el área emocional, siendo participe los padres y familiares que rodean al sujeto, sosteniendo así, un concepto clínico que mantiene a la población con esta condición alejada de todo proceso de enseñanza aprendizaje. (Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales, 1976)

En la época de los 90, surgieron diversos enfoques entre ellos se encuentran, el enfoque analítico (Bettelheim, 1950) que está referido a lo mencionado en el párrafo anterior, la teoría ambientalista (Fester, 1961) por su parte, se enfocó en una

intervención dinámica, conductista y sociológica, centrándose en la planificación de programas educacionales que dé pie a la participación e integración del sujeto al entorno donde se rodea, posteriormente surge la teoría neural (Rimland, 1964), centrada en la investigación del origen de la condición, la misma, plantea que el Autismo es producto de una lesión o disfunción del sistema nervioso en donde ocurre una alteración en la Formación Reticular y por ende el sistema sensorial se ve afectado, lo que trae como consecuencia una forma de relacionarse y aprender diferente, dicho enfoque, elimina como origen los patrones de crianza de padres y familias; dos años después en 1966 Schopler, realiza una aproximación a un modelo de intervención Psicoeducativo, tomando como puntos de referencia el área Psicológica (conductual) y educativa (pedagógica), esto, da inicio a un proceso de enseñanza aprendizaje enmarcado en una atención individualizada e integradora. (Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales, 1976)

Negrón e Ibarra (1990) postulan la siguiente definición:

Es un síndrome de origen orgánico y de aparición temprana (antes de los 30 meses), caracterizado por desviaciones en la velocidad y secuencia del desarrollo (desarrollo difásico), desviaciones severas en la relación social, problemas sensorio-perceptivos y cognitivos, los cuales se manifiestan, dentro de un continuo, en trastornos del comportamiento e incapacidad para relacionarse con el ambiente y las personas en forma adecuada.

2.2. Trastornos del Espectro Autista

En la década de los 80, la DSM III de la Asociación Americana de Psiquiatría, incluye al Autismo como un trastorno generalizado del desarrollo (APA, DSM. III, 1980), fue considerado un logro, ya que, dejó a un lado la relación de la condición con algún tipo de psicosis, sin embargo, algunos autores afirmaron que no siempre ocurría una alteración en todas las áreas, muchas de ellas no se veían alteradas en el proceso evolutivo del sujeto (Rutter y Schopler, 1988). Años después, la DSM IV (APA, 1994), reconoce que las características del autismo pueden variar y mejorar a través de una intervención efectiva basada en las individualidades del sujeto, adoptando así, una visión más óptima de la condición. En el mismo momento, realiza una clasificación de la condición dividiéndola en: Asperger, Autismo leve, moderado y severo, Rett, Trastorno de Desarrollo infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, estos son caracterizados por alteraciones en las áreas de socialización, comunicación, comportamientos, intereses y actividades estereotipadas; dichas alteraciones son manifestadas en los primeros años de vida (Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales, 1976).

En el 2013, la DSM realiza una revisión y reforma (APA, DSM – V, 2013), eliminando como trastornos generalizados del desarrollo al Síndrome de Rett y Trastorno de Desarrollo Infantil, sustituye el término TGD por Trastornos del Espectro Autista (TEA), definido como:

Un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo con grados y manifestaciones muy variables que tiene causas tanto genéticas como ambientales. Suele reconocerse en una etapa muy temprana de la niñez y persiste hasta la edad adulta; no obstante, sus manifestaciones pueden modificar en una gran medida por la experiencia y la educación (APA, DSM – V, 2013, p- 54)

Lo divide en tres niveles de severidad, con criterios específicos en las áreas de comunicación, socialización y conducta motriz, los mismos, deben ser tomados en cuenta durante la evaluación diagnóstica.

Criterios Diagnósticos:

Comunicación Social	Conductas restrictivas, repetitivas
<p>Nivel 1 (leve) El paciente tiene dificultad para iniciar conversaciones o parece menos interesado en ellas que la mayoría de las personas. <u>Codifique como “Requiere apoyo”.</u></p>	<p>Nivel 1 (leve) El cambio provoca problemas en al menos un área de actividad. <u>Codifique como “Requiere apoyo”.</u></p>
<p>Nivel 2 (moderado) Existen deficiencias pronunciadas tanto en comunicación verbal como no verbal. <u>Codifique como “requiere apoyo sustancial”.</u></p>	<p>Nivel 2 (moderado) Problemas para adaptarse al cambio que se identifican con facilidad en interfieren en el desempeño en distintas áreas de actividad. <u>Codifique como “requiere apoyo sustancial”.</u></p>
<p>Nivel 3 (grave) Respuesta escasa ante la aproximación de otros que limita de manera notable el desempeño. El lenguaje es limitado, quizás a unas cuantas palabras. <u>Codifique como “requiere apoyo muy sustancial”.</u></p>	<p>Nivel 3 (grave) El cambio resulta en extremo difícil, todas las áreas de actividad se encuentran afectadas por inflexibilidad conductual. Causa ansiedad intensa. <u>Codifique como “requiere apoyo muy sustancial”.</u></p>

Cambios postulados para el DSM V:

- Cambio del nombre Trastorno Generalizado del Desarrollo por TEA
- Creación de un diagnóstico único TEA, en lugar de categorizar cada diagnóstico
- Se elimina el Síndrome de Rett, puesto a que su base molecular se conoce y el DSM se centra en trastornos sin una prueba molecular o biológica, que deben en su lugar definirse comportamentalmente.
- Tres dominios de síntomas (social, comunicación y comportamientos repetitivos), se convierten en dos (socio-comunicación y conductas repetitivas)

- Número de síntomas relacionados de 12 a 7 mediante la fusión de los criterios que se superponen o se describen comportamientos similares, y la eliminación de los síntomas que no son específicos del TEA
- La provisión de los criterios de “gravedad” para captar mejor la naturaleza de espectro del trastorno y las variaciones inter-individuales que difieren menos en calidad que en cantidad
- Desarrollo de una nueva categoría de trastornos de la comunicación social para proporcionar una cobertura de diagnóstico para los niños que presentan solo problemas de la comunicación social y no muestran los comportamientos repetitivos y estereotipados de los TEA

2.3. Tríada de Lorna Wing

Las personas con Autismo, tienen desviaciones en la velocidad y secuencia del desarrollo, como ya lo hemos planteado en capítulos anteriores, unas de las áreas comprometidas es la social, en las desviaciones de dicha área, deben considerarse según Lorna Wing (1988) el reconocimiento social, la comunicación social y la imaginación y comprensión social. En cuanto al reconocimiento social, las personas con TEA más comprometidas, presentan aislamiento hacia sus pares evitando así cualquier tipo de contacto físico, otros no realizan contacto social espontáneo, pero si aceptan participar en una actividad si alguien los invita, en casos con un nivel de funcionamiento mayor, la participación en contextos sociales es de forma peculiar e idiosincrática, incluso pueden adaptarse a ciertas normas sociales. En cuanto a la comunicación social, se encuentran las personas con TEA que demuestran ausencia de intención comunicativa, otros cuyo única finalidad de acercarse al otro, es para obtener algo que desean; también, existe casos en los que tienen altas competencias lingüísticas, sin embargo, no son capaces de ajustarse a demandas sociales y por último, se encuentran los que tienen el componente semántico alterado y por ende, el contenido no se ajusta al medio. En lo que a imaginación y comprensión social se refiere, existen un grupo de educandos con Autismo que se resisten a intercambiar

juegos, otros que solo imitan sin comprender el significado del mismo ni vincularse empáticamente con sus pares, aquellos de mejor funcionamiento, pueden llegar a reconocer pensamientos de otras personas, sin embargo, se les dificultara el nivel de Metacognición (Wing, 1988).

En base a lo descrito anteriormente, se toma como referencia para la elaboración de la Guía práctica adaptada a los escolares con TEA, el diagnóstico y nivel de severidad, reportes de las maestras, observación directa de la conducta y los indicadores esperados para la edad según el Libro Secuencias de Desarrollo Infantil Integral (León 2003). Es importante conocer la zona de desarrollo real y lo esperado para la edad cronológica, la Dra. León (2013) describe Ítems en el área social dentro de espacios educativos que sirven como punto de partida para realizar un puente entre zona de desarrollo real y aprendizajes esperados por la institución. Estructurar actividades adaptadas a las necesidades e individualidades de los educando, es lo que va a permitir el éxito durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

2.4. Teoría de la Mente.

La Teoría de la Mente, ha sido utilizada para dar respuesta a parte de las características de la población con TEA. Dicha teoría consienten, en la habilidad para comprender el comportamiento de nuestros pares, interpretar y predecir acciones propias y ajenas. Para la Neuropsicología, las personas que están dentro del espectro, presentan déficits cognitivos en las zonas en que se desarrolla dicha teoría, es por ende, la dificultad para aceptar y entender los pensamientos, formas de actuar y comportamiento de las demás personas, incluso, la rigidez para establecer relaciones con nuevas personas.

Alan Laslie (1987. 1994), es quien introduce por primera vez el término “Teoría de la Mente”, definiéndolo como: “Un sistema para interferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una teoría de la mente” (Barón Cohen, 1995, p 51). Esta teoría, es la vía para representar estados mentales propios y/o compartidos, entre ellos: pensar, simular, conocer, enseñar, crecer, imaginar, soñar etc. Esta teoría tiene como función, lograr que las personas entiendan, comprendan y acepten las formas de pensar de los demás individuos, contar con una buena TOM, promueve el éxito de las relaciones personales entre los individuos (Valdez, 2001).

Esta teoría puede considerarse también, como la función adaptativas de los seres humanos para comprender los códigos verbales y/o gestuales de nuestros pares. En las personas con TEA, se registran fallos en la adaptación de las conversaciones a los contextos comunicativos, el inicio o mantenimiento de conversaciones, la comprensión de lenguaje figurado, metáforas, doble sentido, ironías y chistes, esto, trae como consecuencia, el rechazo de esta población a establecer relación con sus pares, en los casos de buen nivel (grado 1), pueden llegar a comprender algunos aspectos comunicativos, sin embargo, pueden también rechazar algunos de los factores antes mencionados, ya que, muchos de ellos en la etapa de adolescencia y adultez ya habrán establecido lo que está bien o mal. Para hacerlo más claro, demos un ejemplo: Si a una persona con Autismo le piden que mienta, posiblemente no lo hará, aun y cuando sea para una “buena causa”, debido su rigidez cognitiva, si desde pequeño le dicen que mentir es malo, morirá con esa idea en el pensamiento y posiblemente nadie lo haga cambiar de opinión (Valdez, 2001).

Según Pylysin (1978), la TOM, es la capacidad de tener relaciones representacionales acerca de relaciones representacionales o, dicho de otro modo, la capacidad de tener metarrepresentaciones. El término metarrepresentaciones queda unido desde entonces a la Teoría de la Mente añadiendo confusión al asunto. Para A. Leslie, metarrepresentación responde a la representación interna de una relación epistémica entre una persona, una situación real y una situación imaginaria. La característica de esta relación sería el dejar en suspenso las relaciones ordinarias de referencia, existencia y verdad entre representación y el mundo (Pórtela, M, Antoranz, V, Moreo, G, 2003, p 80).

Por su parte, Barrola, M y Garcia, A, (1993), proponen lo siguiente respecto al Autismo y la Teoría de la Mente:

- a. El autismo tiene como causa esencial, entre otras, un profundo deterioro cognitivo a nivel central.
- b. Uno de tales déficits está en las capacidades que se refieren a las habilidades sociales, las cuales afectan a la atribución de estados mentales, como las creencias y deseos.
- c. Las habilidades sociales que no requieren una capacidad metarrepresentacional pueden estar deteriorada en el Autismo
- d. Una capacidad metarrepresentacional requiere habilidades simbólicas, ejemplo: el juego.
- e. Casi todas las habilidades pragmáticas necesitan de una Teoría de la Mente (las cuales a su vez requieren una capacidad metarrepresentacional). Estas también podrían estar deterioradas en el Autismo (p21- p22).

2.5. Neuronas en Espejo

Podría afirmarse tal como lo hace Soto, E y Vega, R (2007) que:

La idea del sistema de neuronas en espejo es fundamental en el descubrimiento de un conjunto de neuronas que controla nuestros movimientos y, además, responde de forma específica a los movimientos e intenciones de movimiento de otros sujetos. Curiosamente, estas neuronas no solo responden a los movimientos de otros, sino que participan en la generación de nuestros propios movimientos. Son neuronas con respuestas que se han denominado bimodales: visuales y motoras. Fueron descritas inicialmente en la corteza motora de los primates superiores y, posteriormente, su existencia ha sido demostrada en otros animales y hay buenas evidencias de que en el hombre constituyen un complejo sistema neuronal que participa de forma importante en la capacidad que tenemos para reconocer los actos de los otros, identificándonos con ellos, e incluso, imitarles, razón por la cual se les ha denominado “neuronas en espejo” (p49).

Para la autora, estas neuronas, con quienes se activan al observar comportamientos específicos en otros individuos, al activarse la persona es capaz de asociar el comportamiento y descubrir su significado, provocando así, la capacidad del sujeto para ponerse en el lugar del otro. Estas neuronas proyectan hacia las áreas de la corteza pre motora donde las neuronas responden ante la ejecución de actos motores específicos. En las personas con TEA, existen déficits en esta función cognitiva, por ende, se evidencia su dificultad para comprender los comportamientos de sus pares, tiene déficits para interpretar y asociar ciertas conductas en otras personas. Por ejemplo: Es posible que, cuando un sujeto dentro del espectro observe a alguien llorar, no relacione esa conducta con alguna situación en específica, por ende, su reacción puede ser ignorar tal acción (Soto, E y Vega, R 2007, p 51).

La adquisición de esta función cognitiva, promueve un gran beneficio para el desarrollo de destrezas sociales y por consiguiente, la participación activa del sujeto dentro de una sociedad, ya que, le permite al individuo interactuar con sus pares y establecer empatía, lo que disminuye el riesgo de rechazo social y garantiza en tal sentido, una parte de calidad de vida para las personas con TEA.

2.6. Destrezas Sociales

Las destrezas sociales, es el tema central de este trabajo, es por ende, que es preciso definirla en base a lo planteado por diversos autores, estas, son todas aquellas habilidades que se necesitan para realizar de forma competente una actividad interpersonal, estas habilidades implican dos tipos de actividades, las comunicativas y las emociones, ambas están relacionadas a la capacidad para esperar turno en una conversación, ser asertivo ante las opinión de los demás, flexibilidad en el comportamiento y pensamiento ante lo propuesto por los otros, el contenido y discurso en medio de un dialogo grupal, etc (Jed Baker, 2001).

Para Rinn (1999), las destrezas sociales son:

Repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen en las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social (p108).

Según lo expuesto por Carrillo, G (2015) en su cita a Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987), estos autores aportan una definición operacional, considerando los siguientes componentes como esenciales para la comprensión de las habilidades sociales:

1. Las HHSS se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje.
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social.
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio, es decir, factores como la edad, sexo y estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificadas y objetivados a fin de intervenir (p16).

Dentro de las destrezas sociales, también destacan las habilidades para el juego cooperativo, relacionadas a la capacidad para esperar turno, ayudar al otro a culminar una tarea en equipo, participar en un juego espontáneamente, invitar a un compañero a jugar, aceptar cuando se pierde y celebrar de forma grupal cuando se gana, por ende, el juego, como medio para el desarrollo de habilidades sociales, es una de las mejores herramientas, en las primeras etapas del desarrollo evolutivo del niño (Valdez, 2001).

Existe una serie de pre requisitos para el desarrollo de las destrezas sociales, entre ellos se encuentran: Imitación de acciones, seguimiento de instrucciones, contacto visual con las personas y seguimiento visual, al mismo tiempo, están, las habilidades de comunicación social que comprenden: mantener distancia física apropiada de otros, posición adecuada para escuchar, tono de voz, saludar y responder al saludo, dar las gracias, como y cuando interrumpir, responder a preguntas realizadas por otros, hacer preguntas sencillas a otros, invitar a jugar a sus pares, solicitar permiso para entrar un juego e iniciar un juego, seleccionar un tema de conversación de acuerdo a sus intereses y a los de otras personas, tomar turnos al hablar, comprensión de expresiones y gestos en láminas y en pares, manejo de la entonación del tono de voz, decir que no cuando no desea algo, relatar hechos pasados y relacionarlos con otras situaciones, entre otras (Gru, A, 2017).

Por otro lado, se encuentran las habilidades para el manejo de las emociones, en las que intervienen: la auto-observación de sus propias conductas, la comprensión de expresiones y gestos en láminas y en pares, la comprensión de emociones en sí mismo, en otro y de acuerdo a las situaciones, posteriormente, tenemos, las habilidades para la auto-regulación que constan de: Autocontrol de sus comportamientos, comportamiento esperado en distintas situaciones sociales y mantener una actitud respetuosa (Gru, A, 2017)..

Debido a lo anteriormente expuesto, la autora puede definir a las habilidades sociales como *“todas aquellas competencias que un individuo adquiere para responder a las exigencias de un ambiente determinado, estas, van a estar íntimamente relacionadas con la cultura y costumbres de un espacio”*. En los ambientes escolares es frecuente encontrar que los niños con TEA integrados presentan dificultades para relacionarse con sus pares, algunos porque no tienen el lenguaje verbal y por ende el proceso se vuelve más complejo, otros porque la forma

en que se relacionan puede ser socialmente no aceptada por los demás lo que genera un fallo en el proceso de socialización, y por último, están un grupo de escolares dentro del espectro que presentan interferencias sensoriales notables, por lo que su comportamiento tiende a verse extraño y poco usual (hipersensibles y hipersensibles), por ende, es necesario, observar con detenimiento las conductas realizadas por los escolares con TEA en ambientes educativos regulares, ya que, de no reorientar o disminuir la aparición de estas conductas, pueden convertirse en víctimas de bullying, lo que vulnera el bienestar físico y emocional del sujeto y por consiguiente, su negación a asistir a la institución.

Dentro de las habilidades sociales, también encontramos todas aquellas que le sirven a los escolares con TEA para resolver conflictos en el ambiente escolar, el manejo de burlas, la resolución de problemas, aceptar errores y derrotas, dar y aceptar críticas constructivas, son algunas de las competencias que un niño dentro del espectro debe tener consolidadas o en proceso para favorecer el proceso de integración (Gru, A, 2017).

Las destrezas sociales, es uno de los principales requisitos para el éxito de la integración escolar, aun y cuando existan fallos en el proceso, hay un factor clave en todo esto, y son los compañeros de clases, estos, juegan un papel primordial en el desarrollo de ellas, ya que, son ellos quienes en muchas ocasiones propician la integración e incluso, inclusión de los educandos con TEA durante la jornada diaria, los compañeros se vuelven agentes de protección y mediación ante otros grupos sociales, lo que genera bienestar físico y emocional al escolar que están dentro del espectro y les resulta complejo entender algunas de las “normas” sociales.

2.3. Bases Legales

Existen diversos documentos legales nacionales e internacionales que amparan el bienestar físico y emocional de las Personas con Discapacidad, garantizando sus derechos y deberes. En los años 90 comienzan diversas organizaciones internacionales a tomar en cuenta las los niños con necesidades educativas especiales; en 1948 se consolida una base legal para la integración de las personas con NEE, años después, en 1976, es creada la Conceptualización y Política de Educación Especial en nuestro país, esto, da inicio a un proceso sociocultural de políticas públicas que logra alcanzar en el 1980 la creación e incorporación en la Ley Orgánica de Educación y el sistema educativo venezolano, la modalidad de Educación Especial, la misma, tiene como misión atender a toda la población que tenga algún tipo de Discapacidad o se encuentre en riesgo de ser adquirida; se dio apertura de diferentes centros e instituciones de atención para las diferentes condiciones, Autismo, Retardo Mental, Deficiencias auditivas y visuales, entre otros. A partir de entonces, se inicia en nuestro país un proceso de integración social del colectivo de Personas con discapacidad.

En 1994, es realizada la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, esta, es quien da apertura a una educación inclusiva en igualdad de condiciones, en ella, se plantea la formación de docentes en las diversas áreas, el respeto y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, la posibilidad de crear un sistema educativo que sea capaz de responder a todas las individualidades de la población estudiantil con y sin Discapacidad, la ejecución de los procesos de enseñanza –aprendizaje orientados en el potencial de cada persona, fortaleciendo así sus características; así mismo, en dicha conferencia, se invita a los gobiernos de las diversas partes del mundo a crear leyes, políticas de Estado, mecanismos de apoyo, redes de apoyo nacionales e internacionales, y proyectos que tengan como fin velar

por el bienestar de este colectivo, siendo estos guiados, apoyados y orientados por todos los que están inmerso en el proceso educativo (padres, familias, docentes).

En esta misma línea se plantea, el acceso a las escuelas regulares orientadas hacia una pedagogía centrada en el escolar tomando en cuenta sus potencialidades y necesidades, combatir la discriminación y fomentar sociedades inclusivas abierta a todos los individuos, brindar la oportunidad a cada niño y niña de adquirir conocimientos que les sean de uso para su vida diaria, crear mecanismos de participación, supervisión y evaluación de la calidad educativa que le es brindada a las personas con necesidades educativas especiales, incluir y vincular a los familiares durante el proceso educativo, estas son algunas de las líneas planteadas en este documento, cuyo fin único es lograr un sistema educativo inclusivo y de calidad para todos (Salamanca, 1994).

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece algunos principios básicos que se deben tener en cuenta ante la realización de proyectos, políticas, planes y ajustes sociales, entre ellos: La accesibilidad, la no discriminación, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, la igualdad de oportunidades y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad, entre otros. Es importante señalar que en dicho documento, se expresa a los Estados miembros de dicha convención, a crear y diseñar políticas públicas que garanticen y velen por el cumplimiento de los principios descritos anteriormente en conjunto con los derechos humanos de toda sociedad (Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas 1990).

En 1996, se promueve la resolución número 2005, donde se establece el marco legal de la integración en nuestro país. En 1999 se realiza una reforma de la Ley Orgánica de Educación donde se aprueba el permiso para que todas aquellas personas con Discapacidad que tienen las competencias y capacidades avancen dentro del sistema educativo.

En la Ley para Personas con Discapacidad (2007), se establece en el artículo 6 que se consideran Personas con Discapacidad:

Todas aquellas personas que por causas congénitas o adquiridas presenten alguna disfunción o ausencia de sus capacidades de orden físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones de ellas; de carácter temporal, permanente o intermitentes, que al interactuar con diversas barreras le impliquen desventajas que dificulten o impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás”. “Se reconocen como personas con discapacidad: las sordas, las ciegas, las sordociegas, las que tienen disfunciones visuales, auditivas, intelectuales, motoras de cualquier tipo, alteraciones de la integración y capacidad cognoscitivas, las de baja talla, las autistas y con cualesquiera combinaciones de algunas disfunciones o ausencias mencionadas... (p. 5).

En el artículo 16 de dicha Ley se expone que toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación. No deben exponerse razones de discapacidad para impedir el ingreso a institutos de educación regular básica, media, diversificada, técnica o superior, formación profesional o en disciplinas o técnicas que capaciten para el trabajo. No deben exponerse razones de edad para el ingreso o permanencia de

personas con discapacidad en centros o instituciones educativas de cualquier nivel o tipo.

En la Ley Orgánica de Educación (2009), se establece en el artículo 3 que:

La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa y consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana (pp.3-3)

Actualmente, es promovida una Ley para las Personas con Autismo que tiene como fin único brindar atención y apoyo a todas las personas que están dentro de la condición, a través de diversas políticas públicas que garanticen calidad de vida para dicho colectivo. Lo planteado en párrafos anteriores, deja en evidencia la lucha social que ha sido emprendida durante décadas por diversas instituciones y grupos que buscan como único fin, la inclusión de las personas con algún tipo de Discapacidad, generando así, una sociedad accesible e inclusiva que tome en cuenta la diversidad de sus habitantes, bajo la creencia firme que ante cualquier condición, son Personas y por ende, deben ser respetadas, aceptadas e incluidas en todos los espacios del país.

FASE DE APLICACIÓN

ELABORACIÓN DE LA GUÍA:

Propósito: Desarrollar en los escolares de la primera etapa, competencias sociales que les permitan integrarse en las actividades y seguir las pautas grupales.

Objetivo General: Promover la adquisición de competencias en el área social de los escolares con TEA de preescolar y segundo grado de primaria integrados en la escuela regular

Objetivos Específicos:

- Desarrollar a través de la guía práctica, competencias sociales que favorezcan la integración social de los educando con TEA en el ambiente educativo regular.
- Incluir tanto al personal docente como al grupo de clases en todas las actividades establecidas en la guía.
- Instaurar e incrementar las conductas presentes en el repertorio del sujeto que favorecen la integración escolar.
- Disminuir la aparición de las conductas socialmente no aceptadas dentro de los espacios escolares.

Tiempo:

La aplicación fue dada en 9 días consecutivos, cada sesión tuvo un tiempo de 45 a 60 minutos.

Contenido: Según las respuestas obtenidas en el cuestionario previamente facilitado al personal docente y los indicadores alcanzados de las secuencias MOIDI aplicada a los escolares, se realizó una guía práctica de actividades adaptadas a las necesidades individuales de cada educando, la misma, contiene herramientas para la

reorientación de conductas no deseadas dentro de aula, reforzadores que sirvan como estímulo para lograr la conducta deseada, dinámica grupales, claves visuales, material de apoyo teórico y materiales de apoyo para la intervención (cartulina y papel contac).

Estrategias y/o Técnicas:

Técnicas de Modificación conductual:

- **Técnica de moldeamiento por aproximaciones sucesivas:** Esta técnica consiste en una conducta que no se halla previamente en el repertorio del sujeto, tiene como objetivo principal, reforzar de modo diferencial una serie de respuestas cada vez más parecidas a la respuesta final prevista. La aplicación en este caso debe consistir en aproximar al niño a la conducta deseada a través de actividades lo acerquen a ella, paulatinamente debe incrementarse el tiempo de la misma.
- **Técnica de Refuerzo Positivo:** Consiste en aumentar la frecuencia de una conducta que existe previamente en el repertorio del sujeto. Tienen como objetivo reforzar consistentemente una conducta con la administración de una consecuencia positiva. El instructor deberá entregar al escolar un reforzar tangible, comestible, verbales o afectivos (abrazos, besos, expresión de alegría, chocar palmas, etc), debe realizarse previamente una exploración en base a los intereses del niño.

Estrategia:

- **Juegos didácticos grupales:** El juego es el principal mecanismo del desarrollo de las habilidades sociales, ya que, en la interacción con sus pares el niño aprende una serie de competencias que le permiten participar, decidir,

opinar, crear, etc., de forma autónoma e independiente, por ende, se ve fortalecida el área de socialización en su desarrollo. La ejecución de juegos didácticos (Jenga, Twister, tacos, legos, memoria, rompecabezas, futbol), permite la integración todas las áreas de desarrollo evaluadas en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Recursos Humanos y Materiales:

- El entrenamiento será dado en el salón de clases, parque de la institución y oficina de atención individualizada.
- Se utilizara como apoyo pedagógico: Material teórico sobre Autismo y destrezas sociales, Guía práctica adaptada a cada educando, claves visuales, economía de fichas, historias sociales adaptadas a las situaciones más frecuentes del escolar que requieran de interacción con otros.
- Otros materiales: cartulina, hojas blancas, impresora, computadora, marcadores, cierre mágico, lapicero, papel contac, carpetas.
- Recursos humanos: docente, escolar, compañeros de aula.

Planificación de la Ejecución:

Preescolar 3er nivel

FECHA	DIA	ACTIVIDAD	INDICADOR	OBJETIVO
20/02/17 01/03/17	Lunes Miércoles	Juegos grupales de mesa: Memoria, tacos, legos, rompecabezas	-Pide objetos a sus compañeros -Esperar turno en un juego grupal	- Lograr que el educando pida lo que desea empleando “préstamelo, por favor”. -Esperar turno en juegos grupales
21/02/17 02/03/17	Martes Jueves	Incorporación de clave visual en la puerta del salón. Reforzar la conducta de decir “buen día”, al llegar al aula. Brindar apoyo verbal al escolar, reforzar en compañía de los compañeros.	Saluda al llegar al salón de clases	Incrementar la frecuencia del saludo a la hora de entrar al salón
22/02/17 03/03/17	Miércoles Viernes	Juego grupal dinámico “Corre y Entrega”.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en dinámicas grupales en aula y receso • Esperar turno en un juego grupal • Si lo invitan a jugar lo acepta • Participa espontáneamente en juegos durante el 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la frecuencia de la participación en dinámicas grupales en aula y receso • Esperar turno en juegos grupales • Aumentar la participación

			receso	n en una tarea grupal
23/02/17 06/03/17	Jueves Lunes	Leer un cuento con el grupo del salón	<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpe a sus compañeros cuando están hablando en grupo • Participa en dinámicas grupales en aula y receso 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr que el educando pida permiso para intervenir en una conversación <p>Incrementar la participación en dinámicas grupales en aula y receso</p>
24/02/17	Viernes	Aplicar recomendaciones sugeridas en la guía práctica Realizar actividades individuales Realizar juegos grupales o en pareja	¿Cuándo algo le disgusta se muestra “agresivo”?	Disminuir la aparición de la estereotipia motora y verbal

Primaria: 2do Grado:

FECHA	DIA	INDICADOR	OBJETIVO	ACTIVIDAD
20/02/17 01/03/17	Lunes Miércoles	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en dinámicas grupales en aula y receso • Participa espontánea 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la frecuencia de la participación en dinámicas grupales en 	<p>Juego grupal de trabajo en equipo (armar un carro con legos).</p> <p>Juego grupal de trabajo</p>

		<p>mente en juegos durante el receso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espera su turno en un juego grupal 	<p>aula y receso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la participación espontanea en juegos grupales durante el receso <p>Esperar turno en un juego grupal</p>	<p>individual (parear lotos de memoria). Observar un video con el grupo de compañeros y realizar un conversatorio sobre el mismo.</p>
21/02/17 02/03/17	Martes Jueves	Interrumpe a sus compañeros cuando están hablando en grupo	Lograr que el educando pida permiso para intervenir en una conversación.	Conversatorio sobre un tema de interés grupal.
22/02/17 03/03/17	Miércoles Viernes	Pide objetos a sus compañeros	Lograr que el educando pida lo que desea empleando “préstamelo, por favor”.	Juego grupal no dirigido con caja de juguetes.
23/02/17 06/03/17	Jueves Lunes	Cuando algo le molesta se muestra agresivo	Disminuir la aparición estereotipias motoras	Seguir recomendaciones sugeridas en la guía práctica.
24/02/17	Viernes	Interrumpe a sus compañeros cuando están hablando en grupo	Lograr que el educando pida permiso para intervenir en una conversación.	Ver una película con todo el grupo.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente capítulo serán descritos todos los aspectos metodológicos que fueron utilizados para la realización del trabajo basado en la realización de una guía práctica para abordar el área social en los escolares con TEA, entre ellos: los instrumentos utilizados para la recolección de datos y resultados, las características de la población y muestra seleccionada, así como también, el tipo y diseño de la investigación, realizando una breve descripción de cada aspecto.

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

Según Hernández, Fernández y Batista (2006), el diseño de la investigación tiene como objeto “proporcionar un modelo de verificación que permita constatar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan que determinan las operaciones necesarias para hacerlo”, (p. 88).

Por su parte, Arias (2006), considera que el diseño de investigación “es la estrategia que adopta al investigador para responder al problema planteado”, en este sentido, se define el diseño de la investigación como el plan global en el contexto del estudio propuesto, que permite al autor orientar desde un punto de vista técnico y guiar todo el proceso de investigativo, partiendo de la recolección de datos hasta, el análisis e interpretación de los mismo en base a los objetivos previamente planteados en dicha investigación. El diseño de esta investigación es de un proyecto factible, ya que, la autora elaboro y aplico una propuesta para dar respuesta a la problemática planteada en capítulos anteriores.

TIPO DE INVESTIGACION

El tipo de investigación seleccionada fue, la Investigación de Campo, definida como aquella que permite al investigador indagar en el espacio directo donde se encuentran los objetos de estudio, el fin de esta, es conocer de fondo las causas reales de la problemática a investigar, que elementos intervienen en ella, la frecuencia en que se presenta la problemática, etc. En este tipo de investigación, se toma como punto de partida el conocimiento científico que se tiene del objeto de estudio y en base a ello, se realiza un plan de intervención factible y aplicable, la elaboración de dicho plan, le permite al investigador comprobar a través de instrumentos específicos si el plan propuesto y aplicado funciona o no para disminuir o eliminar la causa que ocasiona la problemática seleccionada (Zorrilla, 1993).

La investigación de campo en este trabajo de grado, fue realizada en espacios estructurados y no estructurados del ambiente escolar, entre ellos: aula de clases y sitio de receso, en ambos ambientes se pudo constatar que la población seleccionada, presenta debilidades en el área de investigación tomada para este estudio “Área social: Habilidades sociales”, por lo que, se procede en primer lugar a realizar una entrevista no estructurada con la docente de aula para corroborar lo observado y obtener al mismo tiempo, más información que sirva de base para la creación del instrumento aplicable, en segundo lugar, se ejecuta la aplicación de un instrumento en el área preestablecida a investigar de los escolares seleccionados, “Secuencias MOIDI”(León, Chilina, 2003), cuyo fin es, conocer lo esperado para la edad cronológica y descubrir la zona de desarrollo real de los educandos en dicha área.

NIVEL DE LA INVESTIGACION

Esta investigación, es un proyecto que se sustenta en un estudio descriptivo transversal. Según Hurtado (2008) “propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio...” (p.114). La autora, en dicho trabajo de investigación explora todas las variables que pueden ocasionar la problemática planteada, a través de instrumentos de recolección de datos y observación en el espacio directo, lo que le permitió llevar a cabo la elaboración de un instrumento adaptado a las necesidades de la muestra seleccionada.

POBLACION

La población, puede definirse como el fenómeno a estudiar, es utilizada para la realización de algún tipo de trabajo de investigación, todos los que están inmersos en ella poseen características en común. Según Tamayo y Tamayo, (1997), “La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación”(p.114).

Para Arias, (2009), “La población, es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Está determinada por el problema y por los objetivos de estudio” (p. 8).

Por consiguiente, la población objeto de estudio en esta investigación, la constituyen los escolares con TEA de la etapa preescolar y segundo grado de primera de la U.E.C.P. “San Martín de Porres” en conjunto con el personal que hace vida en ambas etapas.

MUESTRA

La muestra, es considerada el punto de partida para profundizar acerca de una problemática, de ella, surge el proceso de investigación y posteriormente de intervención; Según Tamayo, R, y Tamayo, T (2004) “la muestra es el grupo de individuos que se toman de la población, para estudiar un fenómeno estadístico”(p.36).

La muestra tomada de la U.E.C.P “San Martín de Porres”, fue de dos escolares con TEA, uno de ellos ubicado en el tercer nivel de Preescolar y otro en el segundo grado de la primera etapa de primaria, de la misma forma, del personal docente se seleccionaron las dos maestras de aula de los escolares antes mencionados.

La muestra tomada reúne características similares, entre ellas: sexo, diagnóstico, funcionamiento y habilidades sociales. A continuación, se presenta una breve descripción de la muestra seleccionada:

Ambos escolares tienen intención comunicativa con sus pares, lenguaje verbal y funcional, adaptación a cambios en la rutina, contacto visual (no sostenido por más de 3 minutos), escasas conductas disruptivas, identificación de figura de autoridad dentro y fuera de aula (profesores especialistas), reconocimiento de emociones básicas (triste, feliz, molesto) y comunicación constante con la docente de aula para

recibir aprobación de su parte; por otro lado, se evidencian dificultades para: intervenir en dinámicas grupales dentro y fuera de aula, esperar turno para tomar la palabra, resistencia a compartir recursos didácticos facilitados por la maestra, respetar turnos en juegos grupales, pedir ayuda solo cuando sea necesario, cumplir con las normas de cortesías del salón, respetar intervenciones verbales de sus compañeros y pedir prestado objetos deseados o necesarios para cumplir con una actividad, respetar el espacio del otro, así como también, cuando se retira el reforzador entregado al culminar una actividad, de igual forma, cuando es prolongado el tiempo de espera para iniciar una dinámica; ninguno presenta hipersensibilidad a estímulos; el escolar de preescolar es hiposensible a estímulos táctiles, por ende, siempre busca a sus compañeros para los abrazarlos, presionar sus brazos con el de ellos, en ese mismo sentido, pide cosquillas constantemente.

Ambos estudiantes aceptan muestras de afecto (besos, abrazos), en los espacios del receso se acercan a sus compañeros, observan el juego e intervienen si son invitados, en ocasiones el escolar de preescolar interviene espontáneamente en las actividades de la rutina diaria, ambos presentan estereotipia motoras el primero de ellos (preescolar) presenta una estereotipia motora caracteriza por : engarrotar y mirar ambas manos realizando rugidos cada ve que no se le entrega lo que pide o se retira un reforzador, el segundo (segundo grado), coloca sus manos cerca de los ojos y juega con sus dedos moviéndolos de forma rápida, emite en la ejecución jergas vocales.

El tipo de muestra que se eligió, fue el muestreo intencionado, ya que, previamente se realizaron observaciones en el campo directo a estudiar (aula, receso), Los casos seleccionados coinciden en características similares, que fueron factibles para establecer los indicadores descritos en la escala de estimación aplicada a los docentes de aula (2).

Para tomar la muestra de la población, se realizó como instrumento de recolección de datos, una escala de estimación numérica del 0 al 2, destinada a los docentes de aula, en ella se consideró el 0 como NUNCA, el 1 como A VECES y el 2 como SIEMPRE, contiene 9 Ítems relacionados al área social y las conductas más frecuentes en los escolares con TEA. En los educandos dentro del espectro, se aplicó las Secuencias MOIDI (León, C, 2003), del área social, solo se tomaron los Ítems referidos al entorno escolar, el fin de su aplicación fue descubrir la zona de desarrollo real de los niños.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Técnicas de la Investigación

Para Arias (2006), las técnicas de recolección de datos, son las distintas formas de obtener una información, que se quiere hallar para estudiar las causas de un fenómeno. Las mismas, son quienes van a guiar al investigador a construir y alcanzar los objetivos planteados por el investigador (Ortega, G, 2012).

Por otra parte, Hurtado (2007), las define como, las técnicas relacionadas a los procedimientos para recolectar los datos que sean necesarios para el investigador, estas, pueden ser de revisión, observación, documental, encuestas y técnicas sociométricas (Ortega, G, 2012).

En el siguiente trabajo, se emplea como técnica de recolección de datos la entrevista, y como instrumentos: la escala de estimación numérica y gráfica, por último, secuencias MOIDI. Según Hernández, Samperi, Fernández y Lucio (2010), “La entrevista se define como una reunión para conversar e intercambiar información

entre una persona y otras u otras” (Ortega, G, 2012, p. 41). Por su parte, (Medley, D, 2010), expresa que, la escala de estimación numérica, consta de un conjunto de criterios a evaluar, en donde se otorga a cada uno de ellos, una ponderación ordenada de menor a mayor; tiene como fin, medir la frecuencia en que se presentan cada uno de los criterios preestablecidos respondidos por el entrevistado.

La escala anteriormente mencionada, conto con nueve (9) Ítems y tres (3) criterios evaluador del 0 al 2, considerándose el 0 como NUNCA, el 1 como A VECES y el 2 como SIEMPRE, el entrevistado, en este caso las docentes de aula, debían responder con una “X” la opción que consideraban se ajustaba a su vivencia diaria.

Por otra parte, la escala de estimación gráfica, se caracteriza por ser una línea recta, horizontal o vertical, con rayas divisorias a lo largo de la misma, su fin es, ayudar a los evaluados- investigados a decidir donde registrar un juicio. Dicha escala fue utilizada para registrar la disminución y/o incrementación de las conductas trabajadas según los Ítems preestablecidos en jornada de aplicación numérica,

Luego de la aplicación del instrumento a las docentes de aula, se procedió a aplicar las secuencias MOIDI (León, 2003), a la población con TEA seleccionada. Este instrumento permite al especialista identificar las conductas esperadas para la edad cronológica de cada escolar y hacer al mismo tiempo, un puente entre la zona de desarrollo real y los aprendizajes esperados. Las secuencias están dividida por 8 áreas del desarrollo planteadas por la autora; en esta oportunidad solo se tomó para la evaluación el área social ya que, es la base del TEG. La aplicación de este instrumento se realizó tomando los indicadores del área social en el entorno escolar, para el escolar del 3er nivel fueron considerados 6 Ítems, mientras que para el del 2do

grado solo te tomaron 5, los demás hacían énfasis a otras actividades que no son evidenciadas en el ambiente escolar.

Validez y Confiabilidad

Todo trabajo de investigación debe estar sujeto a ciertos criterios y correcciones, con el fin de modificarlos y validarlos, en un proceso que se denomina validez y confiabilidad.

Según Hernández, Sampieri y Colbs (2010), se toma en cuenta para la validación de un instrumento:

1. Evidencia relacionada con el contenido: Es el grado en que la medición representa al concepto medido. Se determina antes de la aplicación del instrumento, mediante el juicio de expertos.
2. Evidencia relacionada con el criterio: Establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo. Entre más se relacionen los resultados del instrumento con el criterio, mayor será su validez
3. Evidencia de Constructo; Una variable medida que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico (Ortega, G, 2012, p. 42).

La validez de los instrumentos fue revisada por dos especialistas, ambos especializados en el área metodológica y uno de ellos en el área de Autismo, fueron consultados para obtener su validación, a fin de evaluar la redacción, congruencia y consonancia entre los Ítems establecidos. Una vez revisados, se procedió a realizar cambios y ajustar a exigencias del campo investigativo y normas de dicho instrumento.

Procedimiento de la Investigación

Una vez terminada la exploración del objeto de estudio, se procedió aplicar el instrumento al personal docente (escala de estimación numérica), fueron seleccionados solo los dos (2) docentes de aula que conviven con los escolares tomados como muestra, una vez aplicado dicho instrumento, se analizaron los resultados obtenidos y se elaboró la guía práctica en destrezas sociales propuesta por la autora; dicha guía, contiene: portada, introducción, propósito, caracterización de la población con TEA en diversas áreas, sugerencias para favorecer la integración escolar, claves visuales, cartulina, papel contac y actividades adaptadas a la edad y etapa de cada escolar seleccionado, la actividades están centradas en juego lúdicos y motores que han de ser realizados en pequeños grupos en compañía de los educandos con TEA integrados en la institución. Posterior a la aplicación, se procedió aplicar el post-test a las docentes de aula, siendo este, el mismo instrumento aplicado al iniciar el proceso investigación, los resultados arrojados, favorecieron los Ítems (conductas) que se encontraban en desventajas en los criterios “nunca” y “siempre”, así como también, incrementaron la aparición de los que se encontraban en la categoría “a veces”, siendo estos para la investigadora, resultados positivos para la el trabajo investigativo realizado.

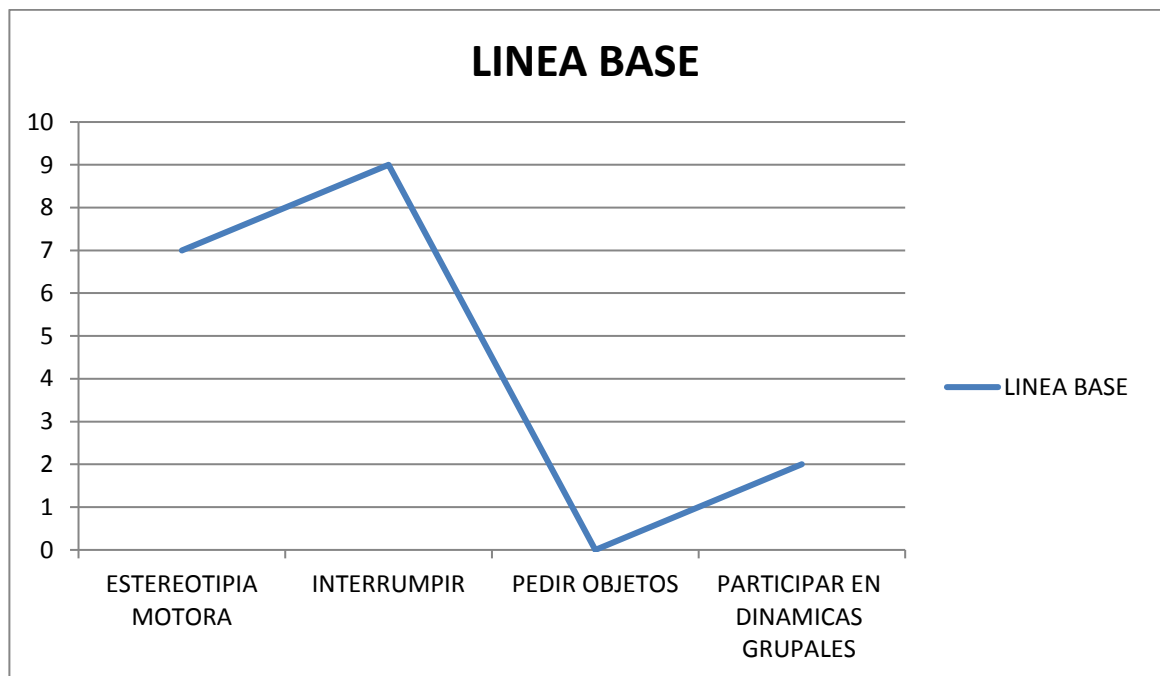
CAPITULO IV

PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentaron los gráficos de los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores establecidos en el instrumento que le fue facilitado a la muestra (docente) luego de la aplicación del instrumento, al mismo tiempo, se mostraran también los avances conductuales semanales de cada Ítems trabajado con la guía de actividades lúdicas elaborada para cada escolar.

A continuación, se presentan los gráficos del antes y después de cada ítem, de la muestra tomada en Preescolar:

Gráfico N° 1

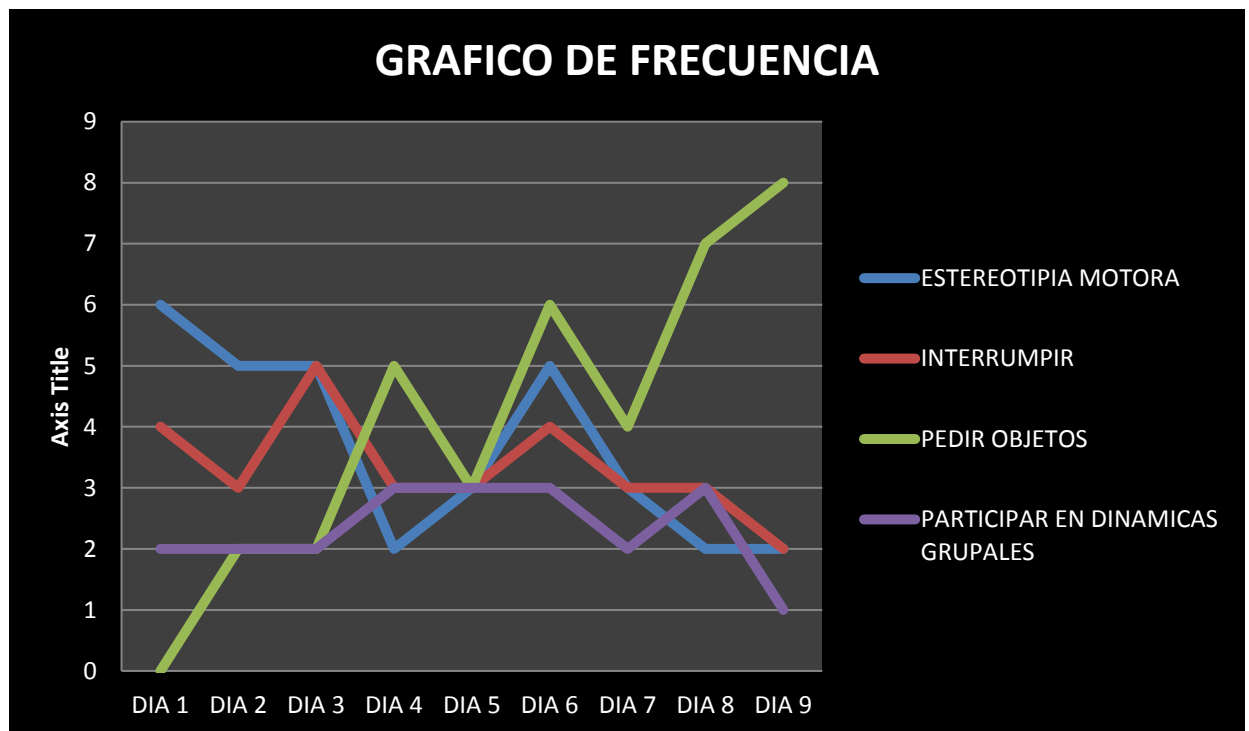


Fuente: Araya, V. 2017

ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

En el gráfico n° 1, se presentan los datos obtenidos a través del registro llevado a cabo por la docente de aula, antes de la aplicación de la guía práctica elaborada para la muestra seleccionada, en este gráfico, se evidencia, como ya estaban instauradas las conductas de: “pedir objetos”, “interrumpir”, “participar en dinámicas grupales” y “estereotipia motora”, en el escolar. En cuanto a las conductas antes mencionadas, se buscó disminuir la frecuencia de aparición de: estereotipia motora e interrumpir, para las conductas de pedir objetos y participar en dinámicas grupales, se planteó como meta aumentar su frecuencia de aparición.

Gráfico N° 2



Fuente: Araya, V. 2017

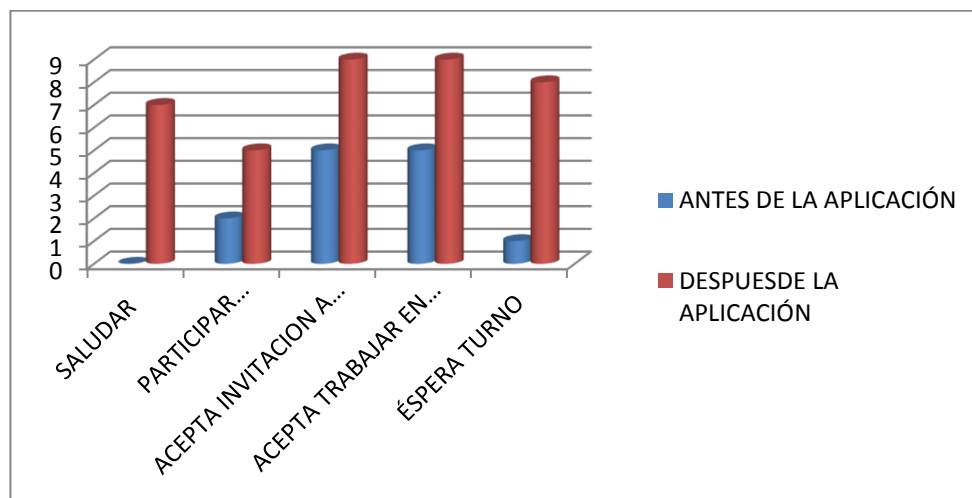
ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

En el gráfico n° 2, se presentan los resultados obtenidos a través de la escala de frecuencia del 0 al 10, realizada por la autora, luego de la aplicación de la guía práctica elaborada para la muestra seleccionada, en este gráfico, se evidencia, como las conductas a intervenir fueron variando en los nueve días de aplicación. Para las conductas de “estereotipia motora” e “interrumpir”, se estableció como meta, disminuir su frecuencia de aparición, en la conducta “estereotipia motora”, se observa en el gráfico, como el primer día de aplicación se presentó un total de 6 veces, el segundo y tercer día se mantuvo en 5 veces, el cuarto día su aparición bajó a 2, el quinto día subió a 3 veces, el sexto día volvió a subir a 5 veces, el séptimo día decremento a 3 veces, el octavo y noveno día de intervención, se mantuvo en 2 veces. Los días en que la conducta se incrementó, ocurrieron situaciones de frustración seguidas (perder en un juego, cambio de rutina, presencia de suplente en aula), por ende su aparición aumento en vez de disminuir como en otros días; sin embargo, cuando se hace la comparación entre la línea base preestablecida antes de la aplicación y el registro luego de la aplicación, se observa cómo, para un primer momento la frecuencia de aparición era de 9 veces mientras que durante las semanas de intervención se mantuvo entre 2 y tres veces de aparición, lo que resulta favorable para el investigador, ya que, se comprueba que el instrumento laborado, fue funcional para la muestra seleccionado.

Por otra parte, para la conducta “interrumpir”, se observa como su frecuencia de aparición decremento, antes de la aplicación el margen de frecuencia estaba en 9 y 10 veces según el soporte escrito facilitado por la docente de aula, luego de la aplicación, se observa en el gráfico como su frecuencia de aparición disminuye, manteniéndose en un margen de aparición de 3 a 4 veces durante los 9 días de aplicación, esto demuestra el instrumento elaborado, fue funcional para la muestra seleccionada.

Para las conductas de “participar espontáneamente” y “pedir objetos”, se plantearon dos metas, en el caso de la primera conducta, se buscó incrementar su frecuencia de aparición, en el caso de segunda fue instaurar dicha conducta en el repertorio del sujeto. En la línea base antes mostrada, se evidencia como la conducta “participar espontáneamente”, no ocurría con frecuencia, luego de la aplicación del instrumento dicha conducta incremento su frecuencia de aparición, manteniéndose de 2 a 3 veces durante los nueve días de aplicación, la cantidad de veces que participo fue la cantidad de veces que se realizaron actividades por cada día, es decir, se logró su total participación durante toda la aplicación. Para la conducta “pedir objetos”, su frecuencia de aparición durante las dos de semanas, de 0 paso a 5 a seis 6 veces diarias, lo que significa que el objetivo planteado fue alcanzado, ya que, se logró instaurar la conducta en el repertorio del sujeto.

Gráfico N° 3



Fuente: Araya, V. 2017

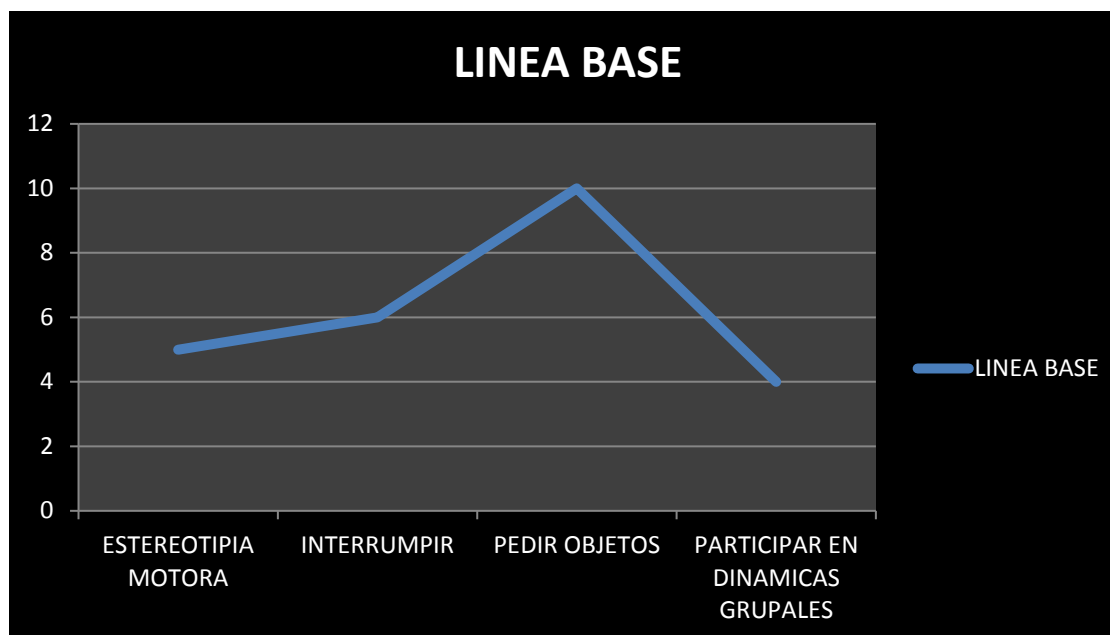
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

En el gráfico n° 3, se presentan los resultados obtenidos a través de la escala de estimación realizada y registrada por la autora, luego de la aplicación de la guía

práctica, en este gráfico, se evidencia, como las conductas a intervenir fueron variando en los nueve días de aplicación. Para la conducta “saludar”, se estableció como meta, instaurarla en el repertorio del sujeto, ya que tal y como lo evidencia el gráfico, dicha conducta no existía en su repertorio, luego de la aplicación, vemos como no solo fue instaurada, sino que también, tuvo un margen de frecuencia de aparición alto, de nueve días de aplicación apareció 7 veces, lo que indica que se mantuvo estable. La conducta “participar espontáneamente”, incremento su frecuencia de aparición, de 9 días de ejecución, 5 realizó la conducta esperada por la autora, lo que indica, que las estrategias y recursos utilizados ayudaron a que su frecuencia incrementara. En cuanto a las conductas de “aceptar invitación a jugar” y “aceptar trabajar en equipo”, se observa en el gráfico, como su frecuencia de aparición fue total, ya que, se observó en todos los días de aplicación. Por último, para la conducta “esperar turno”, la meta establecida por la autora, fue incrementar su frecuencia de aparición, en el gráfico se evidencia, como de 9 días de ejecución, 8 realizó la conducta esperada, lo que da respuesta al objetivo planteado con el escolar para dicha conducta.

A continuación, se presentan los gráficos del antes y después de la aplicación de cada Ítems, de la muestra tomada en Segundo grado:

Gráfico N° 4

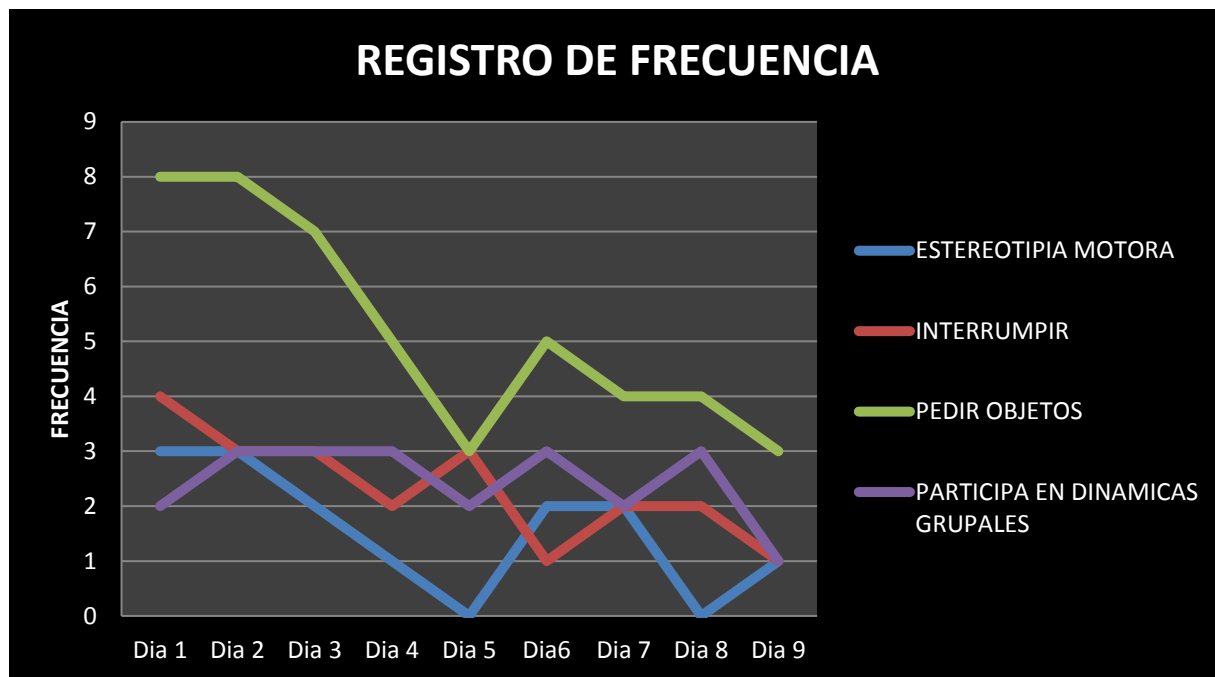


Fuente: Araya, V. 2017

ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

En el gráfico n° 4, se presentan los datos obtenidos a través del registro llevado a cabo por la docente de aula, antes de la aplicación de la guía práctica elaborada para la muestra seleccionada, en este gráfico, se evidencia, como ya estaban instauradas todas las conductas a intervenir, con la aplicación de la guía adaptada se buscó disminuir la frecuencia de aparición de las siguientes conductas: “estereotipia motora”, “interrumpir” y “pedir objetos”, para la conducta de “participar en dinámicas grupales”, el fin propuesto por la autora fue, incrementar su frecuencia de aparición para fortalecer el área social en la muestra seleccionada.

Gráfico N° 5



Fuente: Araya, V. 2017

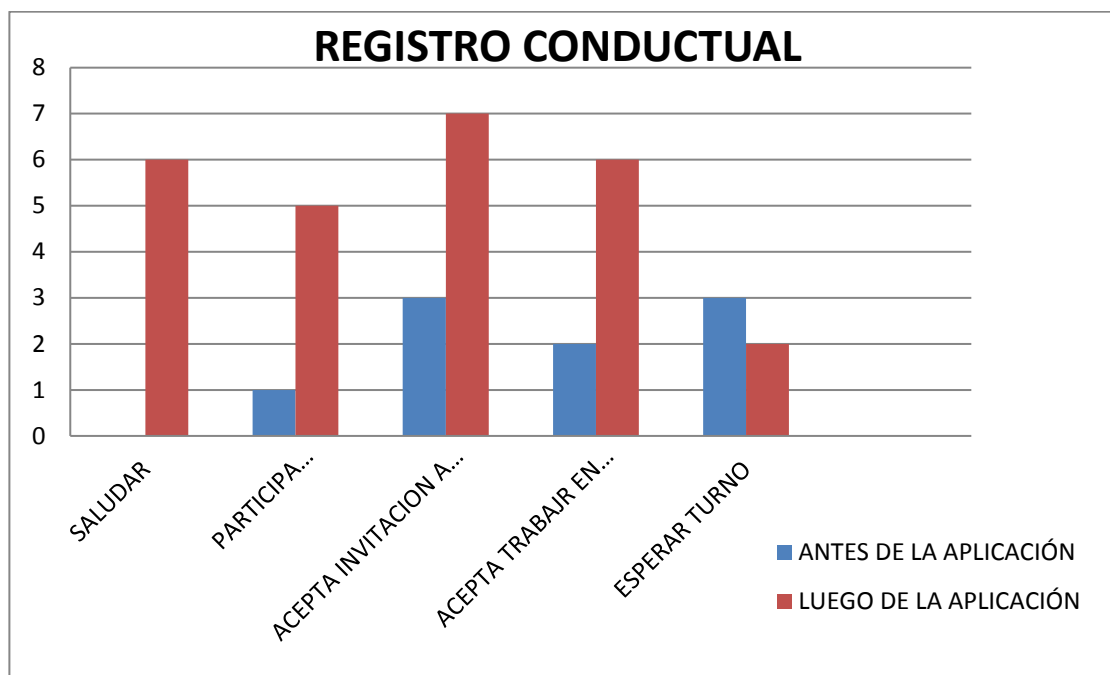
ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

En el gráfico n° 5, se presentan los resultados obtenidos a través de la escala de frecuencia del 0 al 10, realizada por la autora, luego de la aplicación de la guía práctica elaborada para la muestra seleccionada, en este gráfico, se evidencia, como las conductas a intervenir fueron variando en los nueve días de aplicación. Para las conductas de “estereotipia motora” e “interrumpir”, se estableció como meta, disminuir su frecuencia de aparición, en la conducta “estereotipia motora”, se observa en el gráfico de línea base, como la frecuencia de aparición estaba entre las 4 5 veces diarias, luego de la aplicación, la conducta decremto manteniéndose en un margen de aparición de 3 a 2 veces diarias, lo que resulta favorable para el investigador, ya que, se comprueba que el instrumento laborado, fue funcional para la muestra seleccionada.

Por otra parte, para la conducta “interrumpir”, se observa como su frecuencia de aparición decreció, antes de la aplicación el margen de frecuencia estaba en 5 veces al día según el soporte facilitado por la docente de aula, luego de la aplicación, se observa en el gráfico como su frecuencia de aparición disminuye, manteniéndose en un margen de aparición de 3 a 2 diarias veces durante los 9 días de aplicación, esto demuestra el instrumento elaborado, fue funcional para la muestra seleccionada.

Para las conductas de “participar en dinámicas grupales” y “pedir objetos”, se plantearon dos metas, en el caso de la primera conducta, se buscó incrementar su frecuencia de aparición, en el caso de segunda fue el decremento de su frecuencia de aparición. En la línea base antes mostrada, se evidencia como la conducta “participar en dinámicas grupales”, no ocurría con frecuencia, luego de la aplicación del instrumento dicha conducta incrementó su frecuencia de aparición, manteniéndose de 2 a 3 veces durante los nueve días de aplicación, la cantidad de veces que participó fue la cantidad de veces que se realizaron actividades por cada día, es decir, se logró su total participación durante toda la aplicación. Para la conducta “pedir objetos”, su frecuencia de aparición durante las dos semanas, de 10 veces diarias a, 5 y 6 veces, lo que significa que el objetivo planteado fue alcanzado, ya que, se logró disminuir su frecuencia de aparición.

Gráfico N° 6



Fuente: Araya, V. 2017

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

En el gráfico n° 6, se presentan los resultados obtenidos a través de la escala de estimación realizada y registrada por la autora, luego de la aplicación de la guía práctica, en este gráfico, se evidencia, como las conductas a intervenir fueron variando durante los nueve días de aplicación. Para la conducta “saludar”, se estableció como meta, instaurarla en el repertorio del sujeto, ya que tal y como lo evidencia el gráfico, dicha conducta no existía en su repertorio, luego de la aplicación, vemos como no solo fue instaurada, sino que también, tuvo un margen de frecuencia de aparición alto, de nueve días de aplicación apareció 6 veces, lo que indica que se mantuvo estable. La conducta “participar espontáneamente”, incremento su frecuencia de aparición, de 9 días de ejecución realizó la conducta esperada 4 veces, lo que indica, que las estrategias y recursos utilizados ayudaron a que su frecuencia incrementara, aun y cuando, no predominó la conducta meta . En

cuanto a las conductas de “aceptar invitación a jugar” y “aceptar trabajar en equipo”, se observa en el gráfico, como su frecuencia de aparición se incrementó, ya que, se observó en la mayoría de los días de aplicación. Por último, para la conducta “esperar turno”, la meta establecida por la autora, fue incrementar su frecuencia de aparición, en el gráfico se evidencia como su frecuencia de aparición se mantuvo estable, entre las dos y tres veces diarias durante los nueve días de aplicación, lo que indica que el escolar no demostró grandes avances en dicha conducta; sin embargo, durante la aplicación, se evidencio, como el educando, prestaba atención a los recursos utilizados y reconocía y asociaba ciertas expresiones faciales que indicaban un “alerta” ante la espera de turno.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES.

Las personas con TEA presentan dificultades para relacionarse, el área social es una de las comprometidas dentro de la condición, en la DSM V, es tomada como criterio diagnóstico. Lo que indica, que existen desviaciones en la secuencia del desarrollo en dicha área. Wing (1988) propone una triada en donde agrega en primer lugar el reconocimiento social, en segundo lugar, la comunicación social y en tercer lugar, la imaginación y comprensión social. El reconocimiento social, está ligado a, reconocer a otros como elementos del ambiente, por su parte, la comunicación social, está vinculada a las señales sociales no verbales, pre- verbal y verbal, en cuanto a la imaginación y comprensión social, se refiere a la capacidad para comprender a los otros en determinadas situaciones. Los déficits en la triada descrita anteriormente, son unos de los indicadores por lo cual, muchas veces las personas dentro del espectro no “encajan” socialmente.

El TEA, para la autora, “es una condición de origen multifactorial, cuya causa se desconoce aún, se caracteriza por presentar desviaciones en los hitos del desarrollo evolutivo”. El sistema cognitivo de las personas que están dentro del espectro funciona de forma diferente, el procesamiento sensorial es la base de todo, al existir interferencias en él, el comportamiento del sujeto va a variar constantemente; diversos autores han aportado investigaciones que explican y sustentan las bases cognitivas del trastorno. Es importante señalar que, todas las personas con TEA,

tienen canales de aprendizaje distintos, descubrir el canal por el cual recibe y procesa la información, es la clave de la intervención terapéutica.

En relación al primer objetivo específico de la investigación, dirigido a caracterizar a la población con TEA de la etapa preescolar y segundo de primaria, se puede decir que, ambos presentan características y comportamientos similares según los datos arrojados en el instrumento aplicado a las docentes de aula.

En cuanto al segundo objetivo específico, se lograron establecer y agrupar las actividades tomando como estrategia, el juego lúdico, y utilizando como recurso el uso de claves visuales, tableros primero-después y pictogramas que narran el paso a paso de lo que el escolar debía realizar. Dichas actividades, estuvieron centradas en las necesidades, edad cronológica y etapa a la cual pertenece, a cada escolar.

Por otro lado, el tercer objetivo se llevó a cabo con éxito, la guía fue elaborada y estructurada en base a las necesidades de toda la muestra tomada, incluyendo docentes de aula; contiene actividades didácticas estructuradas con inicio, desarrollo y cierre, ahí se describe el paso a paso de cómo realizar el juego y cómo utilizar las claves visuales, al mismo tiempo, contiene material teórico y recomendaciones para mejorar la integración escolar de los escolares con TEA en los espacios educativos regulares.

En esta misma línea, el cuarto objetivo se logró con la aplicación de la guía práctica en la muestra seleccionada, la jornada se llevó a cabo en nueve días utilizando una hora diaria para cada escolar, durante el proceso estuvieron involucrados todo el grupo de clases y las maestras en forma de apoyo, durante esta

fase se pudo observar a través de conductas socialmente aceptadas y adecuadas que los escolares con TEA integrados, dieron respuesta a las actividades sugeridas en la guía, incluso, fue útil para trabajar con otros educando que no se encuentran dentro del espectro.

Por último, el quinto objetivo, se llevó a cabo bajo un registro diario sistemático, se utilizó como instrumento una escala de estimación gráfica y otra de frecuencia numérica, esto, permitió vaciar los resultados diarios en gráficos y evidenciar tres aspectos: en primer lugar las conductas que no existían en el repertorio del sujeto fueron instauradas gracias a la aplicación de las estrategias plasmadas en la guía práctica, en segundo lugar, la frecuencia de aparición de las conductas no deseadas dentro de aula disminuyeron y en tercer lugar, algunas de las conductas que solo ocurrían “a veces” según dicha categoría, incrementaron su frecuencia de aparición y de la categoría antes mencionada pasaron a la categoría de “SIEMPRE”, algunas de las conductas se mantuvieron en la misma categoría.

RECOMENDACIONES.

- Realizar talleres de formación a todo el personal de la institución, en materia de Autismo.
- Empezar jornadas dinámicas para los estudiantes, donde se hable sobre la integración escolar y las personas con Autismo.
- Estimular al personal docente para la formación permanente en las diversas áreas de Educación Especial.
- Reforzar siempre todos los logros del educando con TEA integrado.
- Realizar adaptaciones ambientales para favorecer el éxito de la integración escolar.

- Mantener una comunicación efectiva y asertiva con la familia de los escolares con TEA.
- Propiciar reuniones con el equipo de “Bienestar Estudiantil” y los especialistas a cargo de cada caso, con el fin de discutir los alcances logrados por los educandos y las metas planteadas a futuro.
- Seguir las orientaciones facilitadas por los especialistas para favorecer el proceso de integración.
- Incorporar el uso de claves visuales para disminuir las conductas no deseadas y los llamados de atención verbales.
- Realizar juegos guiados en el receso para fortalecer la socialización del escolar con TEA.
- Acercarse (maestra o especialista) al escolar con TEA cuando se muestre aislado de la dinámica escolar e invitarlo a intervenir con el apoyo de la docente de aula.
- Brindarle al escolar actividades de su interés cada vez que este termine la asignada por la docente aula, de esta manera, se disminuye la deambulaci3n del educando dentro del sal3n.
- Disminuir al m3ximo que sea posible la aparici3n de est3mulos que ocasionen conducta estereotipadas y NO deseadas dentro del ambiente escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramayo, M. (Comp). (2014) *Trastornos del Espectro Autista – TEA: Algunas investigaciones venezolanas del siglo XXI*. Una aproximación al modelo social venezolano de la discapacidad. Caracas. Universidad Monteávila. Centro de estudios para la discapacidad.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta oficial No 5. 929 de la República Bolivariana de Venezuela

Ley para las Personas con Discapacidad (2007). Gaceta oficial No 38.598 de la República Bolivariana de Venezuela

Tamayo y Tamayo, Mario. *El Proceso de la Investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.1997

León de Vitoria, C. (2016) *Secuencias de Desarrollo Infantil Integral*. Cuarta Edición. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello

Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales. Edición Noviembre (2006). Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magistrado, Subdirección Académica

Salamanca, España (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela

Portela, M (2003). *Revisión sobre el estudios de Teoría de la Mentes en trastornos generalizados del desarrollo esquizofrenia. Actas Esp Psiquiatr; 31 (vol 31), p339- p341.*

Tirapu, Muñoz y Pelegrin. (2002).Funciones Ejecutivas: Necesidad de una Integración Conceptual. *Rev. Neurol Clín, 34 (7), p674-p677.*

Cornelio- Nieto, J (2009). *Autismo infantil y neuronas en espejo. Rev. Neurol, 48 (supl 2) , s27 – s28.*

Aramayo, M. (comp). (2010) *Hablemos de Diversidad en la Discapacidad. I jornada de Investigación en discapacidad. Caracas. Universidad Monteávila. Centro de estudios para la discapacidad.*

Balestrina, M. (2001) *Como se Elabora el Proyecto de Investigación. Servicios Editoriales, 6ta Edición.*

Dalrymple, N. (1992) *Social Series: Teaching Social and Leisure Skills, To Youth with Autism. Indiana University. p- 1, p-30.*

Guía para la Integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. Universidad de Salamanca.

Valdez, D (2001). *Teoría de la Mente y Espectro Autista. Fundacec (2001)*

- Grandin, T, (1996-2001). *Pensar con Imágenes*
- Barbolla, A, Garcia, D,(1993). *La “Teoría de la mente” y el autismo infantil: Una revisión crítica. Rev Compl de Educación, Vol. 4 (2), pp13-15.*
- Portela, V, Virseda, A y Gayubbo, L (2003). *Revisión sobre el estudio de la teoría de la mente en trastornos generalizados del desarrollo y esquizofrenia. Actas Esp Psiquiatr, Vol (31), pp339-340.*
- Soto, E y Vega, R (2007). *El sistema de Neuronas en Espejo. Elemento (68),pp 49.*
- Ortega, G. (2012). *Diseño de un programa pedagógico dirigido a docentes de preescolar para la inclusión educativa de los estudiantes con conductas de Trastornos del Espectro Autista en la U.E Colegio Teresiano, Municipio Guacara, Estado Carabobo* (tesis de postgrado). Universidad MonteAvila
- Siboldi, J. (2011). *Síndrome de Asperger u habilidades sociales: un abordaje grupal.* Universidad Católica Argentina
- Serrano, T.(2013-2014). *“Programa de habilidades sociales para niños de cinco con Síndrome de Asperger”.* Universidad de Granada
- Ceballo, E. (2015). *“Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años”* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada
- Ozonoff, S. *Traducción Editorial: DSM- 5 y los Trastornos del Espectro Autist. pp 1-*

Traducción Editorial: DSM- 5 y los Trastornos del Espectro Autista – Dos décadas de las perspectivas del JCPP (Journal of Child Psychology and Psychiatry).

ANEXOS

Anexo A

Formato de Instrumento

Pretest y Postest

Cuestionario para Docentes de Aula (Preescolar. 3er nivel, Segundo Grado de I Etapa de primaria):

A continuación se presentan una serie de preguntas, que usted deberá responder en una escala del 1 al 2 con una (X), considerando el 0 como **NUNCA**, el 1 como **A** **VECES**, el 2 como **SIEMPRE**.

PREGUNTAS	0	1	2
1. ¿Saluda al llegar al salón de clases?			
2. ¿Pide objetos a sus compañeros?			
3. ¿Participa en dinámicas grupales?			
4. ¿Participa espontáneamente en juegos durante el receso?			
5. ¿Si lo invitan a jugar lo acepta?			
6. ¿Espera su turno en un juego grupal?			
7. ¿Acepta trabajar en equipo?			
8. ¿Cuándo algo le disgusta se muestra “agresivo”?			
9. ¿Interrumpe a sus compañeros cuando están hablando en grupo?			

Anexo B

Formato de Instrumento (test y post test)

Instrumento “Secuencias MOIDI” (León, C, 2003)

Aplicado a escolar con TEA de alto nivel de funcionamiento (Preescolar)

ITEMS	LO HACE	NO LO HACE
Le gusta conversar mientras come y expresa algo que no le gusta		
Si tiene un “accidente” avisa para que un adulto lo ayude		
Baila siguiendo el ritmo de cada música y se detiene al acabarse esta		
Interacción espontánea con otros niños de su edad		
Resuelve la situación conflictiva y argumenta porque la resolvió así		
Dice “por favor” y “gracias” espontáneamente		

FECHA	OBSERVACIONES

Anexo C

Formato de Instrumento

Instrumento “Secuencias MOIDI” (León, C, 2003)

Aplicado a escolar con TEA de alto nivel de funcionamiento (2do grado)

ITEMS	LO HACE	NO LO HACE
Juega en grupo con reglas claras pero las rompe		
Participa en un acto grupal musical		
Consolida participación en actividades grupales informales		
Escoge jugar con niños de su sexo y los describe por atributos físicos		
Pide permiso para usar algo que no es suyo		

FECHA	OBSERVACIONES

GUIA PRÁCTICA DE ACTIVIDADES EN DESTREZAS SOCIALES PARA LA POBLACION CON TEA DE PREESCOLAR Y I ETAPA DE PRIMARIA



Autor. Prof. Vanessa Araya

INTRODUCCIÓN

La integración escolar de las personas con TEA (Trastorno de Espectro Autista), es uno de los procesos más complejos que debe afrontar esta población, las competencias y habilidades exigidas por el sistema educativo van más allá del logro de los aprendizajes esperados (contenido), la interacción con sus pares, independencia y autonomía dentro de aula, son unos de los principales retos por alcanzar. La escuela regular sin duda alguna está diseñada para una población con características específicas (escolares "regulares"), asumir el reto de la integración de Personas con Discapacidad es una tarea compleja, debe estar guiada por especialistas que orienten todo el proceso; las adaptaciones curriculares, los recursos pedagógicos, la formación docente, la accesibilidad y sensibilización, son algunos de los desafíos que se deben tomar para brindar una intervención eficaz.

Las personas con TEA, tienen características que son precisas conocer, aun y cuando todos son diferentes, hay

ciertas áreas que se encuentran comprometidas en la mayoría de la población, conocerlas, es lo que va a permitir realizar una intervención individualizada que se adapte a las necesidades y peculiaridades del escolar, para favorecer su evolución personal y social dentro de la institución. Para alcanzar el éxito en este proceso, es preciso que la escuela integre a la familia, especialistas privados, maestras, personal obrero y administrativo, con el fin de trabajar en una misma línea y favorecer al máximo que sea posible el bienestar físico y emocional del educando.

La atención educativa de las personas con TEA, debe estar ligada a la individualización, flexibilización y respeto a las características propias de cada individuo, teniendo no solo como prioridad a la adaptación curricular, sino también, a la adaptación ambiental dentro del aula, esto, va a disminuir conductas y situaciones no deseadas por el grupo y maestras.

PROPOSITO

La adquisición de destrezas sociales, es un reto para las personas con TEA, ya que esta, es una de las áreas que se encuentra comprometida dentro de su desarrollo. Es preciso entender que, las *destrezas sociales* son todas aquellas competencias adaptativas que desarrolla el ser humano para hacer vida dentro de una sociedad, su desarrollo, implica entender en primer lugar que, los seres humanos somos seres sociales, convivimos con otras personas de las que necesitamos de ellas al igual que ellas de nosotros, en todos los contextos de la vida es necesario relacionarse, o al menos tener las habilidades para hacerlo, en el caso de que tenga un fin de por medio. En las personas con TEA, existen déficits en la Teoría de la Mente, la misma, da respuesta al porqué de la dificultad y muchas veces rechazo para relacionarse, esta teoría, explica que las personas que están dentro del espectro tienen dificultades para entender y aceptar que existen al igual que él, otros individuos que piensan, sienten y actúan

diferente, ejemplo: Puede resultarles complejo estar en medio de un grupo cuya conversación es de un tema que no le interesa en lo absoluto, la conducta que posiblemente tomaran será permanecer callados, interrumpir constantemente con un tema que si es de su interés o realizar gestos faciales que demuestren desagrado, omitiendo así, cualquier tipo de filtro que pueda hacerlo quedar "bien" al momento de retirarse. Lo expuesto anteriormente es un claro ejemplo de la no existencia de conductas adaptativas en el repertorio del sujeto, por ende, es necesario instaurar y reorientar todas aquellas conductas que puedan generar situaciones de acosa por parte de un grupo.

El desarrollo de destrezas sociales, implica una serie de pre requisitos para un uso adecuado y socialmente aceptado por los demás, el más importante en el caso de las personas con TEA de alto nivel de funcionamiento, es el lenguaje verbal, este, es que le permite participar activamente dentro de la sociedad, siempre y cuando los

componentes pragmático y semántico estén consolidados o al menos apoyados en orientaciones por un especialista para su eficacia. Para esta población resulta complejo hacer un uso correcto deseado de su lenguaje verbal, ya que, presentan dificultades para esperar el turno, respetar el turno de palabra del otro, mantener una conversación fluida aun y cuando el tema no sea de su interés, dar opiniones que sean lo más asertivas posibles e incluso participar espontáneamente, por ende, es preciso realizar intervención temprana en esta área, si desde pequeños los niños aprenden a relacionarse, en la etapa adulta el proceso de adaptación será más fácil.

El fin de esta guía práctica es guiar al docente de aula en el desarrollo y abordaje de destrezas sociales de las personas con TEA, ya que, el área de socialización es una de las más complejas de enfrentar dentro del contexto educativo, sin embargo, con orientaciones claras, el apoyo de los compañeros de clases y personal docente pueden ser adquiridas con eficacia.

**CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN
CON TEA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
Y I ETAPA DE PRIMARIA**



Es importante conocer el concepto de "Trastornos del Espectro Autista", esto, nos permite identificar las características de la población y establecer al mismo tiempo un punto de partida para la organización de la dinámica escolar y el abordaje en las diferentes áreas de desarrollo de los educandos. La palabra trastorno, hace referencia a un conjunto de alteraciones en los hitos del desarrollo evolutivo de un niño, el termino espectro, justifica la dispersión de las manifestaciones. Existen múltiples autores y manuales internacionales que han

definido la condición, entre ellos la DSM- V, quien en su última versión lo definen como "Un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo con grados y manifestaciones muy variables que tiene causas tanto genéticas como ambientales. Suele reconocerse en una etapa muy temprana de la niñez y persiste hasta la edad adulta; no obstante, sus manifestaciones pueden modificar en una gran medida por la experiencia y la educación" (APA, DSM - V, 2013, p-54)".

**ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA
POBLACIÓN CON TEA EN EL CONTEXTO
ESCOLAR:**



Características de la comunicación:

- Contacto visual escaso y a veces nulo
- Muestran poco interés por el otro
- En la interacción con sus pares su intereses por lo general suelen ser muy limitados
- El acercamiento a sus pares en ocasiones es para satisfacer una necesidad personal (pueden verlo como medio para llegar a un fin)
- Su atención suele ser dispersa

Lenguaje Expresivo:

(Forma)

- El tono de voz puede ser muy alto o de forma monótona.
- Pueden presentar dificultades en el uso de gestos que complementen la comunicación verbal.

(Contenido)

- Las expresiones y gestos pueden ser inapropiadas, por ende, el grupo quizás las entienda como burla o irrespeto.
- Pueden aparecer dificultades en el uso y función del lenguaje.

- Es posible que el nivel del habla este por debajo de lo esperado para la edad cronológica.
- Los temas de conversación por lo general son de su interés solamente.

(Uso)

- Pueden aparecer ecolalias diferidas e inmediatas.
- El mensaje transmitido suele ser claro y preciso, sin filtro.
- El vocabulario utilizado puede ser rebuscado e incluso exagerado.
- Interrumpen el turno del interlocutor constantemente.
- Les cuesta esperar su turno en una conversación.


Comprensión del Lenguaje:

- La comprensión del mensaje recibido es literal.
- No comprenden el doble sentido.
- Se les dificulta interpretar el significado de las expresiones faciales en sus pares

Características de la Socialización:

- Sus acercamientos se restringen a demandas personales.
- Saben que el otro existe, sin embargo, no comprenden que tienen diferentes opiniones y emociones.
- Pueden escuchar una conversación y no involucrarse.
- Suelen irrespetar las normas de un juego, quieren que sigan sus instrucciones.

- Casi siempre desea ser quien lidere el juego.
- Les cuesta expresar sus emociones.
- Muestran poco interés para acercarse a sus pares.
- Presentan dificultades para defenderse de situaciones conflictivas en un grupo (agresiones físicas y verbales).
- Sus acercamientos en ocasiones son a través de conductas "agresivos".
- Pueden realizar preguntas inapropiadas no acordes al momento.
- Pueden aislarse del grupo y jugar por tiempos muy largos con un objeto repetitivamente.

 **Estilo cognitivo de la población con TEA:** Implicadas Teoría de la Mente, Funciones Ejecutivas, Teoría de la Coherencia Central y Neuronas en Espejo

- Presentan dificultades para anticipar situaciones y pensar en el futuro.
- Su pensamiento es literal.
- Se evidencian dificultades para organizar las tareas o resoluciones de problemas, por ende suelen no terminar las actividades.
- Su atención está más centrada en detalles que en globalidades.
- Tienen limitaciones para generalizar los aprendizajes.
- Tienen habilidades para clasificar.

- Uno de sus potenciales a nivel cognitivo es la memoria.
- Pueden realizar conductas in ningún tipo de funcionalidad, como: deambular.
- Algunos sujetos con TEA presentan alteraciones sensoriales.
- Pueden tener dificultades para escribir textos reflexivos de alguna temática.
- El proceso de escritura puede verse afectado y enlentecido, por fallos en la adquisición de conductas pre-requisitos.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA ABORDAR

EL AREA SOCIAL EN PREESCOLAR:

INDICADOR	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSO
- Pide objetos a sus compañeros -Esperar turno en un juego grupal	- Lograr que el educando pida lo que desea empleando "préstamelo, por favor". - Esperar turno en juegos grupales	Inicio: Propicie un juego grupal de mesa con grupos de 5, ej.: memoria, armar tacos, muñecos para personificar, etc. Desarrollo: Modele al educando como debe pedir prestado el objeto que desea, ej: "Juan dile a Pedro, préstame el taco rojo por favor". Incorpore una clave visual que refleje un niño pidiendo prestado a	Compañeros Patio Aula Clave visual Especialista Juguetes: memoria, tacos, muñecos Maestra Cuento Memoria Tacos Rompecabezas

		<p>otro, cuando la conducta haya sido instaurada pero no se realice siempre.</p> <p>Cierre:</p> <p>Refuerce la conducta diciendo "excelente Juan" "Muy bien, todos debemos compartir".</p>	
--	--	---	--

INDICADOR	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSO
Saluda al llegar al salón de clases	Incrementar la frecuencia del saludo a la hora de entrar al salón	<p>Inicio:</p> <p>Coloque en la puerta una clave visual con un niño saludando y la frase "buen día".</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Al entrar el escolar al aula exprese en compañía del grupo "Buen día", utilice una clave visual con una mano indicando que es su turno para Decir "buen día".</p> <p>Cierre:</p> <p>Expresa al niño "Muuy bien, ahora puedes sentarte", pida al grupo que le den un aplauso como reforzador.</p>	<p>Compañeros</p> <p>Especialista</p> <p>Claves visuales</p> <p>Puerta</p> <p>Aula</p> <p>Maestra</p>

INDICADOR	OBJETIVO	RECURSO
<ul style="list-style-type: none"> Participa en dinámicas grupales en aula y receso Esperar turno en un juego grupal Si lo invitan a jugar lo acepta 	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar la frecuencia de la participación en dinámicas grupales en aula y receso Esperar turno en juegos grupales 	<p>Compañeros</p> <p>Patio</p> <p>Especialista</p> <p>Maestras</p> <p>Aula</p> <p>Claves visuales</p> <p>Globos</p>

Participa espontáneamente en juegos durante el receso	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar la participación en una tarea grupal Incrementar la participación espontanea en juegos grupales durante el receso	Pelotas Pito
---	--	-----------------

ACTIVIDAD
Inicio:
Realice en receso un juego dinámico. Pida opciones al escolar, si sus propuestas son juegos solitarios, invítelo a jugar el que usted o el grupo desee. Ej de Juego: " corre y entrega ".
Explique las instrucciones del juego de forma clara y con emoción, de ser necesario incorpore claves visuales (paso a paso) para. Inclúyalo a un equipo y especifique quienes son sus compañeros de equipo, ubique el lugar en donde debe estar (salida), advierta cuando debe ser su turno con: Pito, clave visual, orden de comando.
Desarrollo:
Instrucciones:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Permanecer de pie en el lugar asignado hasta que suene el pito, se muestre la clave visual y/o se dé la instrucción 2. Tomar el globo o pelota que le será entregado por un compañero 3. Llevar corriendo el globo o pelota al compañero correspondiente 4. Devolverse al lugar de salida 5. Esperar turno 6. Repetir la ejecución cuando sea su turno
Reforzar la participación con aplausos, reforzadores tangibles y/o comestibles.

INDICADOR	OBJETIVO	RECURSO
<ul style="list-style-type: none"> Interrumpe a sus compañeros cuando están hablando en grupo Participa en dinámicas grupales en aula y receso 	<ul style="list-style-type: none"> Lograr que el educando pida permiso para intervenir en una conversación Incrementar la participación en dinámicas grupales en aula y receso	Compañeros Patio Especialista Claves visuales Aula

ACTIVIDAD

Inicio:
Invitar a los escolares a sentarse en el piso (patio o aula) para realizar la lectura de un cuento corto con ilustraciones. Sentar al escolar con TEA cerca (maestra) para captar mejor su atención.
Desarrollo:
Leer el cuento en voz alta y mostrar a los educando las imágenes del mismo, mencionar el nombre de los que pueden participar. Cada vez que es escolar con TEA interrumpa el turno del otro, se debe mostrar la clave visual (dos manitos que dicen "espera").
Cierre:
Preguntar sobre que trataba el cuento y que observaron en las imágenes mostradas. Reforzar con elogios y objetos de su preferencia.

INDICADOR	OBJETIVO	RECURSO
¿Cuándo algo le disgusta se muestra "agresivo"?	Disminuir la aparición de la estereotipia motora y verbal	Especialista Aula Claves visuales Maestra Compañeros Rompecabezas Memoria/Legos

RECOMENDACIONES Y ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una clave visual con una imagen del niño realizando la conducta no deseada y colocar el símbolo de prohibido. • Mostrar la clave visual cada vez que aparezca la conducta • Realizar dos claves visuales tipo "llaveros", uno de ellos debe contener una imagen alusiva a la conducta no deseada y otra a la conducta deseada. • Ofrecer varios reforzadores para jerarquizarlos y entregarlos cuando realice la conducta deseada • Reforzar cada vez que realice la conducta deseada • Disminuir el tiempo de ocio • Ofrecer actividades que sean de su agrado <p>Actividades Sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Armar rompecabezas en tiempo libre • Jugar con un compañero un juego de mesa (memoria, legos, tacos) <p>Asignar responsabilidades en aula, ej: Recoger los objetos y guardarlos, Buscar bolsos de sus compañeros y entregarlos, pedirle que exprese los escolares que están presentes, ordenar los colores en las cajas.</p>

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA ABORDAR EL AREA SOCIAL EN 2DO GRADO DE PRIMARIA:

INDICADOR	OBJETIVO	RECURSO
<ul style="list-style-type: none"> • Participa en dinámicas grupales en aula y receso • Participa espontáneamente en juegos durante el receso • Espera su turno en un juego grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la frecuencia de la participación en dinámicas grupales en aula y receso • Incrementar la participación espontánea en juegos grupales durante el receso <p>Esperar turno en un juego grupal</p>	Compañeros Patio Aula Maestra Legos Memoria Claves visuales Tablero primero -después Especialista

ACTIVIDADES

Inicio:

1. Realizar un juego grupal de trabajo en equipo (*construir un carro con legos*).
2. Realizar un juego grupal de trabajo individual (*memoria*).
3. Observar en receso un video sobre algún tema de interés grupal (5 minutos) y participar cuando sea su turno (se debe asignar su número para la participación).

Explicar las instrucciones de cada juego, indicar como ganar, cuando es su turno de hablar y/ o jugar.

Desarrollo:

Para el juego de memoria: Parear lotos de memoria, quien obtenga más será el ganador y llevara un premio (5 minutos de más en el receso, jugar con Canaima).

Utilizar las claves visuales para la espera de turno.

Para la construcción del carro: Otorgar turnos por orden de abecedario, ej. El juego está integrado por Marcos, Juan, Valeria, Vicente; Juan es el primero, Marcos es segundo, Valeria de tercera y Vicente de cuarto. Cada vez que corresponda el turno del escolar con TEA reforzar porque es su turno. Anticipar cuando será su turno con el uso de la clave visual.

Para el conversatorio del video: Pedirle al escolar que exprese lo que observo en video, que le gusto y que no le gusto, indicar cuando es su turno de palabra con una clave visual

e instigación verbal.

Cierre:

Entregar reforzador tangible elegido por el escolar. Reforzar verbalmente la conducta lograda.

INDICADOR	OBJETIVO	RECURSO
<ul style="list-style-type: none"> • Interrumpe a sus compañeros cuando están hablando en grupo 	Lograr que el educando pida permiso para intervenir en una conversación.	Compañeros Aula Docente Alarma Teléfono Claves visuales Especialista Cartel primero- después

ACTIVIDADES

Inicio:

1. Propiciar un tema de conversación que sea del interés grupal.
2. Ver una película en aula
Establecer cuanto tiempo hablara cada escolar, cual es el turno de cada uno y cuando acaba la actividad

Desarrollo:

Actividad 1:

Para la primera actividad: Conversar sobre los animales, cada escolar deberá mencionar los animales que conoce, cuales viven en el mar y en la tierra, el turno de palabra será dado por un tiempo de 4 minutos. Hacer uso de las claves cada vez que se acerque el turno de palabra del siguiente educando.

Para la segunda actividad: Pedir el turno de palabra para participar, hacer un comentario sobre lo observado, preguntar a los escolares sobre la película.

Cierre:

- Resaltar los animales y su clasificación
- Resumir el significado de la película con ejemplos reales
- Reforzar verbalmente la conducta deseada

INDICADOR	OBJETIVO	RECURSO
Pide objetos a sus	Lograr que el educando pida	Compañeros

compañeros	lo que desea empleando "préstamelo, por favor".	Patio Especialista Maestra Caja de juguetes Aula
------------	---	--

ACTIVIDADES

Inicio:

Entregar caja de juguetes a los escolares y permitirles que elijan los que deseen usar. Indicar que deben jugar de forma grupal y compartir los juguetes. Reforzar que para pedir deben decir "préstamelo por favor". Indicar cuanto tiempo van a jugar.

Desarrollo:

Observar la conducta del escolar para pedir y cómo reacciona cuando un compañero le niega el objeto. Moldear la conducta con apoyo verbal y el uso de claves visuales.

Cierre:

Reforzar la conducta deseada con expresiones verbales y gestuales.

INDICADOR	OBJETIVO	RECURSO
Cuando algo le molesta se muestra agresivo	Disminuir la aparición estereotipias motoras	Maestra Especialista Claves visuales

RECOMENDACIONES

- Realizar una clave visual con una imagen del niño realizando la conducta no deseada y colocar el símbolo de prohibido.
- Mostrar la clave visual cada vez que aparezca la conducta
- Realizar dos claves visuales tipo "llaveros", uno de ellos debe contener una imagen alusiva a la conducta no deseada y otra a la conducta deseada.
- Ofrecer varios reforzadores para jerarquizarlos y entregarlos cuando realice la conducta deseada
- Reforzar cada vez que realice la conducta deseada
- Disminuir el tiempo de ocio

Ofrecer actividades que sean de su agrado

Sugerencias para el éxito del desarrollo de destrezas sociales:

- Ubique en aula un compañero con el cual el escolar se identifique
- Utilizar claves visuales para reducir o eliminar las conductas no deseadas
- Utilizar claves visuales para instaurar conductas
- Evitar decir NO ante las conductas no deseadas, sustitúyalo por "SIN". Ej: "Sin quitar los objetos, Carlos".
- Dar orientaciones concretas de lo que debe hacer
- Demostrar emoción por los alcances logrados
- Utilizar reforzadores que sean de su agrado
- Involúcrelo SIEMPRE en las actividades grupales
- Respetar las individualidades de los escolares
- Estructurar las tareas largas en un juego grupal e identificarlas en claves visuales
- Llevar registro de todos los objetivos planteados
- Reforzar todos los alcances logrados por el escolar

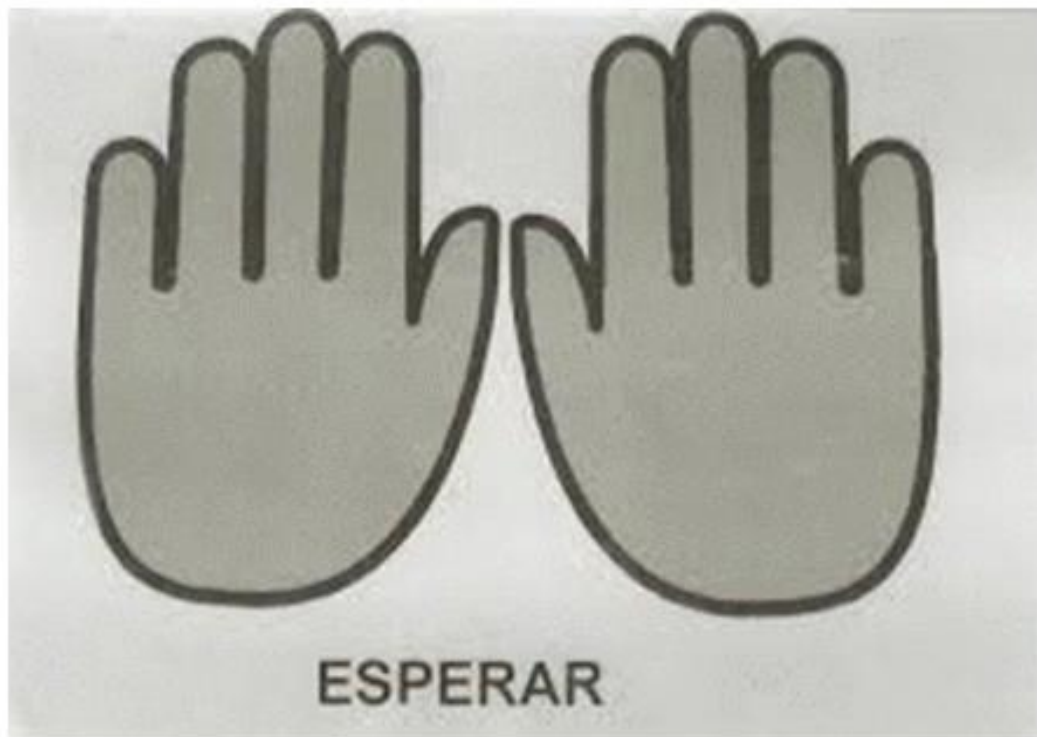


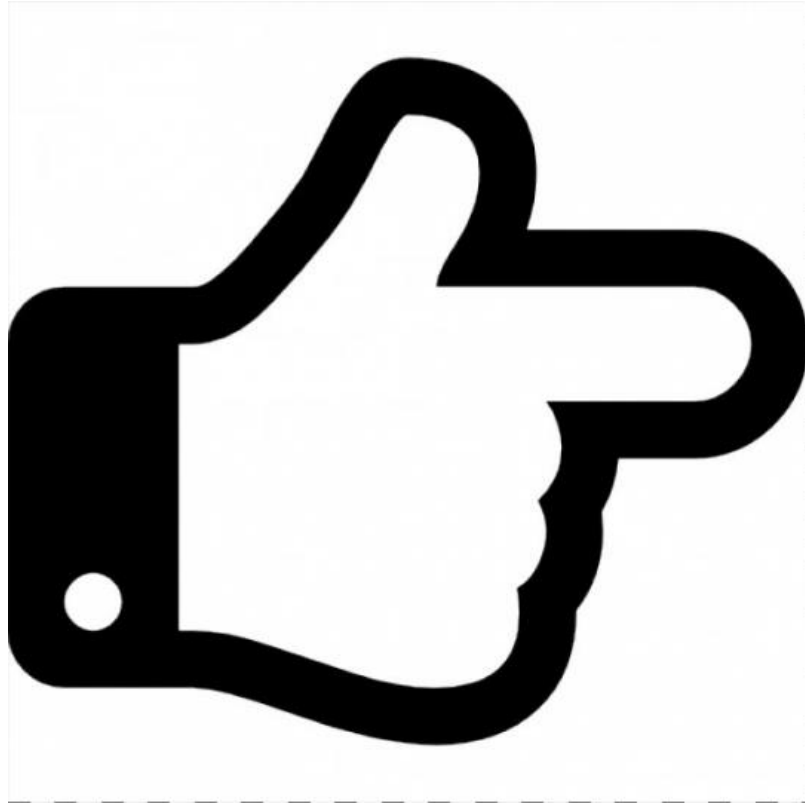


ANEXOS



CLAVES VISUALES

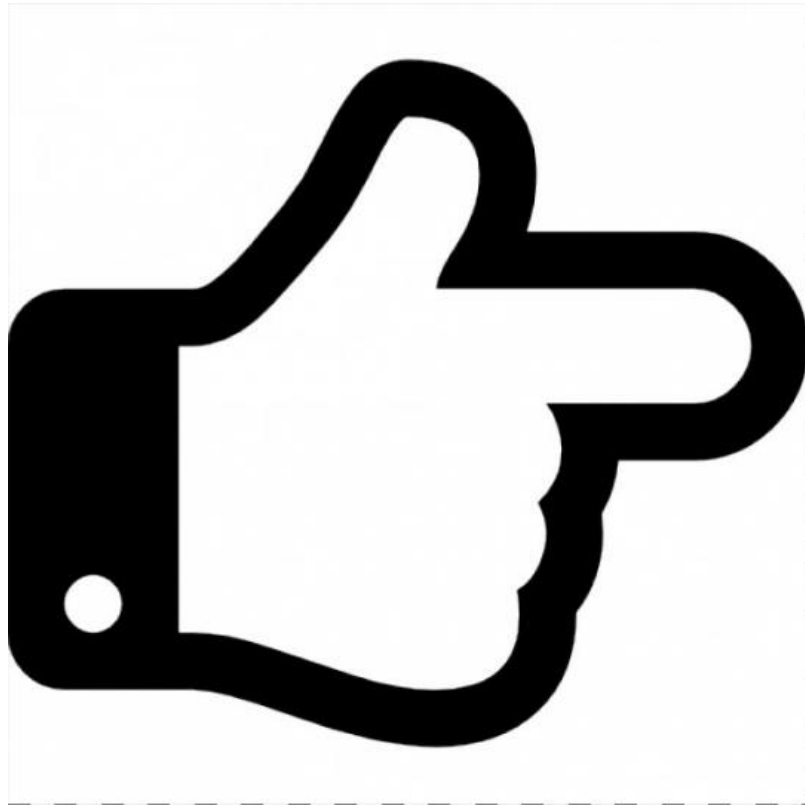




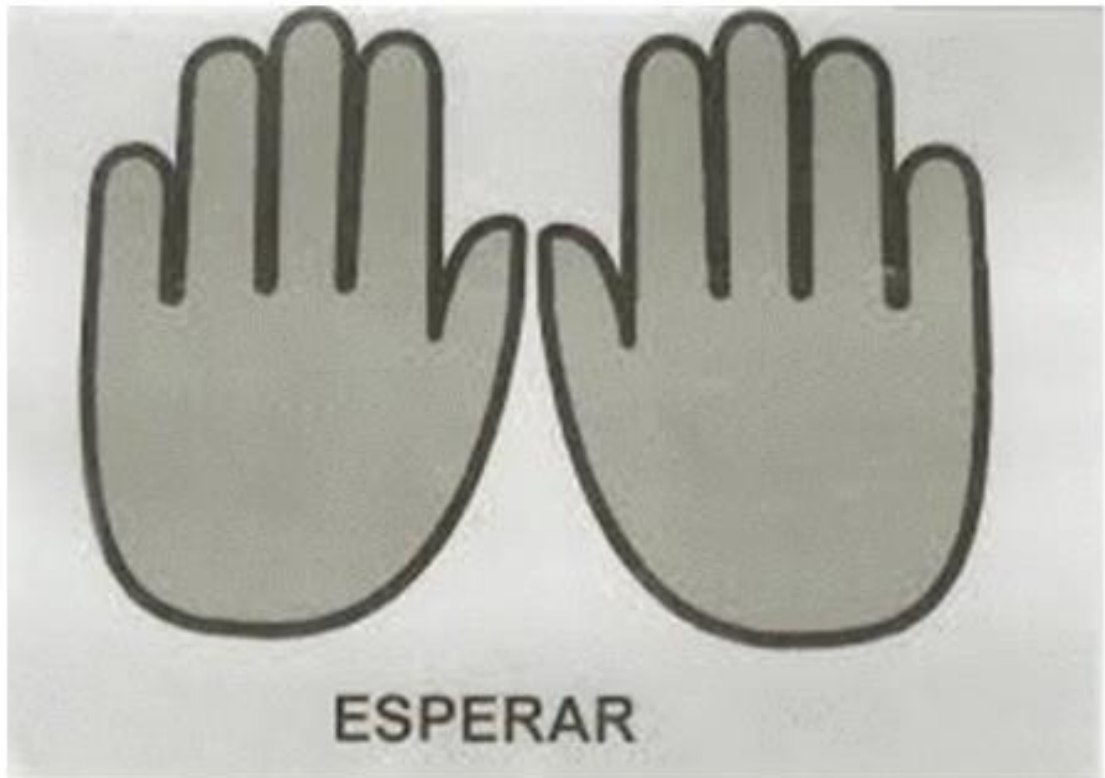
TU TURNO

4 minutos





TU TURNO



4 minutos

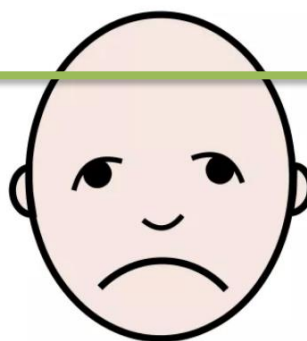
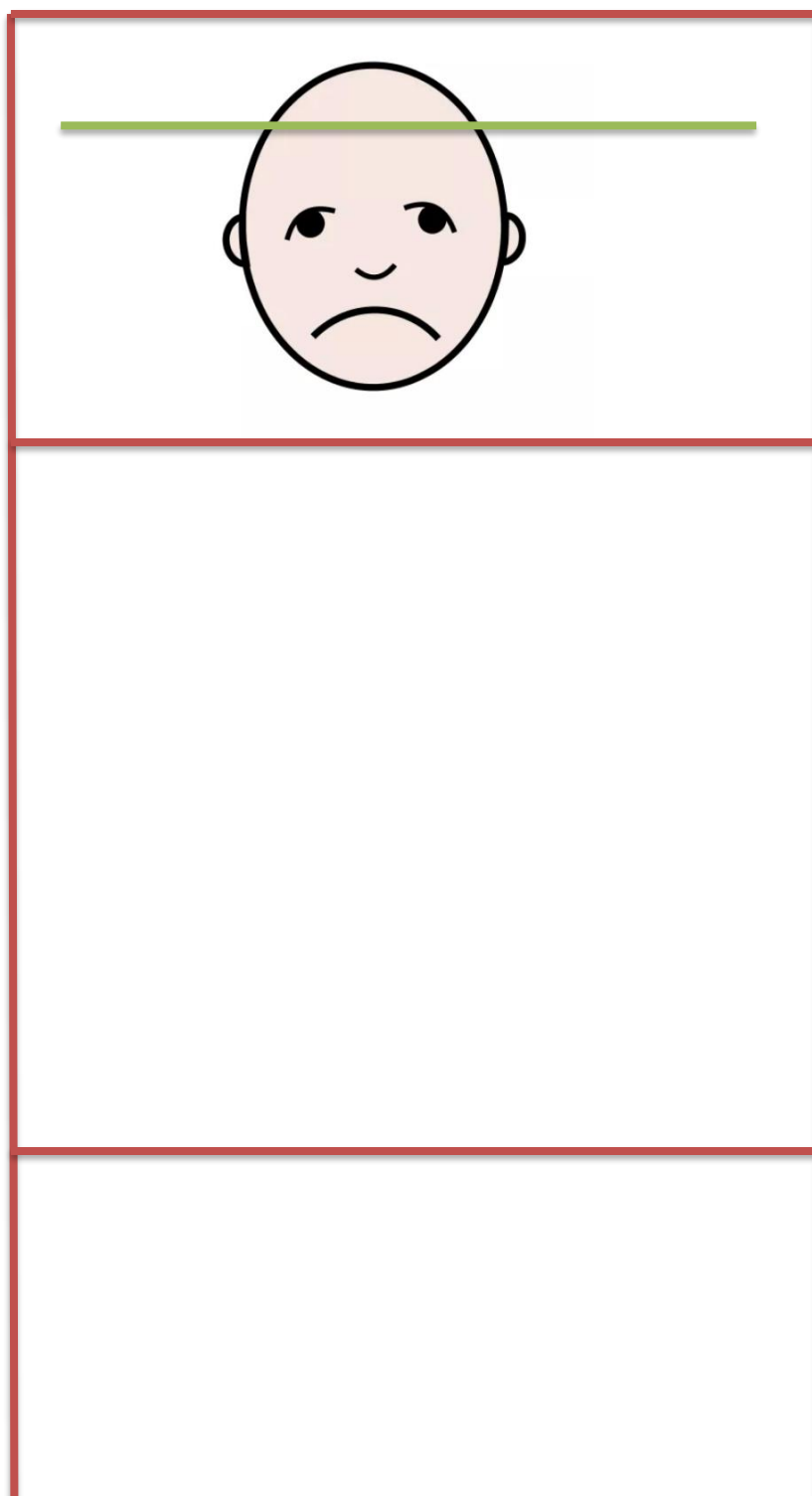
EQUIPOS DE JUEGO

EQUIPO "A"

EQUIPO "B"

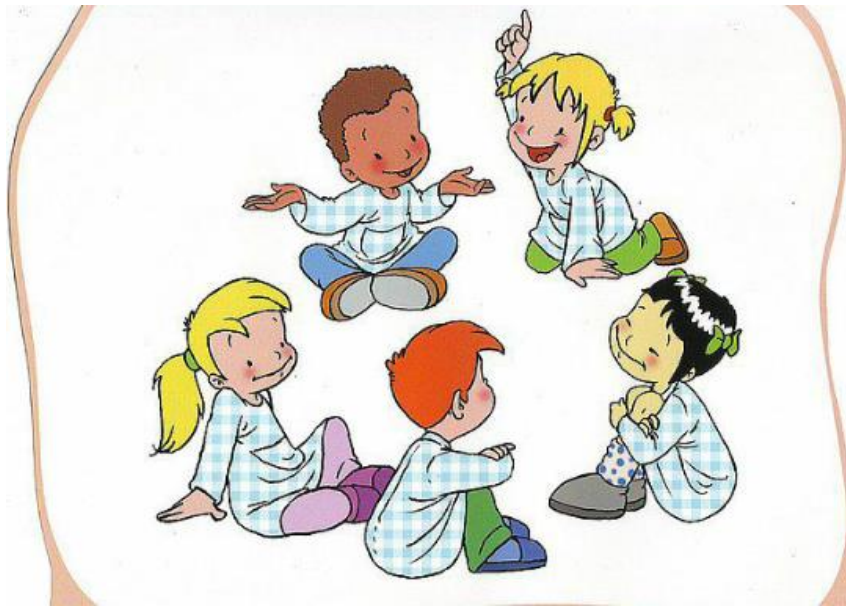
LLAVEROS







PERMISO



PERMISO



PERMISO







PERMISO



PERMISO





BUEN DIA







TABLERO PRIMERO - DESPUES

PRIMERO	DESPUES

TABLERO PRIMERO - DESPUES

PRIMERO	DESPUES

Tablero: ¿Qué Quieres Hacer?

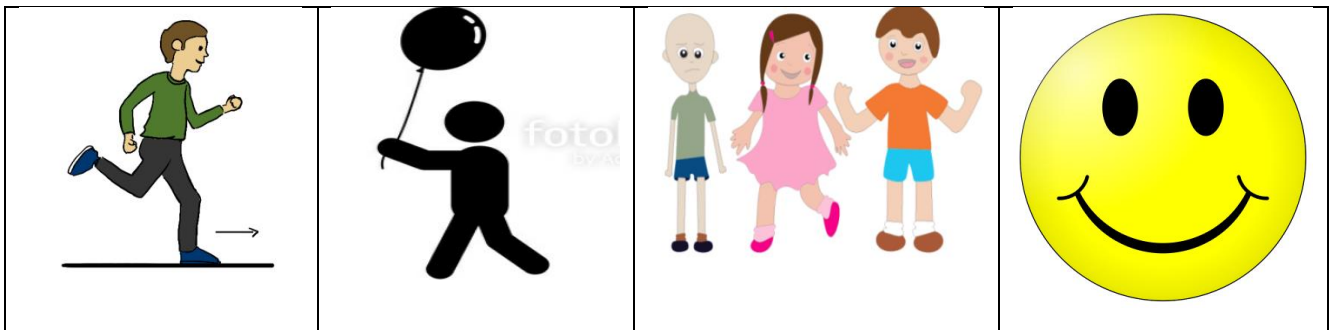
<p>Recoger juguetes</p> 	<p>Memoria</p> 	<p>Armar rompecabeza</p> 
<p>Canaima</p> 	<p>Lego</p> 	<p>Jugar con un compañero</p> 

Tiempo de turno

4

MINUTOS

Secuencia juego: "Corre y trae"



NUMEROS PARA EL ORDEN DE TURNO

1 2 3 4 5

NUMEROS PARA EL ORDEN DE TURNO

1 2 3 4 5

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Dalrymple, N. (1992) *Social Series: Teaching Social and Leisure Skills, To Youth with Autism*. Indiana University. p- 1, p-30.
- *Guía para la Integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Universidad de Salamanca.
- *Conceptualización y Política de la Atención Educativa de las Personas con Necesidades Especiales*. Edición Noviembre (2006). Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magistrado, Subdirección Académica
- Siboldi, J. (2011). *Síndrome de Asperger u habilidades sociales: un abordaje grupal* (tesis de pregrado). Universidad Católica Argentina
- Serrano, T.(2013-2014). "*Programa de habilidades sociales para niños de cinco con Síndrome de Asperger*"(tesis de pregrado).Universidad de Granada

- Ceballo, E. (2015). *"Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años"* (Tesis Doctoral. Universidad de Granada)