



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

MEMORIA DE TÍTULO

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) DE PRIMER CICLO ESCOLAR.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

AUTORES:

FRANCISCA ARÁNGUIZ CASTEL

NICOLE JAQUE PLAZA

ALICIA KOMORI HERNÁNDEZ

PROFESOR GUÍA: SOLANGE TENORIO EITEL

PROFESOR COLABORADOR: FERNANDA FLORES MUÑOZ

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DEL 2021

Autorizado para

Sibumce Digital

2021, Francisca Aránguiz, Nicole Jaque, Alicia Komori.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

i.- Agradecimientos

Agradecemos infinitamente a nuestras familias, amigas, amigos, parejas y cercanos, que fueron parte de todo nuestro proceso académico. Siempre acompañándonos a lo largo de la carrera.

Sin ellos, el camino hubiese sido mucho más difícil.

También, agradecer a los diversos profesionales que contribuyeron en la recolección de información para realizar esta propuesta, pues permitieron acercarnos a las comunidades educativas, sobre todo, en este difícil contexto que estamos enfrentando por pandemia.

Autoras.

ii.- Tabla de contenidos

	Págs.
1.- Introducción	1
2.- Planteamiento del problema	4
2.1.- Antecedentes	4
2.2.- Justificación	9
3.- Objetivos	11
3.1.- Objetivo General	11
3.2.- Objetivos específicos	11
4.- Marco teórico	12
4.1.-Aspectos normativos desde el marco educativo	12
4.2.- Trastorno del Espectro Autista (TEA)	18
4.2.1.- Definición de TEA y principales características	18
4.2.2.- Causas del trastorno espectro autista	27
4.3.- Habilidades sociales	28
4.3.1.- Definición de habilidades sociales	28
4.3.2.- Importancia de las habilidades sociales	30
4.3.3.- Tipos de habilidades sociales	33
4.3.4.- Habilidades sociales en las bases curriculares	36
4.4.- Educación en primer ciclo de enseñanza básica	38
4.4.1.- Aspectos normativos de la educación en primer ciclo de enseñanza básica	38
4.4.2.- Aprendizajes a abordar en primer ciclo de enseñanza básica	42
4.5.- Estrategias didácticas para utilizar con estudiantes con TEA	52
4.6.- Marco epistemológico para el trabajo pedagógico con estudiantes con TEA	65

4.6.1.- Enfoque Ecológico Funcional	65
4.6.2.- Enfoque Conductista	70
4.6.3.- Enfoque Constructivista	75
5.- Marco metodológico	81
5.1.- Paradigma	81
5.2.- Enfoque de investigación	81
5.3.- Diseño metodológico	82
5.3.1.- Fase exploratoria	82
5.3.2.- Fase de planificación y entrada al escenario	85
5.3.3.- Fase de recogida de la información	88
5.3.4.- Fase análisis de la información	93
5.3.5.- Criterios de rigor	96
6.- Análisis de los resultados	98
6.1.- Revisión bibliográfica	98
6.1.2.- Análisis de la revisión bibliográfica	98
6.2.- Entrevistas	108
6.2.1.- Análisis entrevistas	108
6.3.- Triangulación de la información	122
7.- Conclusiones	137
7.1.- Nombre de la propuesta didáctica	137
7.2.- Características generales de la propuesta didáctica	137
7.3.- Público al que está orientado	138
7.4.- Modalidad de trabajo en la que se puede abordar la propuesta didáctica	139
7.5.- Duración aplicación propuesta	140
7.6.- Enfoque epistemológico de la propuesta didáctica	140
7.7.- Elementos por considerar en la propuesta didáctica	141
7.8.- Planificaciones	146

7.9.- Rúbrica de evaluación formativa propuesta T-aprendo	293
8.- Referencias	299
9.- Anexos	314
9.1.- Estructura Entrevista	314
9.2.- Cuadros revisión bibliográfica	315
9.3.- Matriz de Análisis de las Entrevistas	339
9.4.- Consentimientos Informados Firmados	387
9.5.- Autorización reproducción Sibumce	399

iii.- Lista de Gráficos

	Págs.
Cuadro n°1 de elaboración propia: Niños queridos y niños rechazados socialmente, Corral et al., 2008.	31
Cuadro n°2 de elaboración propia: Habilidades sociales básicas, Martín & Neuroup, s.f.	34
Cuadro n°3 de elaboración propia: Progresiones de aprendizaje en espiral, MINEDUC, 2018.	47
Cuadro n°4 de elaboración propia: Estrategias de apoyo en las diversas áreas, MINEDUC, 2010.	53
Cuadro n°5 de elaboración propia: Categorías de selección documental.	89
Cuadro n°6 de elaboración propia: Propósitos y ámbitos a abordar en entrevista.	90
Cuadro n°7 de elaboración propia: Categorías de análisis revisión bibliográfica.	93
Cuadro n°8 de elaboración propia: Categorías de análisis entrevistas.	95
Cuadro n°9 de elaboración propia: OAT, HHSS, Estrategias, Actividades y Materiales pedagógicos a considerar en la propuesta didáctica.	141

Actividad 1	148
Actividad 2	166
Actividad 3	169
Actividad 4	175
Actividad 5	180
Actividad 6	183
Actividad 7	187
Actividad 8	193
Actividad 9	196
Actividad 10	200
Actividad 11	204
Actividad 12	206
Actividad 13	211
Actividad 14	212
Actividad 15	218
Actividad 16	226
Actividad 17	234
Actividad 18	248
Actividad 19	264
Actividad 20	268
Actividad 21	269
Actividad 22	272
Actividad 23	274
Actividad 24	277
Actividad 25	280
Actividad 26	282
Actividad 27	283
Actividad 28	287
Actividad 29	288
Actividad 30	289
Actividad 31	290

iv.- Lista de Figuras

	Págs.
Figura nº1 de elaboración propia: Objetivos de aprendizaje transversales, Ministerio de Educación, 2012.	44
Figura nº2 de elaboración propia: ¿Qué nos pediría una persona con TEA?, Federación de Autismo Castilla y León, s.f.	56

v.- Resumen

La siguiente investigación tuvo como objetivo diseñar una propuesta didáctica para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar de enseñanza básica, tendiente a desarrollar habilidades sociales vinculados con los Objetivos de Aprendizaje Transversales encontrados en el currículum nacional. Para ello, se llevó a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica en el ámbito del trabajo de habilidades sociales con estudiantes con TEA, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesionales que desempeñan su labor con este grupo de estudiantes, identificándose características del abordaje didáctico, estrategias pedagógicas, actividades y materiales más idóneos para el trabajo en el área de habilidades sociales. El recoger la experiencia docente, fue fundamental para el diseño definitivo de la propuesta. Con este material denominado T-Aprendo, se espera aportar con una propuesta que pueda desarrollar habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista, adecuándose a sus contextos y necesidades. Por otra parte, constituye un insumo para la comunidad educativa con el propósito de orientar el trabajo en este ámbito, así como para levantar nuevas propuestas en un nivel escolar mayor o integrando el desarrollo de otras habilidades fundamentales para el aprendizaje y la integración de niños y jóvenes con TEA. Finalmente, se espera contribuir a estudiantes de Educación diferencial para ahondar en los Trastornos del Espectro Autista y se animen en el desarrollo de la investigación dentro de esta área.

Palabras clave: Trastorno Espectro Autista, Habilidades Sociales, Propuesta Didáctica.

Abstract

The following research had the objective of designing a didactic proposal for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the first cycle of elementary school, aimed at developing social skills linked to the Transversal Learning Objectives found in the national curriculum. For this purpose, an exhaustive bibliographic review was carried out in the field of social skills work with students with ASD, and semistructured interviews were conducted with professionals who work with this group of students, identifying characteristics of the didactic approach, pedagogical strategies, activities and materials most suitable for work in

the area of social skills. Gathering the teaching experience was fundamental for the final design of the proposal. With this material called T-Aprendo, it is expected to contribute with a proposal that can develop social skills in students with Autism Spectrum Disorder, adapting to their contexts and needs. Also, it constitutes an input for the educational community in order to guide the work in this area, as well as to raise new proposals at a higher school level or integrating the development of other fundamental skills for learning and integration of children and youth with ASD. Finally, it is expected to contribute to students of Special Education to delve into Autism Spectrum Disorders and encourage them to develop research in this area.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Social Skills, Didactic Proposal.

1) Introducción

En nuestro país, en la década de los años 70, las escuelas especiales se encuentran en su pleno apogeo, extendiendo la atención de los estudiantes con alguna discapacidad o trastorno en este sistema paralelo al regular. Es en estos años, en donde se incrementa la cobertura de estudiantes con discapacidades y se incluye la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje. A su vez, se comienzan a incorporar mejoras en la capacidad técnica de atención a estudiantes con discapacidades, como la creación de la jefatura de educación especial en el Ministerio de Educación y planes y programas educativos para estudiantes con discapacidad.

Pero no fue hasta la década de los 90 donde surge un auge en políticas educativas con la finalidad de dar atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y donde se promueven las condiciones que ayuden en la integración de estos dentro de las escuelas regulares. Lo anterior se ve reflejado en la creación del decreto de educación N°490 del año 1990, en donde se establecen las normas para implementar los programas de integración escolar. Luego, en 1998, se establecen políticas que determinan que los Programas de Integración Escolar serán una estrategia del sistema educativo, por medio del cual se obtendrán recursos materiales y humanos para dar una respuesta óptima a las NEE de los estudiantes.

Posteriormente, en el 2003, se comienza a reformular la visión sobre la Educación Especial en Chile, lo que se traduce en que en el 2005 se crea la Nueva Política Nacional de Educación Especial. En el mismo contexto, se dio origen a la Ley 20.201 del año 2007, la que pone limitaciones financieras a los sostenedores, otorgando financiamientos diferenciados dependiendo si las necesidades educativas especiales son transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Esta ley se asocia al decreto N° 170, el cual establece el reglamento para la realización de la evaluación o diagnóstico de ingreso de NEET y NEEP para identificar a los estudiantes beneficiarios de la subvención.

En el año 2010, surge la Ley N° 20.422, la cual Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, la cual se hace cargo de diversas áreas de desempeño, entre ellas la situación de inclusión educativa. Posterior a ello, en el 2015, se crea el decreto de educación N° 83, el cual promueve la diversificación de la

enseñanza básica y parvularia, y define una serie de criterios y orientaciones para la adecuación curricular de los estudiantes que la requieran, facilitando y favoreciendo los procesos de aprendizajes de todo el estudiantado.

Y, si bien actualmente existen una serie de normativas y políticas públicas que definen precisamente el accionar dentro del sistema educacional en Chile, y específicamente con respecto a la educación especial, estas deben ser constantemente modificadas o cambiadas según las nuevas necesidades que van surgiendo en el transcurso del tiempo. Siendo el Ministerio de Educación, el organismo gubernamental a cargo del área educacional, quien debe constantemente proponer al poder legislativo políticas públicas que logran responder adecuadamente a las necesidades de la comunidad educativa en su totalidad.

Asimismo, el MINEDUC establece dentro del currículum nacional, marco que define los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar dentro de su formación académica, los objetivos de aprendizajes y los objetivos transversales, los cuales tienen como finalidad preparar a los estudiantes para la vida en sociedad. Sin embargo, las alternativas del trabajo de este ámbito resultan ser muy generales y no contemplan propuestas didácticas que consideren la especificidad del cuadro Trastorno de Espectro Autista, motivo por el cual dichos estudiantes se ven en desventaja debido a las propias características de su condición.

De esta manera, la siguiente investigación nace desde la necesidad de crear una propuesta didáctica en pos de suplir las necesidades que surgen del sistema de educación tradicional que no logra responder a las características propias de los estudiantes con TEA, considerando que los aprendizajes que se logran en el periodo de primer ciclo escolar en enseñanza básica, es decir, de primer año básico a cuarto básico, son fundamentales para adquirir dichas habilidades.

Debido a ello, se busca desarrollar una propuesta educativa que, por medio de diversas estrategias, faciliten la adquisición de habilidades sociales por parte de estudiantes con TEA durante el primer ciclo escolar. Sin embargo, por las dificultades que trae consigo el contexto de pandemia actual que se vive, el diseño de la propuesta a realizar no se podrá aplicar y trabajar en un grupo de alumnos con dicho trastorno. De igual forma, se espera crear una propuesta atingente a las necesidades de estudiantes con TEA, a partir de la opinión de los profesionales que trabajen de manera constante con estudiantes que poseen este trastorno,

como también a través de bibliografía especializada que aborde el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con TEA, para que en un futuro y en otro contexto, este diseño didáctico pueda ser implementado por todo aquel que lo requiera y acceda a la presente memoria de título.

Para ello, se pretende escoger un marco epistemológico, como también definir las estrategias pedagógicas óptimas y las habilidades sociales más relevantes con la finalidad de elaborar una propuesta didáctica pertinente a las necesidades específicas que surgen a través de la condición de los estudiantes que estén dentro del Trastorno de Espectro Autista.

En primera instancia, se plantea la problemática a estudiar, junto con sus preguntas de investigación. Luego, se dan a conocer los objetivos que guiarán el estudio a realizar. Posterior a ello, se presenta el sustento teórico de la investigación, y el marco metodológico, para dar paso a la aplicación de los instrumentos, resultados y análisis de estos. A partir de este análisis de resultados, se diseñará la propuesta pedagógica, culminando con las conclusiones y discusiones de la investigación.

2) Planteamiento del problema

2.1.- Antecedentes

De acuerdo con lo que señala el Ministerio de Educación, la educación diferencial o especial, “en los últimos años ha jugado un rol importante en la equiparación de oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales” (2005, p.18). De esta manera, aquellos estudiantes que presenten dificultades en su proceso educativo obtienen la ayuda o apoyo de profesionales capacitados en hacer accesible la educación para todos los estudiantes, estos son los educadores diferenciales. La labor de estos docentes se basa en equilibrar la educación hacia alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas, añadiendo apoyos y recursos que permitan llevar a cabo el proceso educativo, logrando los objetivos de la educación (MINEDUC 2005). Así, el trabajo que desempeñan estos profesionales es de fundamental importancia y necesidad para colaborar en que se pueda garantizar una educación con equidad e igualitaria para todos los estudiantes. Según lo que estipula el Ministerio de Educación en el 2009, en el Decreto N°170, existen dos tipos de necesidades educativas especiales que se consideran en el momento de entregar estas ayudas y recursos por parte de los educadores diferenciales: las de carácter transitorio (NEET), referidas a ayudas que requieren estudiantes en algún momento de su escolaridad, producto del trastorno que poseen, y las de carácter permanente (NEEP), que hacen mención de ayudas que requieren estudiantes durante toda su escolaridad, producto del trastorno o dificultad que tienen. Inmerso en las NEEP, se puede encontrar el Trastorno del Espectro Autista o TEA, que será un aspecto relevante en la presente investigación.

El Trastorno Espectro Autista (TEA) se caracteriza por presentar problemáticas continuas en la comunicación social, interaccional social, como también manifiesta patrones restrictivos y repetitivos en el comportamiento de las personas (APA, 2014). De esta manera, esta condición afecta las interacciones con otras personas, en el cual se verá involucrado el proceso de comunicación. Es así como la reciprocidad emocional con los demás presenta dificultades variables según el tipo de autismo presente en la persona, por lo que puede ir desde un acercamiento anormal con los demás o hasta no lograr establecer una conversación normal con otros, sin tomar en cuenta interés o emociones. A su vez, se manifiestan

problemáticas en las conductas comunicativas, tanto no verbal, asociada a la carencia de gestos o expresiones, como en la comunicación verbal, ya que puede llegar a ser poco integrada. Además, poseen patrones repetitivos o restrictivos en su comportamiento, pudiendo abarcar movimientos o habla estereotipados, rigidez excesiva en sus rutinas y monotonía, como también hiporreactividad a los estímulos sensoriales del entorno (APA, 2014).

Todas estas dificultades mencionadas, requieren de apoyos especializados para que se puedan desenvolver de la mejor manera y reciban la educación que todo niño o niña tiene garantizada por derecho. De esta forma, todos los agentes de la escuela tienen el propósito de asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos sus estudiantes, independiente de sus condiciones, logrando así, los objetivos y estándares que establece la ley (Ministerio de Educación, 2015).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente dicho, el Ministerio de Educación ha determinado diversas estrategias educativas a considerar en el trabajo educativo con los niños y niñas que se encuentran dentro del Espectro Autista.

De acuerdo a lo expuesto en la Guía de Apoyo Técnico Pedagógico: necesidades educativas especiales en nivel parvularia, asociadas al autismo, para considerar realizar cualquier adaptación o adecuación en el aprendizaje del alumnado, se requiere tomar en cuenta algunos criterios a implementar en el proceso educativo en estudiantes con TEA, como por ejemplo, enseñarles a actuar en base a la comunicación en el medio en cual se desenvuelven (MINEDUC, 2008), en donde se requiere enseñar habilidades sociales que le permitan desarrollarse dentro de los contextos en los cuales interactúen, ya que, como se mencionó anteriormente, las personas con TEA presentan dificultades en el proceso de comunicación y, por ende, en la interacción con otros. Existen contextos más comunes de interacción, como la familia, sin embargo, también se les requiere ayudar a responder a contextos mucho más complejos para los estudiantes, como la escuela, debido a que es necesario que aprendan a relacionarse en todos los espacios de interacción posibles de intervención para una persona. Por otro lado, es sumamente importante destacar que se debe considerar en las adecuaciones del programa educativo, las características y grado del trastorno del estudiante (MINEDUC, 2008), puesto que no todas las personas con TEA

poseen las mismas cualidades o necesidades, y, por ende, los ajustes deberán ser diferentes y tributar a dichas características.

Para ello, según esta Guía, los adultos o educadores que se involucren en este proceso deben ser “observadores, de tal manera que puedan identificar las necesidades de los niños y niñas autistas, así como los logros que va teniendo a partir de los apoyos que le brindan” (MINEDUC, 2008, p. 29). Así, se les estaría entregando las ayudas necesarias de acuerdo con sus dificultades. También, el profesor adulto a cargo debe ser capaz de comunicarse con el o los alumnos con TEA, ya que, de tal forma, podrá entender y conocer a sus estudiantes de manera tal, que logre integrar la información que posee el niño o niña en el proceso educativo.

De este modo, se visualiza claramente el propósito de entregar apoyos a los estudiantes con TEA, enfocándose en ciertas habilidades sociales, pues presentan dificultades en esta área. Este tipo de competencias forman parte de la vida en comunidad y permiten facilitar los procesos de socialización. Algunas de las habilidades sociales más relevantes a trabajar con estudiantes son la *empatía*, que hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar del otro; *capacidad de escucha*, que involucra la capacidad de escuchar con atención y comprensión a los demás; *capacidad de comunicar sentimientos*, que corresponde a poder manifestar ante las demás personas nuestros sentimientos de una manera pertinente; *negociación*, que es la capacidad de comunicación dirigida a la búsqueda de una solución que resulte satisfactoria para todas las partes, entre tantas otras (NeuronUp SL, 2012).

Para la atención a la diversidad en el ámbito educativo, resulta de vital importancia el desarrollo progresivo e integral de las habilidades sociales, puesto que propiciará el clima de aula positivo y la disposición emocional favorable de todos los participantes, facilitando los procesos de socialización y aprendizaje. Esto se debe a que, si los estudiantes poseen este tipo de habilidades, podrán interactuar y resolver de modo pertinente las situaciones que acontezcan en el transcurso de sus vidas y escolaridad. Muchas de estas habilidades mencionadas, forman parte de las problemáticas que presentan los niños y niñas con TEA, por lo que el proceso educativo en los establecimientos escolares debe hacer aún más énfasis en el aprendizaje de dichas competencias, ya que son determinantes a la hora de convivir en comunidad de manera óptima y apropiada.

En relación a estudios que abordan el Trastorno del Espectro Autista o TEA en sus prácticas pedagógicas, en Fundación Descúbreme, la cual tiene la misión de incluir de manera integral a la sociedad a las personas con discapacidad cognitiva en todos los ámbitos del desarrollo humano (Fundación Descúbreme, 2018), se puede tener acceso a una gran variedad de material, entre ellos un estudio sobre Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. Sus autores Urrutxi¹ y Sepúlveda (2011), dan a conocer algunas problemáticas y estrategias para trabajar dichas dificultades, como por ejemplo las complicaciones que presentan para predecir el comportamiento de otras personas, problemáticas en explicar su propia conducta, dificultades en reaccionar a los intereses de la persona que escucha cuando se está hablando, entre otras. Muchas de las estrategias para trabajar estas problemáticas, responden a herramientas que estudiantes con TEA deben aprender, como diversas habilidades sociales, entre ellas, reconocer el efecto de las emociones en los demás, sin embargo, se llega a la conclusión de que, más allá de determinar ciertas estrategias de trabajo a abordar con los estudiantes asperger, se debe pensar en un proyecto inclusivo de intervención enfocado en facilitar el acceso de los aprendizajes a estudiantes con dicho síndrome, puesto que esa es la finalidad del trabajo pedagógico a realizar con estudiantes que tengan Necesidades Educativas Especiales. De esta forma, no existirá jamás una receta única para todos los estudiantes con TEA, pero estudios como este pueden enriquecer la labor pedagógica en las aulas.

Otro estudio que aborda la temática a desarrollar en esta investigación, se titula Intervención en un niño con autismo mediante el juego, el cual da a conocer una intervención realizada a un estudiante con Trastorno Espectro Autista a partir de las necesidades del desarrollo psicológico del niño (González, 2017). El niño, que tenía 3 años, presentaba claras problemáticas asociadas al trastorno, como ciertas dificultades para comunicarse de manera verbal y para establecer interacciones sociales con otras personas, presentando dificultades para expresar emociones, e incluso realizaba movimientos estereotipados con ciertos objetos. De esta forma, las evaluadoras decidieron trabajar con el niño en torno al: desarrollo comunicativo, desarrollo emocional, y desarrollo simbólico. Finalmente, se pudo observar que el juego favoreció el desarrollo emocional, comunicativo y simbólico en el niño (González, 2017), ya que se visualizaron claros progresos, lo cual permitió abrir nuevas

formas de abordar el desarrollo psicológico en niños con TEA, desde el bienestar emocional y familiar, puesto que es una vía beneficiosa para desarrollar el aprendizaje en niños con autismo.

Por otro lado, la investigación titulada: Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA), de Coy y Martin (2017), tuvo como objetivo mejorar las habilidades comunicativas y la interacción social en jóvenes con TEA por medio de arte. Los participantes involucrados en el estudio fueron tres jóvenes con Trastorno Espectro Autista, entre 25 y 27 años. El trabajo pedagógico se realizó a través de talleres de arte, enfocados en la musicoterapia, danza, títeres, y pintura, y sus categorías de análisis fueron habilidades de comunicación, relaciones familiares y sociales. Finalmente, el estudio demostró que hubo avances en las habilidades de comunicación e interacción social, corroborando que el arte puede utilizarse como método pedagógico alternativo, pues se demuestra que funcionó y que incluso, sus resultados pueden ser más efectivos a un método tradicional (Coy & Martin, 2017). También, con ello, se pone en discusión que los potenciales de desarrollo, tanto social como comunicativos en personas con autismo pueden trabajarse más allá de lo que el diagnóstico diga, en algunas ocasiones.

De esta manera, considerando lo mencionado anteriormente, en conjunto con los estudios revisados, las habilidades sociales en estudiantes con el trastorno del espectro autista requieren ser trabajadas y desarrolladas para poder vivir en comunidad. Efectivamente, existen variados estudios que tienen como propósito el desarrollo de estas, en pro de la calidad de vida de los niños y niñas con dicho trastorno, sin embargo, no se encuentran propuestas a trabajar que estén enfocadas a desarrollar habilidades sociales conectadas con los objetivos transversales del currículum educativo.

Además, la enseñanza de habilidades sociales en niños y niñas con NEE, han tenido el foco de lograr que se puedan desenvolver en sus contextos cómodamente y con libertad, pero no se ha llegado a avances netamente concluyentes debido a que, las propuestas de trabajo, con técnicas conductistas, efectivamente suelen presentar buenos resultados y rápidos, pero se debe estar constantemente estimulando o apoyando para que los niños no se equivoquen en su aplicación cuando se trata de emplearlas en situaciones nuevas o diferentes (Misra y Withman, como se citó en Gras Tornero, 2002). Es decir, la orientación que se le

ha dado al desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas con alguna NEE no ha sido la óptima, puesto que, en la práctica, ellos realmente no pueden aplicarlas de manera autónoma, convirtiéndose en una solución meramente transitoria y no como un aprendizaje significativo para el estudiantado.

Es por esto, que se han planteado las siguientes preguntas a responder en la investigación a realizar:

- ¿Es posible crear una propuesta didáctica orientada a trabajar las habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista de primer ciclo, relacionadas con los objetivos transversales del currículum?
- ¿Cuál es el marco epistemológico más adecuado para desarrollar la propuesta didáctica en torno a las habilidades sociales?
- ¿Cuáles habilidades sociales son más relevantes a desarrollar en niños/as de primer ciclo escolar según la bibliografía revisada?
- ¿Cuáles estrategias pedagógicas, actividades y materiales son más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA, según estudios especializados y acorde a profesionales expertos en el tema?
- ¿Cómo lograr que la propuesta didáctica tenga validez sin ser implementada?

2.2.- Justificación

El conocimiento por construir servirá, en primer lugar, para el trabajo pedagógico con estudiantes que tengan TEA en las comunidades educativas entrevistadas en la investigación a realizar, siendo un insumo tanto para los docentes o profesionales de otras especialidades que trabajen en esta área, como también para sus estudiantes. Además, puede servir de material para estudiantes que estén en su proceso de tesis o memoria en la UMCE y deseen

abarcando el trabajo con estudiantes con TEA, pudiendo implementar la propuesta a realizar, o bien, utilizarla para su conveniencia.

De esta manera, la investigación a realizar considera que, aunque las habilidades sociales se encuentren estipuladas en las bases curriculares, al ser objetivos fundamentales transversales, por lo general pasan a estar en segundo plano. De esta forma, Andy Hargreaves (2003), menciona que, en la década actual, la educación tiene el gran propósito de enseñar los nuevos desafíos que la sociedad enfrenta, entregando así, las habilidades y competencias pertinentes para desarrollarse en la sociedad actual.

Es por esto, que el profesor es esencial en el desarrollo de las habilidades que los estudiantes necesitan para desenvolverse en el mundo, sobre todo las sociales, comprendiendo que el mismo ser humano por naturaleza vive en comunidad, pero, al verse invisibilizadas, minimizadas o poco abordadas en las prácticas educativas, el alumnado en general se ve perjudicado, y principalmente aquellos que necesitan un mayor apoyo en esta área, como lo son los niños y niñas con TEA. Por ende, una propuesta educativa que tenga como foco el desarrollo de las habilidades sociales en infantes con TEA resultaría beneficioso y un aporte para el proceso educativo.

3) Objetivos

3.1.- Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con TEA, en primer ciclo escolar.

3.2.- Objetivos específicos

- Determinar el marco epistemológico en el cual se desarrollará la propuesta didáctica.
- Identificar qué habilidades sociales son más relevantes a desarrollar en niños de primer ciclo escolar según la bibliografía revisada.
- Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA, según estudios especializados y acorde a profesionales expertos en el tema.
- Evaluar el diseño de la propuesta didáctica por medio del juicio de expertos.

4) Marco teórico

4.1.- Aspectos normativos desde el marco educativo

Para comenzar, se torna esencial la revisión del marco legal que permite el pleno acceso a la educación a personas con discapacidad. Según la Política de Educación Especial, la educación especial o diferencial corresponde a una modalidad que trabaja de manera transversal en todos los niveles educativos, en colegios regulares y de educación especial, teniendo como finalidad entregar un conjunto de recursos, tanto humanos como materiales, para lograr atender las diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE) que puedan presentar estudiantes de manera temporal o permanente (Ministerio de Educación, 2005). De esta manera, la educación especial surge para contemplar aquellas necesidades que los estudiantes pueden presentar en el proceso de enseñanza- aprendizaje, de modo tal, que los estudiantes puedan integrarse en igualdad de condiciones en la comunidad educacional.

La Política de Educación Especial, da a conocer diversos principios que definen cómo se debe llevar a cabo el proceso educativo, en relación con estudiantes que requieren ciertos ajustes o apoyos en su proceso educativo, los cuales son:

- “La educación es un derecho para todos”
- “La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas”
- “Construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria”
- “El mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales”
- “La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en distintas instancias del proceso educativo” (Ministerio de Educación, 2005, p.43).

Es así como la atención de estudiantes con NEE es parte de las funciones que los establecimientos educativos deben cubrir actualmente, considerando la diversidad como

oportunidades de aprendizaje que permitan mejorar la educación en las mismas instituciones escolares.

Aquellas ayudas o apoyos que requieren estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son: *recursos humanos*, ya sean profesores de educación especial, intérpretes de lengua de señas, etc., *medios y recursos materiales*, relacionado a materiales adaptados o especializados, como sistema braille, materiales específicos, etc., y *adaptación del currículum*, apoyando el progreso de los estudiantes, considerando sus posibilidades (Ministerio de Educación, 2005). De esta forma, trabajar con la diversidad estudiantil, pretende contemplar todos estos apoyos que los estudiantes requieren, lo cual implica que el docente conozca a sus estudiantes, tanto en el plano escolar, como el social y el personal.

Ya se ha tratado el término de NEE, pero específicamente ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales? Son ayudas y/o recursos, materiales o humanos, que permiten a los estudiantes progresar en sus estudios y conseguir los fines de la educación (Ministerio de Educación, 2009). Las Necesidades Educativas Especiales se pueden separar en dos subgrupos: en Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio (NEET), y en Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente (NEEP). Las NEET corresponden a aquellas barreras no permanentes que los estudiantes pueden necesitar en algún momento de su escolaridad, ya sea por un trastorno o discapacidad, y que, por lo tanto, requieren de ayuda especializada para acceder o progresar en el currículum escolar, en un determinado tiempo (Ministerio de Educación, 2009). Entre ellas, se puede encontrar el trastorno específico del aprendizaje, del lenguaje, trastorno déficit atención con y sin hiperactividad, entre otros. Las NEEP son aquellas barreras que se presentan durante todo el periodo escolar, como consecuencia de una discapacidad diagnosticada, y que pueden limitar su aprendizaje y participación, requiriendo de igual forma, de ayuda especializada para progresar académicamente (Ministerio de Educación, 2009). En las NEEP es donde se encuentra el Trastorno Espectro Autista.

Para atender estas necesidades, se crea en el 2009 el decreto N°170, que fija normas para determinar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y que puedan acceder a

subvenciones para educación especial. De esta forma, se establecen los requisitos, pruebas o evaluaciones diagnósticas que determinan a estudiantes con necesidades educativas especiales y así poder acceder al beneficio de una subvención según el déficit. De acuerdo con lo que estipula el decreto en las NEEP, específicamente en el trastorno autista, se menciona que el trastorno autista o trastorno del espectro autista corresponde a una alteración en las capacidades de interacción social, comunicación y flexibilidad mental, que varían según etapa del desarrollo del estudiante, edad, y nivel intelectual (Ministerio de Educación, 2009). Este apoyo monetario se podrá entregar desde el momento que se diagnostique al estudiante con trastorno autista, por medio de profesionales competentes. Dentro de las evaluaciones que exige este decreto son: anamnesis y entrevista a la familia, evaluación médica, evaluación pedagógica y psicopedagógica, evaluación que entregue información sobre el hogar del estudiante, y evaluación que especifique el perfil de apoyo que requiere el estudiante, tanto en el ámbito educativo como social y en comunidad (Ministerio de Educación, 2009). Así, el estudiante se diagnostica y se evalúa su caso, para poder acceder al beneficio de subvención en educación especial, permitiendo hacer modificaciones en la metodología que utilizan los establecimientos educacionales. Luego de ello, debe existir un proceso de observación y después reevaluar a sus estudiantes en los establecimientos que cuenten con Programa de Integración Escolar (PIE).

Pero esta subvención no lo era todo, pues se debía determinar los criterios de adecuaciones curriculares como base para todos los estudiantes que presentan NEE. De esta manera, en 2015 se crea el decreto N° 83, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica. El Ministerio de Educación (2015) declara que este decreto es para establecimientos regulares, con o sin Programas de Integración Escolar (PIE), y que se encuentran bajo cualquier modalidad educativa. Su implementación fue gradual, de manera que, en el año 2019, ya debieron entrar en vigencia desde 5^{to} básico a 8^{vo} básico. Los niveles anteriores a 5^{to} básico lo han implementado desde el 2017 y 2018.

Dicho decreto se basa “en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2015, p.9). De

esta manera, la visión que se tenía de la atención a los estudiantes con necesidades sufre un cambio, ya que, al considerar a toda la diversidad estudiantil, se incluye a todos los estudiantes, con y sin necesidades educativas especiales, teniendo como foco la igualdad e inclusión social de todo el alumnado.

Para ello, se establecen ciertos principios que orientan la toma de decisiones para las adecuaciones curriculares, los cuales son: *Igualdad de oportunidades*, orientadas en poder desarrollar el potencial de sus estudiantes de manera independiente a sus condiciones, equiparando sus necesidades para que los estudiantes puedan progresar; *Calidad educativa con equidad*, el cual se refiere a hacer ajustes en el currículum que sean pertinentes para los estudiantes con NEE, de manera que se logren alcanzar los objetivos determinados en el marco legal; *Inclusión educativa y valoración de la diversidad*, el cual tiene como finalidad que el sistema educativo promueva la participación de todos los estudiantes, especialmente a los que puedan ser excluidos los estudiantes con NEE; y *Flexibilidad en la respuesta educativa*, de modo tal que se permitan flexibilizar las respuestas educativas, logrando la real inclusión de todos los estudiantes en la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2015). De esta forma, los profesionales que realicen adecuaciones curriculares deben tener en consideración estos principios, ya que son la base para cualquier adecuación a realizar.

Las orientaciones y criterios de adecuaciones curriculares se basan en la ley general de educación N° 20.370 del 2009, como también en la ley 20.422 del 2010, estableciendo normas sobre la igualdad de oportunidad e inclusión social de las personas con discapacidad, señalando los principios del Diseño Universal, basados en la construcción de entornos, productos, y/o servicios que puedan ser empleados por todas las personas (Ministerio de Educación, 2015). En educación se expresa como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), estrategia que tiene como propósito responder ante la diversidad, considerando una gran variedad de estilos de aprendizajes, habilidades u otros, para maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015). Así, se pretende realizar ajustes en el proceso educativo, permitiendo atender todas las necesidades y características del grupo de estudiantes, ampliando las oportunidades de aprendizaje. Para ello, previamente se debe realizar una evaluación diagnóstica de

aprendizaje del curso, proporcionando toda la información sobre los estudiantes que conforman la clase, ya sea de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, ritmos, progresos, y desde ahí planificar estrategias diversificadas, que atiendan a todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015).

De acuerdo con el DUA, se determinan los criterios u orientaciones de adecuación curricular, entendiéndose estos como “los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula” (Ministerio de Educación, 2015, p.24). De esta manera, las adecuaciones curriculares deben responder ante las necesidades educativas especiales de los estudiantes. La implementación de estas adecuaciones debe contemplar las prácticas educativas que atiendan la diversidad individual de todos los estudiantes, como también toda la información previa recopilada, priorizando aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, bajo la participación de todos los profesionales del establecimiento (Ministerio de Educación, 2015). De esta forma, las adecuaciones curriculares tendrán un soporte claro de por qué se estarían realizando, a través de toda la información recopilada previamente, ya sean evaluaciones personales, entrevistas a la familia, entre otros, posibilitando tomar decisiones de acuerdo con las características del estudiantado, incluyendo a toda la comunidad educativa en su implementación, de modo que todos estén en conocimiento de ellas y comiencen a implementarlas desde ya.

Así, el decreto N° 83 (2015) da a conocer dos tipos de adecuaciones curriculares y sus criterios de aplicación. Una de ellas son las *adecuaciones curriculares de acceso*, que tienen como propósito reducir y/o eliminar aquellas barreras que se presentan en el proceso educativo, relacionadas al acceso de información, comunicación y expresión.

Los criterios para considerar son la presentación de la información, en donde el docente debe presentar la información permitiendo su acceso de diferentes modos (Ministerio de Educación, 2015). Ejemplos de ellos, son la ampliación de las letras o imágenes, uso de gráficos táctiles, uso de lengua de señas, videos o animaciones, entre otros, de manera que los estudiantes puedan acceder a esta información por diferentes medios que se adapten a sus preferencias y condiciones. Otro criterio son las formas de respuesta, que tributan al criterio

anterior, en donde el profesor debe proveer de ayudas técnicas que permitan a sus estudiantes responder ante las actividades y tareas, a través de diferentes formas, disminuyendo así las barreras de participación en los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015). Por otro lado, en el entorno debe existir una organización que permita a los estudiantes acceder por sí solos al espacio escolar, considerando sus características (Ministerio de Educación, 2015). Así, se puede colocar a un estudiante en cierto lugar de la sala para poder ver mejor, o evitar que se distraiga, entre otros, siempre en virtud del aprendizaje. La organización del tiempo y horario es otro criterio que se debe considerar en las adecuaciones curriculares de acceso, ya que se debe estructurar el proceso educativo teniendo en cuenta cambios de horarios y tiempo en las clases, como evaluaciones (Ministerio de Educación, 2015). De esta manera, se proponen diversos principios a considerar, para realizar ajustes que abarquen diferentes áreas en la accesibilidad del proceso educativo, y no pasar por alto alguna de ellas.

También, existen *adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje*, que corresponden a aquellas adecuaciones que se pueden hacer en los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares, por lo que estas adecuaciones requieren de una evaluación exhaustiva y rigurosa, siendo los últimos recursos por considerar, puesto que los objetivos de aprendizaje abarcan los aprendizajes que los estudiantes deben incorporar en su proceso escolar (Ministerio de Educación, 2015).

Existen cinco criterios que se pueden considerar en estas adecuaciones: *Graduación del nivel de complejidad*, esto quiere decir que se puede adecuar el grado de complejidad en alguna materia, y que para ello se debe conocer los aprendizajes que se han logrado y por alcanzar; *priorizar los objetivos de aprendizaje y contenidos*, esto quiere decir, que es posible jerarquizar algunos contenidos según importancia para el currículum, lo cual no quiere decir que se eliminen contenidos, sino que se sustituyen o postergan de manera momentánea; *temporalización* donde se tiene como propósito flexibilizar los tiempos preestablecidos del currículum educacional, ya sea un periodo más largo o graduado para ciertos aprendizajes que los estudiantes deben adquirir; y *enriquecer el currículum o eliminar aprendizajes*, donde se pueden incorporar otros aprendizajes que no estén en el currículum pero que son necesarios en el desarrollo académico de algunos estudiantes, como por ejemplo el manejo

de la lengua de señas, sistema braille, entre otros, o bien, eliminar aprendizajes como última instancia, cuando ya se han probado otras alternativas y no es posible adquirirlos, sin pasar a llevar los aprendizajes básicos de carácter imprescindible que los estudiantes deben adquirir (Ministerio de Educación, 2015).

Hay dos tipos de adecuaciones curriculares a utilizar en las comunidades educativas, pero se debe tener claro que se deben considerar siempre, en primer lugar, las adecuaciones de acceso y si ellas no pueden lograr los aprendizajes esperados, se pueden realizar adecuaciones curriculares de objetivos de aprendizajes, teniendo cuidado de no realizar ajustes que pueden entorpecer o limitar los aprendizajes del o los estudiantes.

Desde aquí, surge la necesidad de incluir a todos los estudiantes en el proceso educativo, sin discriminar a los estudiantes por su condición, pues el proceso educativo debe garantizar que todos sus estudiantes puedan lograr los objetivos y estándares de educación, sin que sus condiciones o necesidades los limiten (Ministerio de Educación, 2015). Es así, y de acuerdo con la temática del estudio, se pretende conocer qué es el Trastorno Espectro Autista, para poder desarrollar los objetivos de esta investigación.

4.2.- Trastorno del Espectro Autista (TEA)

4.2.1.- Definición de TEA y principales características

Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), el Trastorno del Espectro del Autismo, es un trastorno del desarrollo neurológico que, en primer lugar, se caracteriza por presentar dificultades constantes en la comunicación social, en la interacción social, y patrones repetitivos de comportamiento y restrictivo, presentes en diferentes contextos. De esta manera, la reciprocidad socioemocional variará, yendo desde un acercamiento anormal con problemáticas para mantener una conversación normal y compartir juegos o hacer amigos, hasta el fracaso absoluto de responder antes las interacciones sociales con otras personas por falta de interés (APA, 2014). De acuerdo con las deficiencias en las conductas comunicativas verbales y no verbales en las interacciones, puede ocurrir que ambas

conductas comunicativas sean poco integradas, con falta de expresiones físicas, hasta falta total de ellas (APA, 2014). De esta forma, el autismo tiene sus variaciones, donde el grado de comunicación e interacciones dependerá de las características del trastorno en las personas.

También, presentan patrones repetitivos de comportamiento y restrictivos, en relación con intereses y actividades por realizar, de manera que los “movimientos, utilización de objetos o habla son estereotipados o repetitivos” (APA, 2014, p.50). Por otro lado, las personas con TEA manifiestan una constante monotonía e inflexibilidad en algunas actividades o patrones que se conforman en rituales diarios, ya sean verbal o no verbales, como, por ejemplo, manifestar malestar o angustia frente a cambios en su rutina diaria, como rituales rígidos en la forma de saludar, de consumir los mismos alimentos todos los días, entre otros. Los intereses de las personas con TEA suelen ser muy restringidos, con una intensidad o interés anormal, como, por ejemplo, presentar un fuerte apego por objetos que usualmente no se manifiesta esa preocupación hacia ellos. Además, presentan una hiper o hipo reactividad a ciertos estímulos sensoriales del ambiente (APA, 2014), tales como respuestas de molestias o fascinación por ciertos sonidos o texturas.

Es por esto, por lo que aquellos estudiantes que se encuentran dentro del espectro autista requieren de apoyos especializados en los aspectos anteriormente mencionados, para que, de este modo, se puedan desenvolver de la mejor manera y reciban la educación que todo niño o niña tiene garantizada por derecho.

En relación con la temporalidad en la que podría presentarse este trastorno, estos se presentan en las primeras fases del desarrollo del niño o niña, aunque en ocasiones se pueden dar a conocer más tardíamente, hasta que las demandas sociales colocan en conflicto al niño (APA, 2014). De esta manera, no existe una edad específica para poder manifestar TEA, sin embargo, puede reconocerse cuando el sujeto se vea envuelto en las necesidades del medio, principalmente las que tengan que ver con relaciones interpersonales. También, esta condición, no se explica mejor por la discapacidad intelectual, aunque muchas veces coincide que un niño/a que tiene autismo puede presentar trastorno del desarrollo intelectual, pero no

necesariamente se da de esta manera, y si fuera así, los niveles de comunicación social estarán por debajo del nivel general de desarrollo (APA, 2014). En otras palabras, el TEA es independiente de cualquier discapacidad intelectual o retraso, por lo que no se podría asociar de inmediato con alguna discapacidad intelectual, ya que para ello habría que realizar los estudios necesarios.

Según la Organización Panamericana de la Salud (1995), el autismo es parte de los trastornos generalizados del desarrollo, los cuales se caracterizan por presentar deterioros en las interacciones sociales con personas, proceso de comunicación, restricción de intereses y actividades estereotipadas y repetitivas. Aquí se subdivide en autismo en la niñez y autismo atípico. El *autismo en la niñez* es un trastorno del desarrollo que se caracteriza por un desarrollo anormal, presentándose antes de los 3 años, en las áreas de interacción social, comunicación, y comportamiento repetitivo y restringido (Organización Panamericana de la Salud, 1995). Además de ello, se pueden presentar otros problemas al tener autismo en la niñez, como trastornos del sueño y alimenticios, agresiones, y fobias. De esta forma, el autismo en la niñez se caracteriza netamente por presentarse en esta etapa, antes de los 3 años en niños/as.

El *autismo atípico* se diferencia del autismo de la niñez por la edad o porque no logra los tres criterios diagnósticos mencionados anteriormente, por lo que esta subcategoría se caracteriza cuando un niño/a presenta un desarrollo anormal después de los 3 años y cuando faltan anormalidades en una o dos de las tres áreas para el diagnóstico, presentándose mayormente en personas con retraso mental profundo y en personas con trastorno específico grave del lenguaje receptivo (Organización Panamericana de la Salud, 1995). Así, el autismo atípico, más allá de caracterizarse por la temporalidad en que se presenta, esto es, que se da a conocer después de los 3 años, también, no suele tener dificultades en las tres áreas que caracterizan el trastorno, sino que puede ser una o dos. De esta forma, el autismo atípico podría presentar dificultades en su diagnóstico, ya que tiene variaciones con respecto a los ámbitos que poseen problemáticas las personas con autismo.

Por otro lado, de acuerdo con lo que menciona Lorna Wing (1998), todas las personas que presentan Trastorno Espectro Autista son diferentes, por lo que las características que se puedan detallar son meramente una guía para el diagnóstico. Es así, como Wing clasifica las características en problemas asociados a la interacción social, la comunicación, la imaginación y a la conducta repetitiva.

Con respecto al primer criterio característico de personas con TEA, *deficiencias en la interacción social*, la autora clasifica en cuatro grupos para explicar de mejor manera este criterio. El primer grupo es el *grupo aislado*, el cual se caracteriza por ser uno de los comportamientos más observables en niños pequeños y que pueden o no mantenerse al crecer. El grupo aislado es cuando los niños se comportan de manera aislada, como si no existieran las demás personas, en donde no atienden a su nombre, no hacen contacto visual con las demás personas, mirando a través de ellas, sin mostrar interés por el sufrimiento de otros (Wing, 1998).

El segundo grupo es el *grupo pasivo*, poco frecuente de observar, el cual se caracteriza por no apartarse completamente de los demás, pudiendo no alejarse de ellos, pero tampoco inician una interacción con las personas, siendo un chico “ideal” para el juego, debido a que hacen lo que los demás le dicen que haga. Presentan pocas dificultades de conducta, en comparación a otros tipos de trastorno autista, aunque pueden presentar problemáticas a más largo plazo, en la adolescencia (Wing, 1998). El tercer grupo, se llama el *grupo activo pero extraño*, el cual se caracteriza por ser niños o adultos que se involucran en interacciones sociales con los otros, pero la forma en que se desenvuelven es diferente, ya que no prestan atención a las necesidades de los demás o emociones, pueden abrazar a personas o agarrar cosas con demasiada fuerza, el contacto ocular con los demás puede ser pobre pero a la vez pueden fijar la atención ocular por mucho tiempo, e incluso pueden volverse agresivos si los demás no le prestan la atención que quieren (Wing, 1998).

El cuarto grupo es el *grupo hiperformal, pedante*, observado al terminar la adolescencia y en la vida adulta, el cual se desarrolla en personas que tengan un buen nivel del lenguaje y que tengan variados conocimientos en diversas áreas, caracterizándose por ser muy formales

en su conducta, adecuados, guiándose por las reglas o normas en la interacción social, pero que en realidad no comprenden puesto que presentan dificultades en aplicar estas normas en diferentes contextos (Wing, 1998). De esta manera, se explican cuatro grupos posibles a presentar personas con autismo, en donde se manifiestan claras dificultades en las interacciones sociales con los demás, yendo desde un comportamiento casi nulo con otras personas, hasta lograr involucrarse con otros, pero con ciertas irregularidades.

El segundo criterio que caracteriza a las personas con TEA son las *deficiencias de comunicación*. Es una de las problemáticas presentes en todos los niños y adultos autistas, en el cual, el retraso en el desarrollo del habla es muy frecuente, variando según la gravedad del trastorno, puesto que algunos pueden permanecer mudos toda su vida, otros logran repetir sonidos de animales o mecánicos, como también se puede dar que algunas personas logren el desarrollo del lenguaje pero de manera más tardía, partiendo desde la repetición de palabras con poco sentido para el niño lo que se conoce como “ecolalia” (Wing, 1998). Asimismo, se puede dar que el niño se quede en la etapa de ecolalia, sin mayores progresos, aunque otros si logran superar esa etapa, creando frases u oraciones creadas por ellos mismos, pudiendo presentar en ocasiones algunas dificultades con conectores u otros términos que podrían ocasionar dificultades. Otros, a pesar de tener un buen vocabulario se comunican muy poco con otras personas, o bien, no son capaces de comunicarse con expresiones coloquiales. De esta misma forma, con relación al nivel de comprensión del lenguaje, algunos pueden no comprender el lenguaje y, por lo tanto, no responder ante ello, mientras otros presentan dificultades con palabras que suenan similar a otras pero que poseen significados diferentes, como también comprender la interpretación literal de frases u oraciones (Wing, 1998). Además, manifiestan problemas en el uso de comunicación no verbal, como gestos, aunque pueden manejar algunos de ellos, que sean sencillos como movimientos de cabeza a diferentes lados (Wing, 1998). Así, las personas con autismo pueden presentar diferentes formas de dificultades en la comunicación, complejizando el intercambio de información con otras personas, muy necesarias para vivir en sociedad.

El tercer criterio que caracteriza a las personas con TEA corresponde a las *deficiencias en la imaginación*, ya que los niños autistas no logran desarrollar actividades o juegos

imaginativos como los demás, pudiendo algunos ocupar objetos con propósitos obvios, pero no más allá, sin poder desarrollar historias imaginativas (Wing, 1998). Esto, también dificulta la interacción con otras personas, porque en el juego los niños intercambian conocimientos y aprenden a relacionarse con otros.

El cuarto criterio se orienta en las *actividades estereotipadas repetitivas*, lo cual tiene relación con las características mencionadas anteriormente, ya que, si la persona con autismo no puede lograr un pensamiento flexible, presentando dificultades para comprender a los demás, lo que les queda es repetir actividades que les proporcionen placer. Algunas pueden ser muy sencillas, enfocadas en los sentidos como oler, tocar, sentir ciertos objetivos y cosas, como también actividades repetitivas más elaboradas, inventadas por ellos mismos, por ejemplo, dar golpecitos en la silla antes de sentarse, o incluso viajar los fines de semanas dirigiéndose a nuevas ciudades por orden alfabético del nombre de las ciudades (Wing, 1998).

Otras conductas características de personas con TEA son los movimientos estereotipados, muy comunes en ellos, y muchas veces persiste hasta adultos, pudiendo ir desde un simple movimiento en los dedos, hacer muecas con la cara, y tantas otras, sin conocerse las razones claras por la cual se realizan estos movimientos. También, pueden presentar algunas anomalías en el modo de andar y en la postura, pudiendo ser muy hábiles para escalar, teniendo un buen equilibrio y otros, con miedo de trepar, y mostrando una forma de moverse algo inmadura. Por otro lado, la imitación de movimientos es muy típico en niños pequeños, pero los niños con autismo presentan un claro retraso en imitación de movimientos, e incluso algunos no logran aprenderlo nunca (Wing, 1998).

De esta manera, se revisan diferentes autores que han estudiado el autismo en sí, para tener una mejor comprensión de dicho trastorno. Si bien, todos los autores muestran diferentes formas de comprender el autismo, existen tres características claves en que coinciden todos: las personas con TEA se caracterizan por manifestar problemáticas en las interacciones sociales, en el proceso de comunicación que forma parte de las interacciones con otras personas, y el comportamiento repetitivo y restringido.

De acuerdo con el DSM-V (APA, 2014), el TEA se puede clasificar en distintos grados según el nivel de ayuda que requieran en su día a día, siendo el grado 1 quienes necesitan ayuda; el grado 2 quienes requieren ayuda notable; y, por último, el grado 3, que son quienes necesitan ayuda muy notable. Respecto al desarrollo de comunicación social que caracteriza a las personas que se encuentran en el grado 1 de gravedad, se comprende que las problemáticas de comunicación generan dificultades importantes en la interacción con otras personas, presentando respuestas insatisfactorias e incluso, mostrando poco interés al interactuar con otras personas. De esta forma, la persona que se encuentre en este grado podría comunicarse con otros, pero al querer involucrarse en comunicaciones más amplias, presentaría dificultades, como también al intentar hacer amigos. De acuerdo con su comportamiento, su inflexibilidad dificulta desenvolverse en diferentes contextos, presentando problemáticas para cambiar actividades por realizar, como también la falta de autonomía producto de sus dificultades en organización y planificación.

De esta manera, aquellas personas cuyo TEA se encuentra clasificado como grado 1, son difícilmente identificables a simple vista, puesto que no existen dificultades evidentemente notorias, a excepción de ciertos rasgos de las habilidades sociales como fue anteriormente planteado, pero las alteraciones que se pudieran presentar en este ámbito podrían ir de la mano con formas de relacionarse aprendidas en el núcleo en el que crece y se desenvuelve mayormente el niño, niña o joven. Es así, como se podría catalogar a un niño como “tímido” o “introvertido”, pero que esto en verdad responda ante la presencia de un trastorno del espectro autista en primer grado.

En el segundo grado en el que los estudiantes con TEA requieren ayuda notable, se presentan claras problemáticas en la comunicación social, tanto verbal como no verbal, dificultando así las interacciones sociales con otras personas, limitándose a una cierta cantidad de interacciones, y caracterizándose por comunicarse a través de frases sencillas e intereses muy específicos, como también una comunicación no verbal excéntrica. En relación con su comportamiento, no es flexible, de manera tal, que presenta dificultades para realizar cambios en su comportamiento, mostrando una conducta restringida y repetitiva, lo que lleva a presentar ansiedad al modificar su acción (APA, 2014).

En el tercer grado de gravedad, todas las características mencionadas en el grado 2 se agravan, presentando dificultades considerables en la comunicación social verbal y no verbal, limitando bastante las interacciones sociales con su entorno. A su vez, tienen respuestas mínimas a la vinculación con otros, caracterizándose por ser una persona de pocas palabras comprensibles y que extrañamente comienza una interacción, y cuando lo realiza, responde a requerimientos muy directos por los demás. De acuerdo con su comportamiento, es muy inflexible, presentando una dificultad grave a los cambios, como también presentándose comportamientos restringidos y repetitivos que dificultan su comunicación, generando una ansiedad extrema para cambiar su acción (APA, 2014).

De este modo, las problemáticas van progresando gradualmente, abordando desde un nivel leve de gravedad en el trastorno espectro autista, hasta llegar al nivel más grave, donde los estudiantes requieren ayudas considerables para involucrarse en la sociedad. Sin embargo, dichos niveles de gravedad pueden variar según las características y necesidades de los estudiantes, presentando diferencias en la descripción de cada nivel en el DSM-5.

Así como se han revisado las peculiaridades del Trastorno Espectro Autista, es necesario contrastar el desarrollo en una persona sin TEA, con respecto a las características ya mencionadas en niños con TEA. Para ello, se basará en las características mencionadas anteriormente por Wing: *interacción social, comunicación, imaginación*.

De acuerdo con las interacciones sociales, cabe recalcar que es imprescindible para el desarrollo del niño/a, ya que muchos progresos deben ser mediados por otras personas. De esta manera, uno de los principales aprendizajes que el niño adquiere a partir de la interacción con otros, es la definición de sí mismo, puesto que puede visualizar claramente diferencias con las demás personas (Corral, Begoña, García, Giménez & Mariscal, 2008). Aquí surge el concepto de la teoría de la mente, en donde el niño logra separar sus propias emociones y pensamientos de los demás, por lo que aprenderá nuevas estrategias sociales para interactuar con otras personas. Por otro lado, los niños de 3- 6 años aproximadamente, tienen una alta autoestima, bastante positiva, pero a medida que se involucran en las escuelas, las opiniones

de los demás van tomando relevancia en ellos (Giménez et al., 2008). De esta manera, comienzan a comprender las emociones, incluso las más complejas, estableciendo relaciones humanas a partir de la comprensión de las emociones. A su vez, se logran avances en autocontrol y expresión de las emociones, a partir de las experiencias sociales que van viviendo. El área emocional del niño responderá a la calidad de apego que haya establecido con su cuidador cuando es pequeño, ya que establecerá sentimientos de seguridad o inseguridad (Giménez et al., 2008). De esta forma, un niño que haya establecido un apego seguro podrá regularse emocionalmente, de manera efectiva. Por otro lado, desde temprana edad los niños se ven incluidos en normas impuestas por los adultos. De esta forma, van comprendiendo desde temprana edad, entendiendo acciones que están bien o mal, lo que desarrolla el pensamiento o criterio moral en ellos. Esto no podría darse de otra forma si no es por la interacción con otros.

Con respecto al proceso de comunicación y lenguaje, los bebés desde un comienzo manifiestan el interés por comunicarse con otros, por lo que la adquisición del lenguaje comienza antes de emitir las primeras palabras (Giménez et al., 2008). Los niños manifiestan una atención temprana al lenguaje, incluso antes de nacer, por lo que alrededor del año, los niños ya comienzan a emitir sus primeras palabras. Los primeros años del niño/a son esenciales para adquirir la lengua oral, fonológica y gramaticalmente. Niños de 4- 5 años aún presentan dificultades para verbalizar variaciones de sonidos, lo cual da a conocer un desarrollo inmaduro, normal para su edad. En algunos niños, estas problemáticas fonológicas pueden persistir con el tiempo, por lo que requerirán de apoyos especializados para trabajarlas. En relación con el desarrollo gramatical, los niños/as van avanzando hasta lograr una buena comprensión y producción de palabras, cada vez más complejas, enriqueciendo el habla. De acuerdo con el desarrollo del vocabulario, Templin (citado en Giménez et al., 2008), estima que el vocabulario en un niño de 6 años puede ser de unas 14.000 palabras, el cual se sigue desarrollando a lo largo de la vida de la persona.

De acuerdo con la imaginación, según Giménez et al. (2008), los niños, entre los 3 y 6 años, pasan mucho tiempo de su vida jugando, pero no es cualquier juego, sino es lo que es juego simbólico o de ficción, en el cual manipulan objetos o actúan con un comportamiento

diferente al suyo, como si fueran otra cosa. De esta manera, los niños pueden jugar a tomar onces de manera imaginaria, sin comida o líquidos a ingerir, entre tantos otros. A pesar de que a esa edad comienzan a interactuar con otras personas para jugar, aun así, alrededor de los 3 años, los niños realizan juegos simbólicos, pero de manera solitaria, es lo que Piaget denomina “un reflejo del egocentrismo intelectual propio de esta etapa”, lo que llega a que cada niño se centre en su propia actividad, sin interactuar con otros (Giménez et al., 2008, p. 254). Ya después, hacia los 4 años, el juego imaginario comienza a transformarse hacia uno más organizado, y con más integrantes, coordinando las acciones entre todos, lo que se llama juego socio dramático. Para que pueda llevarse a cabo se requiere de la coordinación entre todos, determinando reglas, papeles a desempeñar, y cómo se llevaría a cabo el juego (Giménez et al., 2008).

4.2.2.- Causas del Trastorno del Espectro Autista

Con respecto a las causas del autismo, Fernández & Llano (2010), dan a conocer que, en los últimos 40 años, las personas diagnosticadas con autismo se han multiplicado por diez, ya que muchos niños y adultos nunca fueron diagnosticados correctamente, sino que los hacían pasar como personas con algún déficit mental u otros, pero no como personas con autismo. Los autores no descartan causas exógenas, en otras palabras, causales externas, puesto que se han buscado vacunas, o infecciones que pudiesen influir en la aparición del autismo, sin embargo, evidencias más actuales creen que el origen del autismo es genético, y que por diversas combinaciones genéticas existen variedades o intensidades de autismo.

Wing (1998), da a conocer que varios profesionales antes creían que el autismo se debía a la manera en que criaban a sus hijos, teoría que fue totalmente rechazada por quienes estudian esta condición, ya que se ha podido demostrar que las causales del autismo son netamente físicas, que llevan a un trastorno en el desarrollo del niño o adulto. Tras varios estudios, se ha podido verificar que su causal no es propia de un solo gen dominante o recesivo en las personas, puesto que es probable que implique más de un gen, como también es posible que lesiones prenatales en el sistema límbico y cerebelo puedan interferir en la

forma en que una persona con autismo recibe los estímulos por medio de los sentidos, teniendo efecto en su aprendizaje, conducta y respuesta emocional (Wing, 1998).

La importancia de conocer las causales y características de dicho trastorno recae en la forma en las que se deben entregar los apoyos y ajustes educativos a estudiantes con TEA, ya que solo así se podrían lograr avances significativos en las dificultades de esta condición, a partir de estrategias pedagógicas coherentes a desarrollar con estudiantes con TEA.

Por otro lado, otros estudios han arrojado que niños con autismo presentan deficiencias importantes en lo que se conoce como teoría de la mente (Wing, 1998). La teoría de la mente se refiere a la habilidad para entender y, por lo tanto, predecir la conducta de los demás, ya sean conocimientos, creencias, entre otros (Tirapu, Pérez, Erekatxo & Pelegrin, 2007). De esta manera, las personas se pueden relacionar, teniendo la posibilidad de comprender y conocer otras mentes, estableciendo modos de interacción con otros. Dentro de ella, existen aspectos metacognitivos que forman parte de la teoría de la mente, como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras, la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la empatía (Tirapu et al., 2007). En cada uno de los aspectos metacognitivos, una estructura del cuerpo es responsable de su función. De esta manera, en el reconocimiento facial de las emociones, las amígdalas se encargan de ello, así como en la mentira y la ironía son el giro frontal medial izquierdo y cingulado posterior quienes permiten realizarlas. Estas problemáticas en niños y niñas autistas, asociadas a la teoría de la mente, se relaciona con las problemáticas que poseen para comprender sobre la mente de otros, con la finalidad de que se puedan interpretar conocimientos o intenciones en ellos (Tirapu et al., 2007).

4.3.- Habilidades sociales

4.3.1.- Definición de habilidades sociales

Respecto a las habilidades sociales, estas son definidas como el conjunto de conductas que proporcionan los elementos necesarios para desenvolverse en contextos sociales,

permitiendo expresar emociones, deseos u opiniones, acorde a la situación (Caballo, como se citó en Lacunza, 2009). Por tanto, se convierte en un elemento fundamental para la vida en comunidad. Estos comportamientos son necesarios para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. De esta misma forma, Dangelo (2015), menciona que las habilidades sociales (HHSS) corresponden a un conjunto de capacidades para desarrollar determinadas acciones que permitan desenvolverse de manera óptima en el medio social. Así, se puede identificar por tanto un conjunto de herramientas para la vida social, que permiten facilitar los procesos de socialización.

Las habilidades sociales proporcionan la capacidad de tomar decisiones o adaptarse al contexto en el cual se desenvuelven las personas, de manera que puedan regular sus acciones acordes al contexto. De esta forma, Dangelo (2015) expone un ejemplo bastante claro para comprender el uso de las habilidades sociales. Si una persona desea andar descalza en la casa, debe saber que no puede hacer lo mismo en la escuela, ya que no es el contexto adecuado para aquella acción, por lo que el cerebro logra procesar esa información y determinar una respuesta acorde al contexto en el que se encuentra esa persona.

De esta misma forma, se comprende las habilidades sociales como elementos que permiten regular la vida social, aplicados en la interacción social cotidiana, normas y conocimiento sociales en general (Bazán, como se citó en Fuentes, 2011), por lo que forman parte de los recursos que se requieren manejar para crear relaciones interpersonales, y la vida social en general.

Algunos de los componentes esenciales de las habilidades sociales son:

- Se adquieren por medio del aprendizaje
- Forman parte comportamientos verbales como no verbales
- Permiten realizar respuestas apropiadas y efectivas al contexto, como también, desarrollar iniciativa para relacionarse socialmente
- Su aplicación dependerá de las cualidades del contexto (Dangelo, 2015).

Dicho en otras palabras, como seres humanos, somos capaces de hacer uso de habilidades sociales para desenvolvernó socialmente, pero estas habilidades deben adquirirse, ser mediadas por otras personas, permitiendo así involucrarnos en diversos espacios,

respondiendo a las necesidades que se vayan interponiendo, las cuales serán diferentes según el contexto.

4.3.2.- Importancia de las habilidades sociales

Diversos estudios dan a conocer que las habilidades sociales forjan la construcción de la autoestima, autorregulación del comportamiento, la adopción de roles, entre tantos otros aspectos (Rodríguez et al., como se citó en Lacunza, 2009). De esta manera, adquirir y desarrollar ciertas habilidades sociales, permiten determinar elementos esenciales de la persona y su forma de desenvolverse en diversos planos de su vida. El desarrollo de las primeras habilidades sociales se da en la infancia, específicamente en la familia, como grupo primario de socialización (Lacunza, 2009). La familia es uno de los contextos más importantes para el desarrollo humano de las personas, porque es el más cercano y es ahí donde se cobijan y se desarrollan en conjunto, entregando un contexto afectivo y emocional como también pautas y normas de la vida social (Corral et al., 2008). De esta forma, las primeras conductas aprendidas en los niños serán adquiridas en este grupo social, que podrán ser modificadas cuando adquieran la capacidad de ello, sin embargo, muchos de los aprendizajes conseguidos en la infancia repercutirán en nuevos aprendizajes que se logren más adelante, he allí la importancia de la familia como contexto principal de aprendizaje. A partir de la capacidad de establecer lazos afectivos, la familia proporciona un contexto emocional que permitirá el desarrollo de los niños, de manera tal, que, en el caso de las familias disfuncionales, estas dejarán huellas negativas en el desarrollo afectivo y emocional de los niños, perjudicando así la capacidad de adaptación. Además de proporcionar este contexto emocional, las familias comunican estrategias de interacción, que luego serán replicadas por los niños, por lo que las interacciones con otras personas estarán basadas en estas pautas de interacción aprendidas en la familia (Corral et al., 2008).

De esta manera, las habilidades sociales se van adquiriendo en los contextos sociales en los cuales se involucre la persona. No son habilidades que se encuentren almacenadas en el cerebro al momento de nacer, sino que, como bien dice su nombre, son habilidades que se deben desarrollar de manera social. Toda persona que posea habilidades sociales, que logre controlar sus emociones y reconocerlas en los demás, puede desenvolverse de manera óptima

en el entorno, fortaleciendo eficazmente su calidad de vida (Contini, como se citó en Lacunza, 2009). Es por esto, que las interacciones con otras personas son tan esenciales como cualquier otro aprendizaje que pueda adquirir un individuo, por lo que requieren ser potenciadas para un desarrollo óptimo de ellas, y así, desenvolverse libremente en los entornos sociales.

A partir de los 3 años, los niños van formando parte del proceso de socialización y amistad con otros (Corral et al., 2008). Estudios han demostrado que estas relaciones se caracterizan por ser poco estables y profundas, sin embargo, a partir de esta edad aproximadamente, los niños van desarrollando un conjunto de habilidades que les permita relacionarse con otros. De esta forma, a medida que vayan creciendo, estas habilidades se complejizan de acuerdo con los diferentes contextos en los que vayan interactuando, de manera que logren aprender diversas habilidades y conseguir éxito socialmente. Uno de los elementos que permiten el comienzo de estas relaciones, es la capacidad que van adquiriendo los niños para utilizar estrategias que irán aprendiendo constantemente, como la negociación o la cooperación, posibles de utilizar por medio del aprendizaje de habilidades socio cognitivas, que posibilitan la comprensión de posturas o actitudes de otras personas (Corral et al., 2008).

De esta forma, el pensamiento egocéntrico de los niños va lentamente quedando de lado, de manera que comienzan a ser capaces de considerar a sus pares, contemplando sus emociones, pensamientos, hasta lograr negociar y sentir empatía por ellos (Corral et al., 2008). Solo así se puede llevar a cabo una interacción “exitosa”, en donde logren transmitir conocimientos, compartir en un juego, y considerarse como individuos. Desde muy pequeños, aproximadamente 4- 5 años, se puede identificar niños que son exitosos socialmente como también niños que son rechazados al tener modos de interacción diferentes a los demás (Corral et al., 2008), caracterizándose con las siguientes acciones o cualidades:

Niños populares socialmente	Niños rechazados socialmente
➤ Tienen habilidad para involucrarse en un nuevo grupo de niños.	➤ Carecen de habilidades sociales para introducirse a grupos, por lo que son

➤ No agreden a los demás y logran incluirse a grupos, sin dificultades, porque los demás así lo desean. ➤ Son expresivos. ➤ Proponen actividades atractivas. ➤ Se comunican bien, saben escuchar, y considerar las emociones de los demás. ➤ Capaces de negociar frente a alguna problemática o situación.	agresivos e intrusivos. ➤ Pueden presentar conductas antisociales que disgustan a los demás. ➤ Proponen actividades que no les agradan a otros niños. ➤ Presentan dificultades para entender otros puntos de vista, emociones y actitudes de los demás. ➤ Tienen pocas habilidades para negociar.
Cuadro n°1 de elaboración propia: Niños queridos y niños rechazados socialmente, Corral et al., 2008.	

Clasificar a estudiantes como exitosos o no en el área social, es fuerte, considerando que el ser humano por naturaleza es un ser social, por lo que siempre se verá involucrado en procesos de intercambio social (Fuentes, 2011). Las características mencionadas en los niños rechazados requieren de apoyos y ajustes que permitan integrarse de mejor manera en su entorno social.

Diversos estudios han podido demostrar que niños más exitosos socialmente, arrojan buenos resultados en pruebas que evalúan la teoría de la mente, es decir, logran comprender de mejor manera los pensamientos, creencias y deseos de otros niños, pero a la vez, también son muy hábiles para identificar sus propias emociones, pudiendo controlarlas (Corral et al., 2008). De esta forma, estas cualidades garantizan un buen desempeño social al momento de interactuar con otros.

Sin embargo, estas características se ven influidas por otros factores, como la familia, ya que la calidad del vínculo afectivo, a través del tipo de apego que los padres han establecido, determina las competencias sociales que tendrá ese niño (Corral et al., 2008). De esta manera, el apego seguro puede beneficiar la calidad de vínculos afectivos con otras personas, estableciendo relaciones apropiadas. Además, cuando los padres dejan que sus hijos escojan,

tengan opinión desde temprana edad, lo que el autor llama “padres democráticos”, también puede garantizar mejores competencias sociales, a través del desarrollo de una buena autoestima, seguridad en sus decisiones, y un mejor manejo emocional puesto que estos padres, brindan el espacio para trabajar las emociones.

4.3.3.- Tipos de habilidades sociales

Pero, específicamente ¿Cuáles son las habilidades sociales más importantes para desarrollar? Algunos autores consideran ciertas habilidades concretas, asociadas a la competencia social, que requieren ser trabajadas en la niñez, como el aprender a saludar, a iniciar interacciones con otros donde se debe demostrar cercanía y orientación, hacer y responder preguntas, participar en juegos y tareas, cooperar a sus compañeros y ser responsable afectivamente (Kelly, como se citó en Lacunza & Contini, 2011). También, consideran que aprender a esperar turnos de habla, comprender el lenguaje no verbal, ser capaz de desarrollar un diálogo, como el poder incluirse a grupos y jugar, son habilidades sociales importantes para trabajar desde pequeños (Lacunza & Contini, 2011).

Por otro lado, Roca (2014), comprende las habilidades sociales en tres dimensiones: las HHSS en conductas observables, componentes cognitivos y componentes emocionales. Las habilidades sociales en conductas observables o conductas motoras corresponden a los elementos más evidentes, por lo que se han investigado más en ellas, como los gestos, la expresión facial, la mirada, y otras conductas asociadas a la comunicación no verbal. Los componentes cognitivos corresponden a los pensamientos, creencias, en otras palabras, la forma de comprender el mundo, ya que son determinantes de las emociones y acciones. El autor menciona que la manera de ver el mundo y de crear pensamientos, podrán ser o no beneficiosos para la vida. Los componentes emocionales, corresponden a la capacidad de comprender las propias emociones, saber regularlas, como también comprender las emociones de los demás cuando se interactúa con otros.

Mangrulkar, Whitman & Posner (2001), clasifican de otra forma las habilidades sociales en su estudio, organizándolas en tres grandes grupos: primero están las *habilidades sociales* o *interpersonales*, asociadas a la comunicación, negociación/rechazo, cooperación,

confianza y empatía. Por otro lado, están las *habilidades cognitivas*, referidas a la toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, solución de problemas y comprensión de consecuencias en una situación. Por último, están las *habilidades emocionales*, asociadas al control de ellas y al monitoreo personal.

De esta manera, existen diferentes formas de clasificar e identificar las habilidades sociales, sin embargo, todas se caracterizan por contemplar aspectos de la comunicación, ya sea verbal o no verbal, elementos cognitivos asociados a los pensamientos, capacidad para tomar decisiones, como también las emociones, comprendiendo las emociones ajenas como personales, siendo capaz de manejarlas socialmente.

Otros autores no clasifican por grupos las habilidades sociales y prefieren distinguirlas una por una. En el siguiente cuadro se dan a conocer habilidades sociales básicas a desarrollar, que distingue una revista digital y una plataforma web de rehabilitación cognitiva, complementándose entre sí:

Habilidades sociales
➤ Empatía: asociada a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y así, abordar una situación. ➤ Iniciar una conversación y dialogar: habilidad necesaria para dialogar con otras personas, ya que se debe saber cómo iniciar y abordar una conversación para comunicarse con otros, compartiendo diferentes puntos de vista. ➤ Escucha activa: implica escuchar o tomar atención a las demás personas, para mantener una conversación e interactuar con otros. ➤ Asertividad: capacidad que permite expresar lo que sentimos y pensamos, con el debido respeto que merecen las otras personas, sin herir sus sentimientos. ➤ Respeto: asociado a la habilidad de respetar a los demás, considerar pensamientos y

opiniones diferentes a las nuestras, pudiendo interactuar con otros.

- **Negociación:** es la capacidad para llegar a acuerdos entre las personas y poder evitar conflictos.
- **Capacidad de definir un problema y evaluar soluciones:** capacidad de analizar una situación problema, considerar sus características y determinar una solución.
- **Flexibilidad:** habilidad para adaptarnos mejor a situaciones o contextos.
- **Expresar y regular nuestras emociones:** capacidad que enriquece las interacciones sociales, ya que se da a conocer el sentir de cada uno. También se debe tener la capacidad de contener o regular las emociones de acuerdo con el contexto en el que se esté.
- **Compasión y agradecimiento:** habilidades relacionadas al perdón y adaptación en las relaciones humanas, como también agradecer acciones de otros.
- **Capacidad de disculparse:** habilidad que permite reconocer los errores propios.

Cuadro n°2 de elaboración propia: Habilidades sociales básicas, Martín & Neuroup, s.f.

De esta forma, todas estas habilidades permitirán que las personas logren involucrarse en procesos de socialización e intercambios sociales, desarrollando cada vez más estas habilidades. Pero, como bien ya se ha mencionado, estas habilidades se aprenden en la interacción, por lo que, para adquirirlas, se debe interactuar con otras personas. Por ende, se debe interactuar para aprender estas habilidades, y a medida que se vayan adquiriendo y utilizando de manera más adecuada, se podrá tener un mejor proceso de socialización con otras personas.

4.3.4.- Habilidades sociales en las bases curriculares

En las bases curriculares de primero a sexto año básico, existen muchos objetivos a trabajar, donde se encuentran los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), los cuales se deben abordar a lo largo de la educación básica, de manera transversal en las asignaturas. Aquellos objetivos están orientados en propiciar el desarrollo personal, intelectual, moral y social en todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2012). Es así, como las bases curriculares trabajan las dimensiones: física, afectiva, cognitiva, sociocultural, moral, espiritual, entre otras.

De esta manera, algunas habilidades sociales se deben abordar dentro del currículum escolar. En la *dimensión afectiva*, se orienta a trabajar la autoestima e identidad personal en los estudiantes, la valoración de la familia y el desarrollo de la amistad. En la *dimensión cognitiva*, se propicia la capacidad de análisis, investigación, reflexión, crítica y de resolución de conflictos frente a ciertas eventualidades, como también ser capaz de expresar sus ideas fundamentadas. En la *dimensión sociocultural*, se especializa en que los estudiantes sean personas conscientes y responsables socialmente, como también, desarrollar estilos de convivencia saludable basadas en el respeto, capacidad de resolver problemas en conjunto, como el conocimiento y valoración de su medio social. En la *dimensión moral*, se trata los criterios éticos que deben estar presentes en el área social, como la solidaridad, generosidad, el respeto de la igualdad de derechos de las personas sin distinción de sexo, religión, etnia, aceptando la diversidad social. También, se debe trabajar la autonomía personal, siendo capaz de enjuiciar críticamente la realidad en la que vive. En *proactividad y trabajo*, se destaca el aprender a trabajar con otras personas, construyendo relaciones desde la confianza, de manera responsable. A su vez, los estudiantes deben ser capaces de aceptar críticas o consejos de sus compañeros, aceptando nuevos desafíos (Ministerio de Educación, 2012).

El currículum escolar en enseñanza básica determina que diversas habilidades sociales deben desarrollarse a lo largo del periodo, habilidades asociadas al progreso personal en los estudiantes, como ser capaces de criticar y reflexionar en su entorno, y aprender a que otras personas también cuestionen acciones propias, fortaleciendo una buena autoestima e identidad propia, que permita desarrollar su autonomía. En el área social, las escuelas deben

fomentar la importancia de las familias en el desarrollo integral de los estudiantes, como estrechar lazos de amistad sanamente, desde la responsabilidad social que implica ello y el respeto hacia los demás, considerando sus diferencias como parte de la diversidad social. Además, deben aprender a trabajar con otros ya que la escuela es un medio social y, por ende, el saber compartir es un componente vital en el desarrollo de los aprendizajes escolares.

A pesar de que se potencia el desarrollo de estas habilidades sociales en los establecimientos, esto no garantiza los aprendizajes que se esperan lograr en los estudiantes, por lo que algunos pueden presentar dificultades en ellos y requerir de ayudas para su desarrollo. De esta manera, Dangelo (2015), comenta que las personas con autismo presentan dificultades en el aprendizaje de estas habilidades, lo que para otros podría tratarse de una tarea bastante “sencilla” o común de realizar, y que incluso, los demás pueden llegar a pensar que ellos no desean o quieren tener amigos o jugar con otros, pero que, por consecuencia de su autismo, no pueden, de manera que es ahí donde personas especializadas deben intervenir y lograr el desarrollo de estos propósitos.

El trabajar las habilidades sociales se torna esencial, sobre todo cuando su estudio ha podido arrojar casos en los que problemáticas en ellas, pueden generar dificultades en la autoestima de las personas (Díaz- Sibaja et al., como se citó en Lacunza y Contini, 2011). De esta misma forma, en otro estudio, se pudo conocer que jóvenes con habilidades sociales y conductas de cooperación notables, manifestaban pocos síntomas psicopatológicos (como ansiedad, obsesivo compulsivo, etc.) y diferentes rasgos positivos en su personalidad, como tolerancia, socialización adecuada, entre otros (Garaigordobil, como se citó en Lacunza y Contini, 2011).

De esta manera, las carencias sociales o problemáticas en ellas pueden afectar la vida personal y social de los estudiantes, coartándolos de un desarrollo pleno en la sociedad. En un comienzo, las dificultades que obstaculizan desenvolverse de manera plena socialmente, puede que no se manifiesten del todo, pero sin dudas, a medida que pase el tiempo, se podrán distinguir claramente por los integrantes de la familia, la comunidad escolar y cualquier entorno en el que se desenvuelva el estudiante, afectando su calidad de vida.

Autores afirman la importancia de monitorear el desarrollo de las habilidades sociales. En primera instancia, debe existir una fase de identificación y diagnóstico, donde se levante información necesaria para la propuesta de trabajo, luego viene la fase de planificación del programa o propuesta a desarrollar, para finalmente evaluar los resultados del trabajo realizado (Lacunza & Contini, 2011). De todos modos, los autores señalan que no corresponde a una labor sencilla como podría parecer, ya que puede ocurrir que no se tenga una claridad en el comportamiento más apropiado a desarrollar en los estudiantes y criterios para evaluar. Para ello, debe existir una clara noción de qué son las habilidades sociales y su importancia para adquirirlas en el medio social.

De esta forma, toda la comunidad escolar debe trabajar enfocada a estos propósitos, ya que conforman el entorno social de aquellos niños/as que presentan dificultades para desenvolverse socialmente. Es una prioridad en los aprendizajes que los estudiantes deben lograr. La manera en la que se debe abordar el trabajo de estas habilidades dependerá del contexto, aunque puede ser una buena opción trabajarlas de manera personalizada, considerando las necesidades de los estudiantes, levantando las estrategias adecuadas a estas necesidades y luego colocarlo en una situación grupal en donde pueda demostrar si pudo adquirir las habilidades trabajadas (Dangelo, 2015).

Asimismo, el abordaje de las HHSS debe contemplar habilidades para desenvolverse socialmente, como también para autorregular aquellas conductas que no son óptimas a realizar, comprender sus emociones, y cualquier problemática que pueda interponerse en el desarrollo pleno socialmente (Dangelo, 2015). En otras palabras, trabajar las habilidades sociales en niños y niñas que requieren de ayudas (personas con autismo u otras condiciones), debe ser un trabajo integral, que pueda aminorar aquellas barreras que dificultan su pleno crecimiento en sociedad, desde pequeños, preparándolos para la inserción en contextos cada vez más complejos a medida que crezca.

4.4.- Educación en primer ciclo de enseñanza básica

4.4.1.- Aspectos normativos de la educación en primer ciclo de enseñanza básica

Según la Ley General de Educación N°20.370 (2009), existen cuatro niveles educativos: el nivel de parvularia, educación básica, educación media y superior, entre otras modalidades para educar a poblaciones específicas. La educación básica, tiene la finalidad de formar a los estudiantes de manera integral, esto es, en el plano afectivo, social, cognitivo, etc., en relación con las bases curriculares de la educación básica. Dicho nivel, en educación regular, tiene una duración de 8 años, pero desde el 2026, tendrá una duración de 6 años, es decir, de primero a sexto año básico. La educación básica se clasifica en dos ciclos: el primer ciclo va de 1^{ro} básico a 4^{to} básico, y el segundo ciclo de 5^{to} básico a 8^{vo} básico (Ministerio de Educación Pública, 1980).

Además, existe la educación especial o diferencial, que se desarrolla de manera transversal, en todos los niveles educativos, en establecimientos especiales o regulares, entregando las ayudas o apoyos necesarios a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (Ministerio de Educación, 2009). Existen diversos decretos que rigen la educación especial, ya mencionados anteriormente, como el decreto N°170, el cual fija normas para determinar estudiantes con NEE y así puedan ser beneficiarios de la subvención especial, o el decreto N°83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular en estudiantes que lo requieran, en establecimientos de educación regular, con o sin Programa de Integración Escolar (PIE), en modalidades educativas tradicionales, especiales u otros. Sin embargo, existe un instructivo que especifica orientaciones para escuelas especiales que educan estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera, así como la ley N°815, la cual determina normas técnico- pedagógicas para atender estudiantes con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación. Estos últimos reglamentos, especifican aún más en el contexto de estudiantes con ciertas necesidades educativas.

De esta forma, en las orientaciones para escuelas especiales para estudiantes con discapacidad (2019), se nombra la edad cronológica para ingresar a cada curso según el nivel educativo, basándose en las edades regulares para ingresar a cada curso, pero con una flexibilidad de hasta dos años, a los estudiantes que presenten alguna discapacidad, a excepción de la discapacidades múltiples o sordoceguera, ya que ahí la flexibilidad de edades

es de hasta tres años. Por ende, los estudiantes de primer ciclo, en primer año básico pueden ingresar con 6 años o hasta 8 años, en segundo básico, de 7 hasta 9 años, tercero básico de 8 hasta 10 años, y en cuarto básico, de 9 a 11 años. Sin embargo, para las escuelas especiales con estudiantes que presentan NEE permanentes, no existe edad mínima de ingreso, ya que va a depender de las características y necesidades de apoyo que defina el diagnóstico y la oferta educativa de la escuela, siendo la edad máxima de egreso los 26 años. Por otro lado, se permite la combinación de cursos en las escuelas especiales, entre estudiantes de un mismo nivel, siendo no más de dos cursos por nivel, acorde a sus necesidades, teniendo como máximo en el aula, de ocho a quince estudiantes con discapacidades (Ministerio de Educación, 2019).

En relación con las bases curriculares, estas corresponden al documento central del currículum nacional, el cual tiene la finalidad de determinar una base educativa con determinados Objetivos de Aprendizaje (OA) que todos los estudiantes deben lograr. Además de ellos, se encuentran los programas de estudio, proponiendo una organización de dichos OA, según cada curso, como también los planes de estudio que especifican la durabilidad de cada asignatura, para cumplir con los programas de estudio. Sin embargo, todos estos instrumentos, pueden ser modificados por los establecimientos acorde a las necesidades del contexto, según el decreto N° 83, pudiendo flexibilizar las propuestas curriculares, aunque se sugiere, revisar los niveles de concreción curricular para la toma de decisiones, analizar los planes y programas de estudios de las diferentes asignaturas y sus progresiones y la propuesta de progresiones de aprendizaje en espiral y orientaciones para su implementación, para realizar modificaciones curriculares (Ministerio de Educación, 2019).

De acuerdo a lo que estipula el decreto N°815 (1990), que fija normas para la atención de educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual, que son atendidos en escuelas especiales reconocidas oficialmente, se menciona que dichos estudiantes deben, en primera instancia, ser atendidos de manera individual, hasta lograr incluirse de manera satisfactoria en otros grupos, egresando solo si se obtiene una buena comprensión del medio ambiente y se logra relacionar con las otras personas, para posteriormente integrarse en escuelas

especiales o escuelas con programas de inclusión. A su vez, se da a conocer un plan y programa integral funcional, a trabajar a través de un enfoque transdisciplinario, cuyos objetivos son “Ofrecer una forma de atención especializada que permita el desarrollo personal y social, Provocar en el alumno la necesidad del otro, y Favorecer la integración del alumno dentro del hogar, la escuela y la comunidad” (p. 4).

Las áreas de trabajo a abordar son *emocional- social*, el cual tiene la finalidad de beneficiar el desarrollo biopsicosocial, a través de conductas que permitan al estudiante involucrarse en el medio social. El área *cognitiva- funcional*, pretende fortalecer el desarrollo de los procesos cognitivos, enfocados en la comunicación y el comprender su entorno. El área *física*, se enfoca en que los estudiantes se conozcan a sí mismos, como su entorno social y físico, por medio de la educación física, recreación y psicomotricidad. En el área *artística*, se pretende la adaptabilidad social, por medio de actividades artísticas y corporales. El área *vocacional*, tiene el propósito de enseñar ciertos conocimientos para poder desempeñarse en un oficio, de manera independiente o semi independiente. Además, se entrega un *plan de acciones transdisciplinarias*, favoreciendo el desarrollo de los estudiantes a través del estudio diagnóstico, tratando dificultades primarias y secundarias. Cada una de las áreas mencionadas, debe adecuarse según las necesidades y características de los estudiantes, a través de la evaluación constante que debe entregarse (Ministerio de Educación, 1990). A su vez, cada área tendrá cuatro niveles de trabajo, en las cuales se pretende que los estudiantes adquieran diversas conductas adaptativas, de manera que puedan mejorar su calidad de vida, e involucrándose de manera satisfactoria en el medio ambiente.

Además, se presenta una alternativa para la atención educacional en estudiantes con Trastorno Autista y disfasia severa, considerando sus necesidades como fortalezas, incluyendo aprendizajes funcionales, que permitan integrarse en el medio social y fortalecer el proceso de comunicación. La primera etapa se enfoca en el *acercamiento*, entre el terapeuta y el educando, estableciendo un vínculo, como también con las personas que se relaciona el estudiante, enriqueciendo la intervención educativa. La segunda etapa está orientada al *control instruccional*, de manera que el estudiante logre seguir instrucciones y así avanzar en su proceso educacional. La tercera etapa es de *interacción inicial*, estimulando al estudiante

a relacionarse con otros, de manera gradual. La cuarta etapa es de *interacción grupal*, en donde se le debe entregar espacios naturales o semi estructurados, que permitan relacionarse con otras personas. Y la quinta etapa, se enfoca en potenciar aún más la involucración del estudiante en contextos sociales, para lograr integrarse en alguna escuela común o especial (Ministerio de Educación, 1990).

4.4.2.- Aprendizajes a abordar en primer ciclo de enseñanza básica

Como se mencionó anteriormente, el primer ciclo escolar en la enseñanza básica es de primero a cuarto básico, en el cual se basará la investigación. Las edades para ingresar a estos cursos variarán de acuerdo con las cualidades del estudiantado, sin embargo, existe un aproximado de entre 6 a 11 años, en que los estudiantes con algunas discapacidades, en este caso autismo, puedan ingresar al primer ciclo de enseñanza básica.

Jean Piaget, psicólogo experimental, que se dedicó a estudiar el desarrollo cognitivo en el ser humano, plantea diversos estadios o periodos del desarrollo de la inteligencia en las personas, reflejando el tipo de pensamiento en acciones concretas (Corral et al., 2008). De esta manera, existen tres periodos del desarrollo, con edades aproximadas: la primera es el *estadio sensoriomotor*, desde el nacimiento hasta los 2 años aproximadamente, caracterizándose por acciones reflejas innatas en el bebé, que a medida que va creciendo estas acciones se van moldeando con el contexto en el que se desarrolla.

El segundo estadio es el de las *operaciones concretas*, encontrándose dos subgrupos: el *periodo preoperatorio* y el de las *operaciones concretas*. El primer subgrupo, va entre los 2 años a los 5- 6 años aproximadamente, mientras que el segundo abarca desde los 5- 6 años hasta los 11- 12 años. Este estadio es en el que se deben encontrar los estudiantes de primer ciclo escolar en enseñanza básica. Los niños/as que se encuentran en el primer subgrupo, aún tienen un pensamiento ligado a la percepción explícita, superficial, e intuitivo, sin ser capaces de hacer uso del razonamiento deductivo ni inductivo, sino más bien, es un pensamiento transductivo, o sea, que realiza relaciones entre lo particular a lo particular. El segundo subgrupo está relacionado, aun, a aspectos concretos de su entorno, aunque es capaz de

resolver una gran variedad de tareas, como de seriación, clasificación, inclusión de clases, etc. El tercer estadio es el de las *operaciones formales*, que va desde los 11- 12 a los 15- 16 años en adelante, en donde el pensamiento del niño o joven comienza a hacerse cada vez más abstracto o formal, ligándose a lo posible, a lo que puede ocurrir en su contexto (Corral et al., 2008).

De esta manera, los aprendizajes a abordar en estudiantes de primer ciclo deben responder a las capacidades tanto cognitivas, sociales, psicológicas, que los estudiantes poseen, transformándose en objetivos posibles y reales de alcanzar.

El decreto N°815 da a conocer un plan y programa a desarrollar en aquellas escuelas que tienen estudiantes con autismo o disfasia severa, enfocados en trabajar el área emocional-social, cognitiva- funcional, vocacional, física, artística y un plan de acciones transdisciplinaria, en que se pueden basar los establecimientos. De todas formas, el proceso educativo debe contemplar las bases curriculares y programas de enseñanza básica, en este caso.

Las bases curriculares de primero a sexto básico, están basadas en la Ley General de Educación N° 20.370, y se caracterizan por ser el documento principal del currículum escolar, obligatorio en todos los establecimientos, forjando las bases o aprendizajes comunes para la educación en enseñanza básica, estableciendo así, los diversos objetivos de aprendizaje que permitan el desarrollo integral en los estudiantes. Asimismo, las bases están ligadas a la nueva estructura que se espera implantar en los próximos años, sobre la duración de 6 años en la educación básica (MINEDUC, 2012).

En ellas se encuentran los Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Los OAT, son objetivos que se establecen para todo el nivel o ciclo educativo, en este caso, a la educación básica, fundamentados en los objetivos generales de la Ley General de Educación (LGE), los cuales se basan en el desarrollo moral, social, como también personal de los estudiantes (MINEDUC, 2012). De esta manera, los objetivos transversales son globales, o sea, se deben desarrollar en todas las asignaturas y cursos de la

enseñanza básica. En cambio, los OA, son objetivos por cada curso y cada asignatura, que también se elaboraron teniendo como referente los objetivos generales de la LGE, asociados a habilidades (capacidades para ejecutar diversas tareas), conocimientos (información, conceptos, operaciones, etc.) y actitudes (disposiciones para responder en el medio), que los estudiantes deben aprender (MINEDUC, 2012).

A continuación, se da a conocer los Objetivos de Aprendizaje Transversales de educación básica, de manera sintetizada:

Dimensión física:

Se enfoca en favorecer el desarrollo físico y autocuidado, por medio de hábitos de vida saludable, como la actividad física.

Dimensión cognitiva:

Se espera que los estudiantes procesen, sinteticen información, siendo capaz de organizarla. También, lograr organizar, clasificar, analizar, sintetizar información, relacionándolas a las asignaturas. Además, debe aprender a exponer ideas, opiniones, sentimientos, fundamentados a través de diferentes formas de expresión, como también resolver problemas de manera reflexiva y diseñar, realizar proyectos.

Dimensión moral:

Se enfoca en que los estudiantes logren ser autónomos y libres, de acuerdo con valores como la verdad, solidaridad, respeto, generosidad, entre otros. Además, se debe conocer, defender y actuar en concordancia de la igualdad de derechos de las personas, sin importar sexo, condición física, económica, etc., por ende, se debe valorar la diversidad social, y respetar las diferencias.

Dimensión afectiva:

Se espera que los estudiantes logren adquirir una sana autoestima, confianza en sí mismos, como también la importancia de la dimensión afectiva, social espiritual, y ética para el desarrollo sexual, apreciando a su vez, dichas dimensiones en el desarrollo integral de la familia.

Dimensión sociocultural:

Se enfoca en que se aprenda a valorar la vida en sociedad, utilizando valores y normas de convivencia cívica, conociendo derechos y deberes. También, se debe comprender el compromiso en las relaciones humanas, participando responsablemente en actividades comunitarias. A su vez, se debe conocer y valorar la historia nacional. Además, se debe respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, apreciando su importancia, como también cuidar el entorno natural y sus recursos.

Dimensión espiritual:

Se pretende reconocer la finitud humana, como también reflexionar sobre la trascendencia y/o dimensión religiosa de la vida humana.

Proactividad y trabajo:

Se pretende que los estudiantes muestren interés por conocer la realidad y hacer uso del conocimiento, practicando la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu de emprender. Además, se debe aprender a trabajar en equipo, de manera responsable, estrechando lazos de confianza. También, se debe aprender a ser perseverante, cumplir con las labores, aceptar consejos o críticas, y asumir riesgos. Además, se debe reconocer la importancia de cualquier trabajo, tanto en el plano personal, social, valorando la dignidad de todo trabajo.

Tecnologías de información y comunicación (TIC):

Se enfoca en que se debe saber buscar y evaluar su calidad y pertinencia de diversas informaciones en fuentes virtuales, como también utilizar TIC en las diferentes asignaturas, haciendo uso de aplicaciones que permitan presentar, analizar, comunicar ideas, entre otros. Además, se debe participar en redes virtuales de comunicaciones y ciudadanas, para estar informados. A su vez, se debe ser responsable en el uso de las TICs, auto cuidándose, respetando la privacidad y propiedad intelectual.

Figura n°1 de elaboración propia: Objetivos de Aprendizaje Transversales, Ministerio de Educación, 2012.

De esta manera, los OAT se enfocan en diversas dimensiones, como el área física, en donde se debe fortalecer el cuidado personal y entre los compañeros/as, con hábitos saludables para su vida. En la dimensión afectiva, se pretende fortalecer la identidad personal en los estudiantes, estableciendo una buena autoestima, ya que esto repercutirá en la calidad de las relaciones sociales que establezca. En la dimensión cognitiva, los objetivos tributan a que los estudiantes logren comprender su realidad, siendo capaz de analizar, investigar y criticar. En la dimensión sociocultural, permite que los estudiantes se involucren en un medio democrático, teniendo responsabilidad con otros como con su entorno. En la dimensión moral, los estudiantes deben ser capaces de involucrarse en el medio social como personas morales, respetando los derechos humanos propios y de los demás. En la dimensión espiritual, los objetivos están orientados a que los estudiantes reflexionen sobre la existencia humana, creando o apoyando ciertas visiones ya existentes o nuevas sobre ello. En proactividad y trabajo, se espera que los estudiantes puedan tener buenas actitudes frente al trabajo personal o grupal, de manera que puedan desempeñar un buen trabajo. En tecnologías de información y comunicación, la idea es introducir a los estudiantes en el mundo digital, manejando diversas aplicaciones, y utilizarlas de manera responsable.

Así, los OAT, se enfocan en el desarrollo integral de los educandos, entregando las herramientas necesarias para involucrarse en la sociedad, desde temprana edad. Asimismo,

existen los Objetivos de Aprendizaje que, de igual forma, enriquecen la integración en sociedad, a través de conocimientos en diversas áreas. Para ello, se conocerán que son las progresiones de los objetivos de aprendizaje y progresiones de aprendizaje en espiral y orientaciones para su implementación, instrumentos que se utilizan para realizar adecuaciones curriculares en las bases curriculares y programas de estudio, de escuelas especiales.

Las progresiones de aprendizaje o de los objetivos de aprendizaje, corresponden a documentos, en donde se detalla la progresión de los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares, dando a conocer la forma en que se espera que dichos objetivos evolucionen, en los diferentes cursos educativos (Talanquer, 2013). De esta manera, se encuentran diversos documentos que detallan la progresión de los objetivos de aprendizaje, por ciclos educativos y asignaturas del currículum, de enseñanza básica (primero básico a sexto básico), de enseñanza media, sin considerar los últimos dos años diferenciados (séptimo grado a segundo medio). Es así, como los docentes pueden organizar el proceso educativo de manera más coherente, considerando que algunos objetivos se podrán revisar más adelante, o bien, planificar actividades que contemplen conocimientos previos, ya revisados en años anteriores. En otras palabras, las progresiones de aprendizaje son un camino que los estudiantes y profesores deben recorrer juntos, aprendiendo de manera progresiva, diversos conocimientos, habilidades, y actitudes.

Las progresiones de aprendizaje en espiral y orientaciones para su implementación son instrumentos que permiten la inclusión de todos los estudiantes al sistema educativo, especialmente a aquellos estudiantes que presentan ciertas necesidades educativas, tanto en escuelas especiales o regulares con programas de integración escolar, basándose en el decreto N°83, priorizando aquellos aprendizajes esenciales en el currículum (MINEDUC, 2018). De esta manera, se espera que todos los estudiantes, sin importar su condición, puedan acceder a los conocimientos básicos de la educación. Estas progresiones, están basados en los aprendizajes que se deben adquirir en primero básico a sexto básico (MINEDUC, 2018).

En ellos, existen propósitos de los ejes, los cuales especifican el camino a recorrer en cada asignatura, definiendo tanto conocimientos como habilidades que se deben desarrollar, especificando los propósitos que se deben lograr (MINEDUC, 2018). A su vez, también están las progresiones de aprendizaje en espiral, los cuales dan a conocer los OA seleccionados como esenciales o prioritarios en el proceso educativo (MINEDUC, 2018).

En el siguiente cuadro se dan a conocer los propósitos en cada eje, como también aquellas progresiones o áreas que se deben abordar para lograr el propósito de cada eje en las asignaturas, de acuerdo con las materias que se consideran prioritarias: Matemática, Lenguaje y comunicación, Ciencias Naturales e Historia, geografía y ciencias sociales.

	Asignaturas			
	Lenguaje y comunicación	Matemática	Historia, geografía y ciencias sociales	Ciencias Naturales
Propósitos de los ejes	-Comunicación oral y en otras modalidades: Se busca que los estudiantes logren interactuar con otras personas, desarrollando la intención de comunicarse, la comprensión, y producción de	-Números y operaciones: Se espera que los estudiantes descubran y ocupen los números naturales, racionales al resolver problemas, utilizando estrategias como contar números naturales, ordenar, estimar y representación de ellos, hasta realizar	-Formación ciudadana: Se pretende que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos, sujetos de derechos, tomando decisiones, resolviendo problemáticas, como también	-Ciencias de la vida: Se busca que desarrollen habilidades de investigación científica en la escuela, por medio de observación, exploración, descripción, comparación, clasificación,

	información oral, gestual u otros, facilitando la participación en sociedad. -Lectura: Se pretende que comprendan el mundo participando en situaciones de comunicación que permitan progresar en el proceso de adquisición del código escrito, como también, fomentar el interés en la lectura. Para ello, deben comprender palabras, imágenes, gestos u otros elementos culturales, así como comprender su	operaciones matemáticas, con recursos concretos, representaciones pictóricas, cálculo mental. -Patrones y álgebra: Se pretende que los estudiantes descubran y utilicen estrategias para determinar relaciones de igualdad y diferencia, para trabajar con patrones y acercarse al álgebra. Para ello, deben progresar en la resolución de problemas, crear patrones repetitivos y registrar situaciones de igualdad y desigualdad, descubriendo reglas que expliquen la formación de patrones y permitan establecer predicciones, como	crear normas de convivencia, desde el respeto, empatía, honestidad, en diferentes contextos. Además, se debe aprender a valorar la diversidad social, como riqueza social. -Historia: Los estudiantes aprenderán a comprender que tanto personas como comunidades, tienen historia, producto de las decisiones que se han tomado en el pasado. De esta manera, los estudiantes deben dimensionar y analizar el tiempo, desde sus	análisis de fenómenos naturales, en relación con el propio cuerpo y otros seres vivos, como también sus interacciones. -Ciencias físicas y químicas: Los estudiantes aprenderán a participar en experiencias de investigación científica, comprendiendo las propiedades de la materia, las formas que pueden adoptar y la influencia que en ella ejerce la fuerza, como también los fenómenos asociados a la energía, a través de la
--	---	---	---	--

	función en la comunicación, además de lograr una lectura independiente. -Escritura: Se busca que los estudiantes, sean capaces de comunicar mensajes, escritos, pictográficos, en braille u otro, con diferentes propósitos, en contextos reales, logrando escribir frecuentemente, de manera libre, expresando sus pensamientos, como también producir mensajes acordes a la lengua, que sean legibles, comprensibles y con buenas ideas	también resolver problemas usando ecuaciones e inecuaciones. -Geometría: Se debe utilizar habilidades y conocimientos geométricos, para resolver problemas cotidianos, a través del reconocimiento de figuras 3D y 2D, líneas curvas, rectas, ángulos, y aplicando conceptos geométricos cada vez más precisos, como la visualización de figuras 3D y la aplicación de transformaciones isométricas de figuras 2D. -Medición: Se aprende a resolver diferentes problemas cotidianos y	características hasta identificar las consecuencias de ciertos eventos, como también de su continuidad o cambios. Además, deben aprender a analizar información sobre ciertos fenómenos sociales e históricos. -Geografía: Los estudiantes aprenderán a orientarse en el espacio geográfico, desde lo más concreto y local, hacia lo más abstracto y global, por medio de categorías de ubicación relativa y absoluta.	observación, exploración, descripción, de fenómenos u objetos, hasta la investigación experimental. -Ciencias de la tierra y el universo: Se pretende que logren desarrollar habilidades de investigación científica, que les permita comprender sobre el planeta y el sistema solar, y su efecto en los ciclos de la vida, a través de la observación, descripción, medición y registro de la información para explicar ciertos fenómenos,
--	---	--	---	---

	desarrolladas.	contextuales, desde la medición con unidades no estandarizadas y unidades estandarizadas, contemplando diferentes magnitudes, longitudes, área, peso, etc., por medio de la caracterización y aplicación progresiva de estrategias de medición cada vez más precisas. -Datos y probabilidad: Se espera que logren resolver problemas funcionales y en determinados contextos, utilizando datos y probabilidades, recolectando, registrando, interpretando tales	Además, deben ser capaces de analizar información de diversos espacios geográficos (descripción lugares, paisajes, regiones).	asumiendo la responsabilidad de cuidar el planeta y de saber actuar frente a eventos naturales.
--	-----------------------	---	--	--

		datos, por medio de gráficos complejos, además de usar datos para determinar la ocurrencia de algunos sucesos.		
Progresiones	-Comunicación oral y en otras modalidades: Producción oral y en otras modalidades, Comprensión oral y en otras modalidades. -Lectura: Lectura inicial, Comprensión de lectura, Interés por la lectura. -Escritura: Escritura libre, Escritura guiada, Manejo de la lengua.	-Números y operaciones: Concepto de número natural, Adición y sustracción, Multiplicación y división, Operaciones combinadas, Fracciones, decimales y porcentaje. -Patrones y álgebra: Patrones y álgebra. -Geometría: Geometría. -Medición: Medición. -Datos y probabilidades:	-Formación ciudadana: Convivencia y participación, Derechos, instituciones y organización política. -Historia: Pensamiento temporal, Habilidades de análisis y trabajo con fuentes. -Geografía: Habilidades de análisis y trabajo con fuentes,	-Ciencias de la vida: Seres vivos y ecosistemas, Cuerpo humano y salud. -Ciencias físicas y químicas: Materia, energía y sus transformaciones . -Ciencias de la tierra y el universo: Tierra y universo.

		Datos y probabilidades.	Pensamiento espacial.	
Cuadro n°3 de elaboración propia: Progresiones de aprendizaje en espiral, MINEDUC, 2018.				

Todas estas áreas y ejes por abordar son primordiales para trabajar en el proceso escolar. Debido a las dificultades que el currículum escolar podría interponer en el aprendizaje de estudiantes con NEE, surgen estas progresiones, determinando aquellos aprendizajes mínimos, que todo estudiante con alguna necesidad educativa debe adquirir.

4.5.- Estrategias didácticas para utilizar con estudiantes con TEA

Para poder trabajar en el aula con estudiantes que tengan TEA, se conocen diversas estrategias y adecuaciones a implementar en la práctica educativa. El Ministerio de Educación (2010) propone diferentes estrategias válidas para la integración de estudiantes con TEA en enseñanza básica, entre ellas la *apertura y flexibilidad* enfocada en comprender las particularidades de los estudiantes con TEA, para adaptarse, tanto ellos con el entorno y el entorno a ellos; la *orientación y capacitación*, que implica dar a conocer las características del trastorno espectro autista a los docentes y familia, para poder realizar los ajustes pertinentes. También se encuentra la *estructura*, el cual consiste en crear un ambiente decodificable o entendible, siendo estructurado en sus reglas y actividades a realizar en él, de modo que no se deba suponer las acciones, determinando límites; la *mediación*, orientada a aquellas acciones realizadas por el adulto con el que se vincula constantemente el estudiante con TEA, siendo un pilar fundamental que guía al estudiante en la integración de él en las escuela, aclarando ciertas reglas que el estudiante por sí solo no puede decodificarlas (Ministerio de Educación, 2010). El estudiante con TEA requiere de una figura, ya sea en el hogar como en la escuela, que le brinde la contención emocional que necesita para poder desenvolverse en un determinado espacio. Por último, está la estrategia de *comunicación*, muy importante, entre la familia y la escuela, ya que, de esta manera, se pueden ir

concretizando los apoyos en conjunto, entregándoles los ajustes y apoyos necesarios para los estudiantes con TEA (Ministerio de Educación, 2010).

De esta forma, algunas adaptaciones que se proponen para trabajar con estudiantes con TEA son:

Organización en el aula	Estrategias sociales y de comunicación	Estrategias de aprendizaje y evaluación	Otras estrategias...
-Horario, confeccionarlo con imágenes de cada asignatura a trabajar en la semana. -Calendario, donde se vea la organización del tiempo (días de clases y los feriados, etc.). -Calendario de pruebas. -Anticipación de actividades extracurriculares (salidas, cumpleaños, celebraciones de festividades).	-El profesor o adulto debe mediar las actividades en grupo en que el niño con TEA se involucre. -Lo mismo debe ocurrir cuando el estudiante se encuentre en espacios físicos no estructurados, como el recreo en el colegio. -Propiciar las interacciones con sus pares. Se sugiere identificar a algunos niños del curso que empaticen con él/ella, que los ayuden a conocer la escuela.	-El estudiante va a requerir un seguimiento muy directo del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje por parte de todo el profesorado. -Se debe conocer su forma de procesar la información, la que generalmente es visual y concreta. Así, se requiere acompañar las palabras con ayudas visuales, material concreto que le permitan comprender mejor lo enseñado. -Dar pautas de	-Se necesita atender las necesidades emocionales del estudiante con TEA, por lo que sí necesitan salir de clase debido al estado de estrés y ansiedad acumulado, se les debe permitir, para prevenir otras conductas disruptivas. -Avisar cuando ocurran cambios que se vayan a introducir en la planificación previa

-Reloj con números. -En sus lockers mantener una lista de los elementos que guarda, para que el estudiante controle los que le corresponden. -La organización visual ayuda a todos los niños en el desarrollo de la planificación de sus actividades de forma concreta y visible con una información explícita.	-Se requiere enseñar habilidades de interacción social, de comprensión social y de control de las emociones, a través de simulación de situaciones sociales. -Se le enseñarán habilidades conversacionales, como saludar y despedirse en una conversación, saber escuchar a la otra persona, guardar el turno de palabra, preguntar aquellos aspectos de la conversación que no haya entendido, etc. -Se sugiere preguntarle al estudiante si entendió, pedirle que explique y explicarle por etapas si no ha comprendido (bromas,	actuación, estrategias y formas de actuar concretas, en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas. -Algunos estudiantes pueden manifestar dificultad para escribir apuntes. De esta manera el profesor debe entregar apuntes fotocopiados, uso de grabadora, o computador, entre otros. -Al momento de evaluar, se debe considerar la utilización de diversas estrategias de evaluación, modificación de formatos, así como la consideración de criterios de evaluación y promoción. -Es aconsejable realizar las pruebas de evaluación orales, a través de preguntas	de las actividades o jornada escolar. -Eliminar la exposición del estudiante a los ruidos excesivos en el aula.
--	---	--	---

	frases de doble sentido, chistes, etc.). -También se les debe enseñar a los niños con TEA, el tiempo que se requiere para responder a lo que se le solicita, ya que en ocasiones no responde de forma inmediata. -Algunos niños pueden escuchar y comprender mejor si no miran a la persona que habla, por lo que no se debe insistir en mantener contacto ocular.	cortas que exijan una respuesta concreta. -Algunos estudiantes con TEA presentan dificultades para generalizar sus aprendizajes, por lo que no se debe suponer que saben determinados conceptos o tienen determinadas competencias hasta que lo hayan demostrado.	
Cuadro n°4 de elaboración propia: Estrategias de apoyo en las diversas áreas, MINEDUC, 2010.			

Estas adaptaciones, que bien, pueden responder tanto a estrategias y materiales a utilizar, siempre deberán responder a las necesidades y características de los estudiantes, ya que, de esta forma, serían más pertinentes y efectivas de implementar. Para ello, se debe conocer a los estudiantes, labor importante en toda práctica educativa, puesto que el docente necesita adecuar sus prácticas al grupo de estudiantes con el que trabajará. Cabe recalcar que muchas de estas adaptaciones podrían beneficiar a otros estudiantes que no poseen TEA, permitiendo una mejor organización en sus estudios y labores por realizar.

Por otro lado, la Federación de autismo Castilla y León en España, organización que tiene como finalidad “mejorar la calidad de vida e inclusión de las personas con TEA y de sus familias” (s.f., Quiénes somos), da a conocer los 20 principios que Ángel Riviére desarrolló respondiendo la pregunta ¿Qué nos pediría una persona con TEA?, psicólogo enfocado en estudiar a niños con autismo. De esta manera, se pueden levantar estrategias de trabajo para estudiantes con dicho trastorno.

A continuación, se presentan los 20 principios sintetizados:

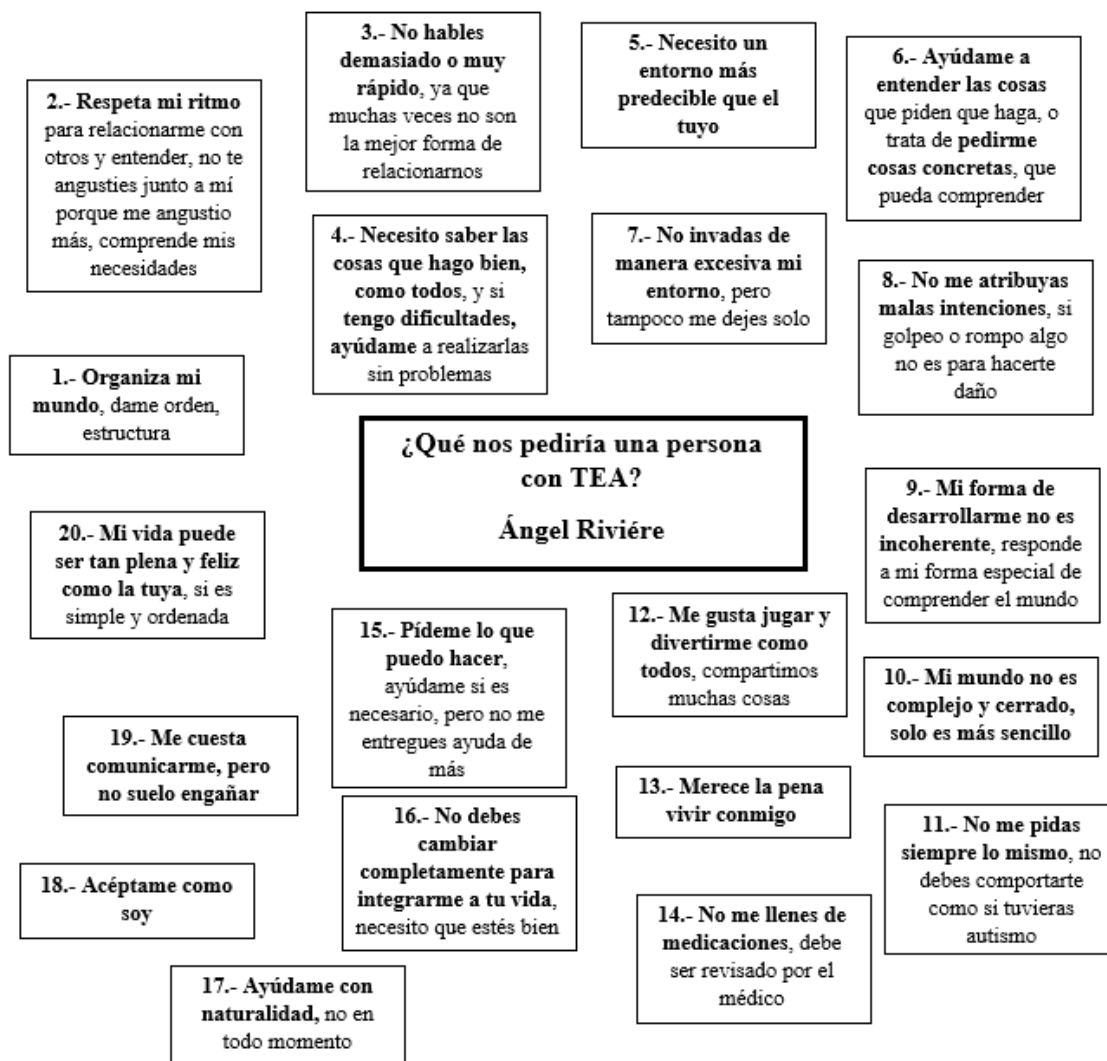


Figura nº2 de elaboración propia: ¿Qué nos pediría una persona con TEA?, Federación Autismo Castilla y León, s.f.

Todos estos principios permiten comprender las necesidades de las personas con autismo. Si bien, no son estrategias como tal, permiten la creación de ellas, como también la creación de material para dichos estudiantes. Es así, como en las aulas escolares, los docentes podrían potenciar la organización del entorno en el que se involucra el estudiante con TEA, que fuese más fijo y estructurado, de manera que los estudiantes puedan desenvolverse de una forma más plena en el interior del aula. Además, se requiere considerar los propios ritmos de los estudiantes con TEA, como también de aquellos que no tengan este trastorno, ya que esto también permite progresar de mejor manera dentro del espacio escolar, realizando los ajustes que se requieran implementar en el proceso educativo. A su vez, se necesita hablar de manera precisa con los estudiantes para que logren comprender lo que se les solicita, e incluso permitir otras formas de comunicarse, como puede darse por medio de apoyos visuales, puesto que algunos pueden aprender la lengua oral de esta manera, a través de tarjetas o apoyos visuales que permitan integrar esta información para relacionarla con palabras (Comín, 2016). Para ello, los docentes deben permitir otras formas de respuesta en las prácticas pedagógicas, otras formas de presentar y dar a conocer la información, como también, que todos los demás estudiantes estén al tanto de ellas, de manera que puedan relacionarse con los estudiantes que se sientan más cómodos de comunicarse por otros medios.

Por otro lado, la retroalimentación de lo que están haciendo los estudiantes, es necesario para todo el alumnado, vivan o no con autismo. De esta manera, se debe comunicar lo que se hace, reforzar su conducta cuando esté bien, y comunicar cuando no esté bien, mostrándole otra forma de desarrollar tal acción. Si requieren ayuda, se les debe ofrecer, sin invadir su espacio, permitiendo desarrollar su autonomía como toda persona. Así como todos, las personas con autismo pueden disfrutar de las mismas cosas que los demás, solo tiene una forma diferente de comprender y desenvolverse en ellas, y que los integrantes de la comunidad escolar deben conocer e involucrar en el proceso educativo. Si bien, las personas con autismo son más estructuradas en sus pensamientos, esto no quiere decir que se les deba pedir siempre lo mismo. Así como todos, los docentes deben ser mediadores en el proceso educativo, potenciando el desarrollo de los estudiantes, de manera que logren un desarrollo pleno e integral en sus vidas.

Todo esto se basa en la necesidad de comprender y aceptar las diferencias de los demás en el entorno escolar, puesto que, para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes, estos requieren tener un sentido y entrelazarse a otros aprendizajes previamente adquiridos por ellos mismos. Es decir, para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades de los estudiantes, se necesita conocerlos, y desde ahí ajustar las prácticas educativas a utilizar.

En Fundación Amanecer, su objetivo central es “trabajar para facilitar el diagnóstico precoz y la recuperación de los cursos del desarrollo comprometidos en niños y adolescentes con TEA, a través de la creación de nuevas vías o situaciones que ayuden a su positiva evolución” (Valores y objetivos, 2020), encontrándose una variedad de materiales y artículos que abordan el estudio del Trastorno Espectro Autista.

En uno de sus artículos llamado Guía para la práctica educativa con niños con autismo y trastornos generalizados del desarrollo: currículum y materiales didácticos, de Rodgla y Miravalls (s.f.), se da a conocer algunos aspectos necesarios a contemplar en los objetivos que se requieran trabajar con los estudiantes que tengan estas necesidades. De esta manera, los objetivos deben ser pertinentes al grado de evolución del niño, tomando en cuenta las características del o los estudiantes, como también considerar el desarrollo normal en un niño/a, como referencia y así guiar el trabajo pedagógico. Además, se debe enseñar herramientas funcionales, o sea, que puedan ser utilizadas en su día a día, pudiendo desarrollar a partir de ellas otras habilidades. También, se debe orientar el trabajo del estudiante con autismo hacia la adaptación en ambientes naturales y analizar el contexto educativo en el que se encuentra inserto.

Así, los objetivos generales deben estar dirigidos a potenciar la autonomía e independencia personal en concordancia al entorno de los estudiantes, además de desarrollar competencias básicas de autocontrol, desarrollar habilidades sociales, enfocado en la atención conjunta y comprensión de claves socioemocionales y que permitan desenvolverse en el medio social en el cual se involucra. De esta misma forma, se debe lograr desarrollar estrategias de comunicación funcionales para el o los estudiantes, ya sea a través de signos, pictogramas u otros, que permita el fomentar la intención comunicativa. Además, se debe

desarrollar el área académico- funcional, por medio de conceptos básicos y procesos cognitivos tales como la atención, abstracción, memoria (Miravalls & Rodgla, s.f.).

Los autores, además, proponen diversos contenidos que requieren trabajar en estudiantes con autismo y trastornos generalizados del desarrollo, está la *autonomía*, orientado a trabajar el cuerpo y sus necesidades básicas, como la alimentación y el aseo. Otro contenido a desarrollar es el *área cognitiva*, enfocado en el conocimiento del entorno, como de los objetos y su correcto uso, esquema corporal, lectoescritura y conceptos matemáticos. Además, se trabaja el área de *comunicación*, específicamente modalidades de comunicación como gestos, señales deícticas, signos, fotografías y pictogramas, lenguaje oral, escrito, como necesidades de comunicación (pedir ayuda, recibir información, etc.). La penúltima área de trabajo es la *socialización*, orientada a conocer grupos sociales a los que pertenece, como la familia y escuela, hábitos sociales (saludar, despedirse), los sentimientos y emociones propios y ajenos, el juego, etc. El último contenido necesario para trabajar con los estudiantes es el *área motriz*, enfocada a conocer el esquema corporal, el dominio de su propio cuerpo, habilidades de motricidad fina, entre otros.

De esta forma, una vez más el considerar las características del estudiante que presente alguna necesidad educativa, debe ser parte de cualquier proceso educativo, como también considerar el desarrollo normal de un estudiante con alguno que presente autismo, sin caer en la comparación peyorativa que pudiese traer consigo, sino que esto permite que los docentes dirijan su enseñanza en virtud de los aprendizajes que todos los estudiantes deben ser capaces de lograr, más allá de su condición. A su vez, el trabajo pedagógico debe ir orientado a la adaptación de los estudiantes con autismo en los diferentes contextos en que se deberán involucrar, intencionando la autonomía personal, la adquisición de habilidades sociales, competencias de autocontrol y estrategias de comunicación, permitiendo así la integración en la sociedad. La labor de los docentes, más allá de enseñar determinados contenidos, es estar en constante evaluación del proceso educativo, analizando el contexto, sus propias prácticas, para ir ajustando e incrementando nuevos elementos a su praxis, de manera que logre atender la diversidad en el aula, en este caso, a estudiantes con autismo.

Por otro lado, en esta misma Fundación, se encuentra un artículo llamado Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia

Floortime o Juego Circular, de la Dra. Cecilia Breinbauer (2006). Este artículo da a conocer el Modelo DIR, que permite favorecer el desarrollo infantil para alcanzar su máximo potencial.

Cuando los profesionales se encuentran con estudiantes que presentan alguna necesidad especial, el enfoque clásico es con el cual se suele trabajar, basándose en encontrar dicho diagnóstico que conlleva aquellas necesidades, a través de profesionales idóneos para ello, y determinando terapias de intervención con dichos estudiantes (Breinbauer, 2006). Sin embargo, Stanley Greenspan, propulsor del modelo DIR, hace un cambio de paradigma en la manera en que se evalúa y se lleva a cabo el trabajo terapéutico con niños/as que presenten alguna dificultad, ya que, más allá de que un niño presente algún diagnóstico en particular, siempre tendrá un perfil único, con diferentes competencias, debilidades y maneras de comprender el mundo, por ende, es este perfil el que debe determinar el trabajo a llevar a cabo con el niño, no su diagnóstico. A su vez, las emociones juegan un rol esencial en el desarrollo de nuevas habilidades, ya que, como menciona la autora, Greenspan prioriza el área emocional por sobre el área cognitiva, puesto que las emociones determinan el desarrollo de otras áreas en el individuo. Por otro lado, se considera relevante la incorporación de un equipo multidisciplinario en la evaluación y trabajo terapéutico en el estudiante que presenta necesidades educativas, permitiendo una mejor comprensión de su perfil único y así, fortalecer sus aprendizajes por lograr, atendiendo a sus necesidades. Además, los padres o cuidadores juegan un rol fundamental en la intervención a realizar, ya que abren nuevas posibilidades de acción al conocer de mejor forma la manera en que se desenvuelve el niño/a (Breinbauer, 2006).

De esta manera, más allá de conocer las características que presentan las personas con autismo, se debe conocer a ese estudiante, observar sus formas de expresar, gustos, preferencias, debilidades, y a partir de ello levantar un trabajo de intervención, en virtud de sus cualidades. Además de ello, las emociones, forman parte de cualquier intervención a realizar con estudiantes que presenten dificultades o no, ya que ellas, son determinantes en el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, puesto que las emociones son disposiciones corporales que determinan las acciones en las personas (Ibáñez, 2002). De esta misma forma, los padres o quienes forman parte de su núcleo familiar, se puede sacar provecho del

conocimiento que ellos tienen del niño o niña que presenta problemáticas en algunas áreas, pudiendo aportar en la manera de desarrollar dicha intervención. Cabe mencionar, que la familia es el primer grupo de socialización de los niños, en donde se les proporciona cuidado, surge un vínculo afectivo importante en la forma en que se desenvuelva más adelante ese niño, entre otros (Corral et al., 2008), por lo que dicho grupo puede contribuir de manera apropiada, en la forma de abordar la intervención con el niño, debido a su cercanía y conocimiento más profundo del niño.

El modelo DIR, surge de los planteamientos descritos, considerando que el desarrollo infantil se basa en las emociones o afectos, o el conectar dichas emociones con habilidades comunicativas que permitan expresar su sentir (Breinbauer, 2006). Cada letra de la sigla DIR, corresponden a elementos que están presentes en este modelo. La letra D, corresponde al *Desarrollo*, considerando que se debe comprender la etapa del desarrollo socioemocional en el que se encuentre el niño, al momento en que interactúa con otros. De esta manera, el autor menciona diversas etapas que el niño debe ir adquiriendo para involucrarse en contextos cada vez más complejos: *Regulación y atención*, asociado a la capacidad de mantenerse alerta y atento al momento de interactuar con otros, *vinculación*, relacionado a la habilidad para establecer vínculos afectivos con otros, *comunicación intencional de ida y vuelta*, siendo capaz de comunicarse con propósito, *comunicación gestual compleja/sentido de sí mismo pre-verbal*, en donde el niño logra comunicar deseos e intenciones más complejas, *ideas emocionales*, habilidad para expresar sus emociones y deseos, y *pensamiento emocional*, capacidad para expresar emociones y necesidades de forma lógica.

La letra I, responde a la *individualidad*, la cual consiste en comprender las características o diferencias individuales que cada niño tiene al momento de interactuar. Para ello, se deben reconocer las diferencias que posee el chico, en tres niveles, el primero tiene que ver en cómo registra la información, asociado a los canales sensoriales (visual, auditiva, táctil...), ya que de esta forma se puede determinar problemáticas en el procesamiento de la información. El segundo nivel es el procesamiento de la información, que se vincula con el nivel anteriormente mencionado, enfocado en conocer la forma en que el niño procesa la información, ya que pueden presentar disparidades en la manera en que decodifiquen dicha

información. El tercer nivel es la respuesta atingente en relación con la información recibida, puesto que, a partir de la información integrada, debiese dar una respuesta acorde a ello.

Finalmente, la letra R, implica conocer los patrones de relaciones del niño, que perjudican las interacciones con los padres o cuidadores. Así, se pretende saber aquellos estilos de interacción de los adultos que se involucran con el niño, ya que estos estilos podrían favorecer o dificultar el desarrollo del niño (Breinbauer, 2006).

De esta manera, estos tres componentes se complementan entre sí, puesto que el desarrollo socioemocional tendrá relación directa con las características individuales del niño, como del tipo de relaciones que establezca con su círculo social más cercano, sus padres o cuidadores.

La estrategia de intervención que se propone es por medio de lo que se conoce por Floortime o juego circular en español, el cual consiste en una estrategia de trabajo para los padres o cuidadores del niño, de manera que puedan enriquecer su desarrollo en los modos de relacionarse con otros, y su desarrollo socioemocional, involucrando sus diferencias individuales. Algunas de las interacciones básicas son: determinar un espacio y tiempo para jugar, en donde exista motivación por ambas partes, considerar la iniciativa que tiene el niño para jugar, entregando espacios en donde tenga el control y logre sentirse seguro, observar si en el juego se trabajan los niveles del desarrollo socio- emocional, individualidad y relacional anteriormente mencionados, disfrutar la interacción, permitiendo la creatividad en todo momento, colocando desafíos alcanzables por el niño (Breinbauer, 2006).

Por otro lado, de acuerdo a lo mencionado en la Guía de Apoyo Técnico Pedagógico: necesidades educativas especiales en nivel parvularia, asociadas al autismo del Ministerio de Educación de Chile (2008), para considerar realizar cualquier adaptación o adecuación en el aprendizaje del alumnado, se requiere tomar en cuenta algunos criterios en el proceso educativo en estudiantes con TEA, como el enseñarles a involucrarse en el medio social, comunicándose con otros, en donde se requiere enseñar habilidades sociales que le permitan desarrollarse dentro de los contextos en que se desenvuelve. Asimismo, entregar los apoyos necesarios para que puedan integrarse a contextos cada vez más complejos de interacción, preparándonos para la vida en sociedad. Por otro lado, se debe considerar las características y grado de discapacidad para realizar las adecuaciones pertinentes en el programa de

enseñanza, ya que no todos los estudiantes con TEA poseen las mismas características o necesidades. A su vez, se contempla que los objetivos de aprendizaje deben permitir el desarrollo pleno en los estudiantes con autismo, por lo que no se debe transformar el espacio educativo en un lugar lleno de restricciones, sino que debe ser un lugar en el que el estudiante aprenda.

Para ello, según el MINEDUC (2008), los adultos o educadores que se involucren en este proceso deben observar detalladamente cómo se lleva a cabo el proceso educativo, de manera que puedan determinar aquellas necesidades, como también logros en los estudiantes, a partir de la entrega a de apoyos pedagógicos pertinentes. De esta manera, la reflexión debe ser parte de cualquier trabajo pedagógico, ya que se deben ir adecuando las ayudas necesarias en relación con su dificultad. Además, el profesor adulto a cargo debe tener una buena interacción social, pudiendo entender y acoplarse con el estudiante con TEA, siendo capaz de integrar los conocimientos que posee el niño o niña, al proceso educativo.

Dentro de los aspectos educativos a considerar para el trabajo con niños y niñas con TEA, el ambiente o entorno escolar es esencial al momento de adquirir nuevos aprendizajes (MINEDUC, 2008). Para ello, debe ser organizado, en cuanto a los materiales presentes en él y momentos para hacer uso de cada material, y que sea estructurado, donde todos conozcan lo que se espera de ellos y lo que se deba hacer. También, debe ser un entorno predecible, donde se sepa cómo reaccionar ante cualquier suceso en conjunto, tanto estudiantes como docentes. Con respecto a la forma en que aprenden los niños y niñas con autismo, se menciona que pueden aprender mejor si la información se transmite de manera visual y manipulando los diversos materiales propuestos para la clase. Es así como los materiales juegan un rol fundamental a la hora de trabajar con estudiantes con TEA, ya que, debido a sus características según su condición, suelen centrar más la atención en los objetos que en las personas, por lo que, sería beneficioso sacar provecho de ello, en pro de su desarrollo (MINEDUC, 2008). De esta manera, los materiales que se utilicen deben ser del interés de los estudiantes, y, si se pierde esa atracción por el objeto, se recomienda cambiarlo de inmediato.

Dentro de las adecuaciones curriculares que el MINEDUC (2008) sugiere, en relación al alumnado con TEA, es que se debe ser flexible en torno a las adecuaciones curriculares a realizar, siempre en virtud de las características del estudiante, de manera que se puede graduar el nivel de complejidad de algunos objetivos de aprendizaje, priorizar algunos aprendizajes antes que otros, adecuar tiempos para lograr ciertos aprendizajes, presentar los contenidos por medio de otras modalidades sensoriales, e integrar otros aprendizajes para trabajar las necesidades de comunicación. Todas estas adecuaciones deben responder a las necesidades del estudiante, por ende, se puede tomar una o más de las flexibilizaciones mencionadas, dependiendo del caso.

En relación con las adaptaciones que facilitan el acceso, se da como recomendación el uso de material de un tamaño más grande, para que los estudiantes con autismo puedan manipularlo de manera más fácil, como también, el incorporar otros elementos, por ejemplo, el uso de un computador para desarrollar lenguajes alternativos, entre otros. Además, es posible que se deban adaptar o confeccionar los propios materiales, en pro del aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2008).

Algunos de los aprendizajes o habilidades que se deben potenciar en el trabajo con estudiantes con TEA son: *secuencias didácticas*, las cuales se enfocan en determinar el comportamiento que se espera mejorar y trabajar totalmente en función de ello (con los materiales que se desea incorporar); las *habilidades de interacción social*, ya que permitirán que el estudiantes pueda desenvolverse de mejor forma, siendo más autónomo; *enseñar a atender e imitar*, donde se debe conocer cuál es su vía sensorial con la que recibe mayoritariamente la información, estimulándola, como también comenzar imitando acciones del niño, para que luego pueda imitar él otras, felicitándolo cuando atienda e imite; *enseñarle a seguir instrucciones*, dando instrucciones acompañados de gestos, aumentando las instrucciones, retirando de a poco los gestos, enseñándole a atender instrucciones en diferentes lugares y con distintas personas; *enseñar a esperar turnos*, mediante actividades llamativas breves, incorporando cada vez más tiempo de espera a medida que lo logre conseguir; y *habilidades de comunicación*, además de enseñarles a hablar, puesto que deben aprender previo a ello, comunicarse por otros medios como llanto, gritos, movimientos

corporales, miradas, señalar con las manos, y finalmente palabras simples y narraciones breves (MINEDUC, 2008).

De esta manera, se espera que los estudiantes logren progresar en sus estudios, disminuyendo las barreras que el ambiente interpone en el desarrollo integral de personas con trastorno espectro autista.

4.6.- Marco epistemológico para el trabajo pedagógico con estudiantes con TEA

El marco epistemológico, se comprende como un sistema que penetra las concepciones de una sociedad, dándose en una cultura específica y determinando el tipo de conocimientos o teorizaciones que se vayan elaborando (García, como se citó en Becerra y Castorina, s.f.). A su vez, corresponde a la visión o comprensión del mundo y la realidad en la que se vive, la cual surge en una cultura determinada, especificando ciertas problemáticas, como también dominios de aplicación de la teoría (Becerra & Castorina, s.f.). De esta manera, el marco epistemológico define el tipo de conocimientos que se espera desarrollar, la manera en que se desee abordar estos conocimientos, permeando así, todo el proceso educativo.

4.6.1.- Enfoque Ecológico Funcional

El Enfoque Ecológico Funcional (EEF), es uno de los tantos enfoques que puede caracterizar el proceso educativo, determinando maneras de actuar en él. Dicho enfoque, es bastante popular al trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales permanentes, como es el caso de estudiantes con autismo.

El enfoque ecológico funcional, para su comprensión, se divide en lo que contempla el enfoque ecológico, por un lado, y por otro, lo que implica el enfoque funcional. De esta forma, el *enfoque funcional*, considera los diferentes ritmos, estilos de aprendizajes, historia personal, tipos de interacciones con su contexto familiar y cultural como también las capacidades de los estudiantes, especificando los tipos de ayudas o apoyos que necesiten para su desarrollo integral, permitiendo así, actuar con independencia en diferentes contextos

(MINEDUC, 2019). De este modo, el enfoque funcional implica conocer al estudiante, conocer sus formas de aprender, de relacionarse, para entregar las ayudas necesarias a sus características.

Según MINEDUC (2013), el enfoque funcional, comprende la pertinencia y funcionalidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, así como su proyección en el futuro, pudiendo realizarse diversas transferencias y generalizaciones de los conocimientos aprendidos, y adecuando el currículum si se estima necesario, ya sea, en relación con los tiempos, actividades, materiales, entre otros, como también, adecuándose a la edad de los estudiantes. Así, al considerar las características y cualidades de los estudiantes, el proceso educativo pretende ser pertinente, entregando los apoyos que requieran y desarrollando aprendizajes que puedan ser funcionales, o sea, que sean aprendizajes aplicables en el contexto en que se desenvuelven, pudiendo ser transferible estos aprendizajes, a otros contextos.

Por otro lado, el *enfoque ecológico*, contempla el papel de los establecimientos educacionales, ya que, deben ser capaces de diseñar experiencias de aprendizaje, que desarrollen en sus estudiantes, destrezas tanto funcionales como académicas, y que permitan relacionarse con otras personas, integrándose a la vida en sociedad. De este modo, los establecimientos deben analizar su contexto para diseñar experiencias de aprendizaje que permitan la participación de sus estudiantes en diferentes contextos (MINEDUC, 2019). Así, el enfoque ecológico pretende que las comunidades y establecimientos educativos, reflexionen sobre el tipo de enseñanza que llevan a cabo, de modo que, los estudiantes logren relacionarse en otros contextos, con autonomía.

Por otro lado, el enfoque ecológico, contempla que todo estudiante puede aprender, independientemente de su condición o situación de discapacidad, y que, para llevar a cabo el proceso educativo, se debe considerar la historia personal de los estudiantes, sus intereses, sus expectativas, preocupaciones como también sus interacciones que realiza, partiendo desde allí el trabajo de las interacciones. Para ello, se deben considerar los ambientes naturales en los que se desenvuelve el estudiante, ya que, en cada uno de ellos, el estudiante aprenderá nuevos conocimientos esenciales para desenvolverse en ellos. Además, se considera relevante que los estudiantes sean protagonistas en la propuesta curricular, al igual que sus familias (MINEDUC, 2013). Así, el enfoque ecológico, al reflexionar sobre el tipo

de enseñanza que pretenden abordar, deben considerar las características de sus estudiantes, haciendo énfasis en las interacciones sociales que va estableciendo en los contextos en que se involucra, para así, guiar el proceso educativo.

De esta manera, el *enfoque ecológico funcional* busca entregar una enseñanza que considere las necesidades y cualidades actuales de sus estudiantes en el proceso educativo, ofreciendo apoyos o ayudas pedagógicas contextualizadas, que permitan que los estudiantes logren involucrarse en diferentes contextos en los cuales participan. Además, este enfoque privilegia los contextos naturales, o sea, de la vida diaria, como lo es el contexto familiar, siendo el punto de partida en cualquier propuesta pedagógica, por lo que las familias deben dar a conocer aquellos aprendizajes primordiales a desarrollar, considerando las realidades de los niños/as (MINEDUC, 2019).

Asimismo, se comprende el enfoque ecológico funcional, como un enfoque que incorpora todas las áreas del desarrollo de una persona, considerando las características personales, entregando apoyos necesarios para cada estudiante, buscando información de ellos, a partir de evaluaciones formales y no formales (MINEDUC, 2013).

Es así, como este enfoque, se caracteriza por: considerar que todos los estudiantes pueden aprender, más allá de la condición y apoyos que requieran, además de conocer a los estudiantes, conocer sus intereses, sueños, preocupaciones u otros, y desde ahí abordar una propuesta de trabajo que contemple los ambientes naturales en los que se desenvuelven los niños/as, ya que en cada uno de ellos se desarrollaran nuevos aprendizajes. A su vez, se debe evaluar la pertinencia y funcionalidad de los aprendizajes que se esperan desarrollar, así como su proyección, en donde las actividades que se trabajan deben tener un real sentido para los estudiantes, acordes a su edad, considerando a la familia en la creación del programa educativo, como también buscando que los estudiantes sean protagonistas en su proceso educativo, enfocándose, especialmente en el desarrollo de la comunicación (MINEDUC, 2019). Trabajar la comunicación, es un área totalmente necesaria para abordar en el trabajo pedagógico con estudiantes con trastorno espectro autista, ya que, presentan diversas dificultades en el desarrollo de la comunicación. Para MINEDUC (2019), es clave el desarrollo de la comunicación ya que es el medio por el cual se pueden comunicar con otras personas e incluirse a la sociedad, de manera que, es necesario que todo lo que el niño/a vaya

adquiriendo para comunicarse, ya sean gestos, movimientos, palabras, se conozca, y que desde allí se estructure y organice el proceso comunicación, con apoyos complementarios o formas alternativas.

Dentro de las destrezas funcionales y académicas que se espera desarrollar en el enfoque ecológico funcional, son: que los estudiantes logren comunicarse, relacionarse con otros, lograr un manejo adecuado personal, como vestirse, alimentarse, desarrollar de manera autónoma la mayoría de las actividades en su día a día, dominar habilidades básicas del proceso de lectoescritura y matemáticas, entre otras (MINEDUC, 2013).

De este modo, se logra individualizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, de manera que, se logre considerar características propias del alumnado, satisfaciéndolas a partir del trabajo pedagógico, así mismo, desarrollando nuevos aprendizajes para la vida en sociedad.

Por otro lado, Carvalho Do Amaral, Damasseno y Da silva Tunes (2014), tratan el abordaje ecológico. Eco, viene del griego Oikos, el cual significa casa, y lógico, viene de Logia, que significa estudio, por ende, la ecología es el estudio de la casa, o sea, el estudio del medio ambiente y entorno social en el cual se involucran las personas. Este enfoque surge de la idea de que se puede guardar información por mucho más tiempo en el cerebro cuando esa información despierta en las personas emociones, o se conecta con algún recuerdo significativo. Este enfoque considera la relación entre el ambiente y las personas que existe al momento de aprender, ya que, en un comienzo, todo lo exterior se interioriza por el individuo y lo transforma en suyo. De esta manera, el aprendizaje se logra gracias a la vinculación entre el individuo y su entorno que le rodea, lo cual tiene relación con el enfoque ecológico funcional, ya que en este enfoque se prioriza la funcionalidad de los aprendizajes para que se logren relacionar en los diferentes contextos en los que suelen involucrar los estudiantes.

De acuerdo con lo que señala Bronfenbrenner (1987), se menciona la importancia que tienen los contextos sociales en el aprendizaje de los niños y niñas. De esta manera, realizar acciones con otras personas hará que esas personas, las cuales se involucraron en ciertas acciones, realicen acciones similares por su propia cuenta. Es así, como se puede afirmar que el desarrollo humano se logra gracias a las interacciones con su ambiente, de manera tal, que la definición de su conducta se determina como producto del intercambio realizado entre la

persona y el ambiente. Considerando que el entorno familiar es el contexto más próximo que tiene una persona en desarrollo, he aquí la importancia de conocer y comprender con detención, los aprendizajes y maneras de abordar estos aprendizajes en este contexto, ya que puede ser muy útiles en el proceso pedagógico a desarrollar en las escuelas. Así, como menciona el enfoque ecológico funcional, la comprensión de las interacciones sociales que el estudiante va estableciendo, son esenciales ya que esto permitirá dirigir el trabajo pedagógico. A su vez, se considera la relevancia de generar aprendizajes en los contextos naturales, como el contexto familiar, ya que en estos entornos es en los que el estudiante se involucra con mayor frecuencia.

Según un estudio que tuvo como finalidad investigar sobre la implementación del enfoque ecológico funcional en las prácticas pedagógicas de una escuela especial con estudiantes que tienen retos múltiples, se menciona la necesidad de contar con un programa específico que oriente la aplicación de este enfoque, ya que, la implementación de este enfoque, se ha tenido que sustentar en algunas capacitaciones que ha realizado MINEDUC, la autoformación y experiencias personales que no son iguales en todos (Salas & Muñoz, 2017). De esta manera, el enfoque ecológico funcional queda al debe, ya que mucha información no se maneja por los profesionales que trabajan directamente con los estudiantes, pudiendo aplicarse una interpretación poco clara de lo que pretende desarrollar este enfoque.

Los profesionales que trabajan con los estudiantes saben que el enfoque ecológico funcional es un enfoque que potencia los aprendizajes de los estudiantes que presentan necesidades educativas, destacando, especialmente a aquellos estudiantes que presentan autismo y sordoceguera, ya que permite desarrollar un trabajo individualizado, que atienda las necesidades en el ahora y en el futuro, y que especifica aquellas destrezas primordiales a desarrollar en los estudiantes. Por otro lado, destacan que el EEF tiene como base, de que cualquier niño/a con alguna discapacidad puede aprender, en donde, las actividades deben darse en ambientes naturales del propio niño/a, como también funcionales, esto quiere decir, que sean actividades que le sirvan para su vida, que pueda aplicar en su vida diaria. A su vez, estas actividades deben darse en conjunto con su entorno y la familia. De esta misma forma, este enfoque se centra en las características de los estudiantes, de sus intereses, sus gustos, sus habilidades, comenzando desde ahí el trabajo pedagógico (Salas & Muñoz, 2017).

Si bien, muchas de las características mencionadas antes, efectivamente caracterizan al EEF, existen ciertas problemáticas de desarrollar en sus prácticas pedagógicas dicho enfoque, ya que muchas de las prácticas que ejercen los profesores, no tienen la seguridad de estar trabajando de manera efectiva el EEF. Un ejemplo de ello es el involucrar aún más a la familia, o el intentar trabajar en ambientes naturales. Algunas profesionales consideran que el trabajo desarrollado se sustenta en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), pero otras, mencionan que se debe reestructurar el PEI, de manera que se especifique el abordaje de este enfoque en las aulas. De este modo, existen algunas dificultades para implementar el EEF, por lo que sería muy oportuno crear un programa que describa cómo se puede abordar dicho enfoque en las aulas junto al currículum nacional (Salas & Muñoz, 2017). De esta manera, los profesionales que trabajen pedagógicamente con estudiantes que requieran del uso de este enfoque, podrían estar más seguros en la manera en que implementen este enfoque, logrando a su vez, desarrollar ciertas destrezas y aprendizajes que el enfoque ecológico funcional espera desarrollar.

4.6.2.- Enfoque Conductista

El enfoque conductista tiene sus orígenes en los estudios que realizó Pavlov con animales, en 1927. Desde ahí, diversos psicólogos comenzaron a estudiar estas respuestas que los animales podían entregar ante diversos estímulos. Más tarde, Watson, Guthrie y Skinner, estudiaron estas ideas para su trabajo de modificación conductual, lo que se conoce como corriente en la psicología, el conductismo (Arancibia, Herrera & Strasser, 2007). Es así, como aparecen los primeros estudios que tratan este enfoque, hasta consolidarse finalmente como la corriente conductista.

En ese entonces, se consideró necesario investigar sobre elementos que sean observables e identificables, como lo son el comportamiento y el ambiente, por lo que se podría estudiar cómo el comportamiento se logra adaptar al ambiente, sin estudiar elementos que no sean observables, como lo es la mente de los animales (Hardy y Jackson, como se citó en Leiva, 2005). De esta manera, se delimita el campo de acción en la corriente conductista, abarcando aquellos elementos identificables a simple vista.

Es así, que en su momento se consideró esta corriente como la psicología de las ratas, ya que se experimentaba con animales, por lo que se criticaba su uso en las personas, puesto que existen otros aspectos a considerar, como lo son los pensamientos y sentimientos. A pesar de tener éxito, aun así, existieron estudiosos que levantaron críticas frente a esta corriente, debido a que se daban cuenta que las soluciones que podía resolver el conductismo eran superficiales y no reales. A pesar de todas estas críticas, se sigue considerando un enfoque relevante a abordar, puesto que muchos conocimientos que se desarrollan en la sociedad, es bajo este enfoque (Arancibia et al., 2007).

Algunos de los principios que caracteriza el enfoque conductista, por Arancibia et al., (2007), son los siguientes:

- *La conducta de las personas se define por leyes y variables ambientales*, de manera que los estímulos del entorno permiten que las personas hagan tal acción, o bien, la eviten. Desde la corriente conductista, se considera que las personas nacen con una tabula rasa, o sea que no tienen nada en su interior, y que es el ambiente quien define el comportamiento de las personas.
- *El aprendizaje se determina a través de un cambio conductual en la persona*, esto quiere decir, hay aprendizaje cuando se visualiza claramente un cambio en el comportamiento de la persona.
- *Por lo tanto, la conducta es un fenómeno que se logra observar y que se puede identificar*.
- *Las conductas que se deseen enseñar deben ser específicas e individualizadas*, para lograr la meta propuesta, e individual, considerando que todas las personas son diferentes, por ende, un mismo estímulo no necesariamente producirá la misma respuesta en todos, como también dos respuestas idénticas no necesariamente vendrán de un mismo estímulo.
- *El conductismo se debe trabajar en el aquí y el ahora*, por lo que, al presentarse en el mismo momento o cercanos el estímulo y la respuesta, se podrían generar aprendizajes.
- *Aquellas conductas disruptivas se pueden modificar*, manejando las condiciones de los estímulos o bien, cambiando la respuesta (Arancibia et al., 2007).

Asimismo, Leiva (2005), menciona que el conductismo se caracteriza por:

- Aprendizaje producto de la *relación entre estímulos y respuestas*.
- El *entorno* determina los diversos aprendizajes.
- El *aprendizaje* necesita ser *reforzado constantemente*, ya que no es para siempre.
- El aprendizaje es *memorístico, mecánico y repetitivo*.

De este modo, se puede decir que la corriente o enfoque conductista se basa en el estudio de la conducta o comportamiento de las personas, y que a través de estímulos del entorno o ambientales, se puede lograr modificar o crear una nueva conducta. Para que ello sea eficaz, se requiere abordar en el mismo tiempo, estímulo y respuesta, ya que, de otra forma, no se podría garantizar su eficacia. Sin embargo, se considera que un mismo estímulo no necesariamente producirá la misma respuesta en diferentes personas, por lo que se requiere abordar un trabajo individualizado. Además, debe ser reforzado constantemente, para que no sean olvidados por las personas, ya que, los aprendizajes son memorísticos, o sea, se adquieren por repetición, sin organizarse en estructuras mentales previas.

Dentro de los principios centrales del conductismo, se encuentra el ambientalismo, el carácter pasivo de los individuos y la equipotencialidad. En relación con el *ambientalismo*, esto quiere decir que, aunque se considere la existencia de impulsos internos o genéticos en la conducta de una persona, la mayoría de los conductistas han decidido optar por esta postura ambientalista, la cual considera que una conducta es determinada por el ambiente o entorno. Por otro lado, el *carácter pasivo de los individuos* responde al carácter ambientalista del conductismo, ya que, para que exista aprendizaje, deben existir estímulos que promuevan dichos aprendizajes, por lo que coincide con la idea de que los individuos nacen como *tabula rasa*, y que es el ambiente quien debe hacer operar en el sistema interno. La *equipotencialidad* refiere a que todos los organismos y ambientes tienen el mismo potencial, o sea, aprenden de la misma forma, por medio de la asociación, posible de generalizar los aprendizajes a diversas situaciones (Leiva, 2005).

Con relación al plano educativo, el enfoque conductista postula que la enseñanza debe ser estructurada y organizada, de manera tal que los estudiantes aprendan una gran variedad de conductas que permitan involucrarse en la sociedad. De esta manera surge lo que se conoce como *enseñanza programada*, propulsada por Skinner, que se caracteriza por: los objetivos

deben estar descritos en términos concretos de conductas que se esperan desarrollar, primando la objetividad, por lo que se debe esperar que el estudiante logre respuestas observables, además se debe hacer uso de reforzadores sociales, lo que conlleva a que se retroalimente al estudiante después de realizar cualquier acción, y que a pesar de ser una educación estructurada, cada estudiante tiene su propio ritmo para aprender. Este último punto es lo que el autor menciona como el aspecto humanizante que emplea el enfoque conductista tras las diversas críticas que consigo ha traído, puesto que, al considerar diversos ritmos de aprendizaje, se considera que deben existir diferentes enseñanzas que se ajusten a las características de los estudiantes (González, 2004). Esta educación programada que se detalla no parece muy diferente a la que se emplea en establecimientos educacionales, en donde, se sigue creyendo que los aprendizajes se dan por medio de una buena calificación en alguna prueba o en acciones que sean observables según los instrumentos que empleé el profesor, y que a través de una nota se retroalimente su desempeño escolar.

Dentro del aprendizaje en el enfoque conductista, existen cuatro procesos que pueden llevar a cabo el aprendizaje como tal, los cuales son: el condicionamiento clásico, la asociación por contigüidad o aprendizaje asociativo, el condicionamiento operante y observación e imitación o conexionismo.

El *condicionamiento clásico*, propulsado por Ivan Pavlov, corresponde al proceso que genera un comportamiento, que antes sucedía por un evento o estímulo en particular, pero se desea que ocurra por otro evento distinto, el cual explica el aprendizaje por asociación entre dos estímulos. Un ejemplo común del condicionamiento clásico es uno de sus estudios realizados en animales, el cual, a partir de una campanilla (estímulo incondicionado) y la comida del perro (estímulo incondicionado), se logra que el perro salive cada vez que escucha la campanilla asociándolo a que comerá su comida (estímulo condicionado). De esta manera, se pueden aprender nuevas conductas u olvidar alguna conducta que se había aprendido, a través de este proceso, ya sea por la repetición del estímulo incondicionado con el condicionado, o bien, presentar este estímulo condicionado sin el estímulo incondicionado lo que genera la extinción de tal conducta (Arancibia et al., 2007). Es así, como los aprendizajes por condicionamiento clásico, pueden entregar información de algo que sucederá como al

escuchar el timbre del recreo en la escuela, y también proteger a las personas ante una situación de peligro, como al tocar algo caliente y asociar eso a una posible quemadura.

Por otro lado, el *conexionismo u observación e imitación*, creado por Edward Thorndike, comprende que el aprendizaje, tanto en animales como en el ser humano, se da por medio del ensayo y error, o por selección y conexión. Sus primeros experimentos los realizó con gatos, en donde los encerraba hambrientos, y que por medio de una palanca podrían acceder a comida, si lograban mover esa palanca, observando que, antes de mover dicha palanca, el animal ensayaba con otras acciones, para ver si lograba su objetivo, por lo que el gato no entendía del todo cómo escapar, sino que experimentaba de manera que pudiese darse cuenta cuáles acciones eran correctas y cuáles incorrectas para lograr su objetivo (Arancibia et al., 2007). De esta manera, a través del ensayo y error, se pueden desarrollar aprendizajes a través de la experimentación de ciertas opciones que se crean aptas para lograr tal objetivo, y modificarlas a medida que se no se alcancen tales propósitos.

El *aprendizaje asociativo o por contigüidad*, propuesto por Edwin Guthrie, se basa en los procesos de aprendizaje elaborados por Pavlov y Thorndike. Los aprendizajes por medio del aprendizaje asociativo ocurren cuando dos sensaciones ocurren de manera en conjunto y repetidamente, terminando por asociarse, lo cual lleva a que, cuando una de las sensaciones o estímulos se presente, revive o evoca la otra sensación. Un ejemplo que permite comprender este aprendizaje es la memorización (Arancibia et al., 2007). De esta forma, muchos aprendizajes pueden generarse por este proceso, como, por ejemplo, cuando se escucha repetidamente una canción por la radio o en la escuela, la profesora suele repetir un contenido en particular.

El último es el *condicionamiento operante*, creado por Thorndike y Frederic Skinner, y corresponde al proceso en el que se fortalece un comportamiento a partir de un resultado favorable, lo que se conoce como refuerzo, aumentando las probabilidades de que aquel comportamiento ocurra nuevamente, por lo que, para que exista aprendizaje, tal comportamiento debe ser reforzado. De esta manera, la conducta es una variable que depende de los resultados o consecuencias (refuerzo), no así en el condicionamiento clásico, en que la conducta depende netamente de los estímulos que le preceden. Por ende, existe un estímulo antecedente, luego una respuesta o comportamiento, que es seguida por un estímulo refuerzo

(consecuencias), aumentando la probabilidad de que se repita dicha conducta, aunque, si esa consecuencia se presenta en forma de castigo, va a disminuir la probabilidad de que la respuesta se produzca (Arancibia et al., 2007). Es así, que al recibir constantemente refuerzos por realizar una acción, como por ejemplo, que los padres de un joven le regalen dinero cada vez que obtiene buenas calificaciones en la escuela, puede hacer que dicho estudiante se siga sacando buenas notas y así seguir recibiendo tal recompensa, aunque, si al mismo joven lo pillan copiando en una evaluación de la escuela, y sus padres lo reprenden quitándole su computadora, puede asociar esa actitud como algo negativo ya que recibió un castigo y no hacerlo más.

4.6.3.- Enfoque Constructivista

El enfoque constructivista nace de muchas ideas a través de la historia, es por ello, que para comprenderlo se debe mirar en retrospectiva hacia sus orígenes. El primer indicio lo dio Jenófanes (570- 478 a.C.), filósofo presocrático que afirmó que los seres humanos no son instruidos por los dioses desde su nacimiento, sino que en realidad se necesita un proceso de búsqueda que con el tiempo se transformara en aprendizajes, cuestionando la lógica que existía en aquella época. Otro referente lo constituye el pensamiento de Heráclito (540- 475 a.C.), quien señala que sus vivencias al estar presente en grandes transformaciones sociales lo llevaron a plantear que todo lo que existe cambia permanentemente de forma, es decir, si todas las cosas cambian permanentemente, ese es su estado habitual. Por ende, es imposible afirmar algo definitivo respecto a ellas, lo que genera que el conocimiento real, son opiniones variables en el tiempo.

Por otro lado, los sofistas constituyen otro colectivo de filósofos griegos, y dentro de ellos, Protágoras (484- 410 a.C.) quien centra la idea del conocimiento sobre el famoso aforismo “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son, de las que no son, por el modo en el que no son”, lo que quiere decir que la realidad no es única, ni para todos igual, ya que no todos los seres humanos podrían tener las mismas experiencias de las cosas. Lo que se traducía para él, que cualquier intento de universalidad en el mundo de las ideas, significaba un intento de dominación. Además, la clave esencial de su pensamiento era que las personas no conocen las cosas como son en sí, sino como son para ellas, como se internalizan en el

propio instante de la percepción. Asimismo, el conocimiento también puede variar en la misma persona durante el transcurso del tiempo ya que volverá a depender de sus nuevas percepciones. También Gorgias (483- 375 a.C.), otro sofista, señala que el conocer es un acto individual, desarrollado al interior de cada persona.

Lo que refleja en el pensamiento griego, el intento por romper la hegemonía del ser, la verdad como absoluta, el conocimiento único y dominante, intentando establecer la existencia de la diversidad, de lo dinámico, de las construcciones personales, y de las verdades individuales nacidas de las propias experiencias de cada ser humano.

Posteriormente se encuentra la figura de Descartes (1596- 1650), cuyos aportes filosóficos sirvieron para desarrollar las corrientes constructivistas modernas. De hecho, en una de sus cartas afirmó que las personas solo son capaces de conocer lo que ellas mismas construyen, a través de la analogía de la técnica mecánica y la matematización. Además de posicionar la frase “pienso, y luego existo” que generó un proceso de liberación que convierte al pensamiento en un ente activo. Por otra parte, Kant (1724- 1804) en sus ideas en torno al problema del conocimiento, consideró que las representaciones puras o formas a priori son necesarias para validar y esquematizar los conocimientos adquiridos a través de la experiencia. Asimismo, significa que las formas a priori hacen que las cosas no invadan la conciencia en su totalidad, sino más bien solo las facetas que la conciencia está interesada en que aparezca.

Y en base, a esta revisión histórica, de nociones, e ideas filosóficas que dieron pie al origen del constructivismo, comprendiendo que su desarrollo fue gradual en el transcurso del tiempo, es que se pueden señalar algunos principios que sustentan esta teoría, como:

1. *Principio de interacción del hombre con el medio:* El cual hace referencia a que la construcción del conocimiento está influenciada por la relación que mantiene el ser humano con el medio en el que se desarrolla.
2. *Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir:* Lo que significa que las experiencias que tenga el ser humano a lo largo de su vida condicionarán el modo en el que adquiera los nuevos conocimientos.
3. *Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de las experiencias:* Lo que quiere decir es que, a través de las vivencias personales de cada ser humano, se van

creando construcciones de significado propias sobre las cosas relacionadas a tales experiencias.

4. *Principio de organización activa:* Que hace referencia a que el estudiante o aprendiz está organizando sus nuevas experiencias y conocimientos a medida que los va obteniendo, por ende, se da de manera activa y constante en el transcurso del tiempo.
5. *Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad:* El cual indica que a medida que el ser humano adquiere nuevos conocimientos, estos se van adaptando a las necesidades de la realidad y del medio en el que habita; esta adaptación le permite desarrollarse cognitivamente a lo largo de su vida.

Asimismo, como complemento de la revisión histórico- filosófica del constructivismo resulta pertinente revisar la perspectiva antropológica que se vislumbra en la teoría, es decir, a la visión de las posibilidades que posee el ser humano de elaborar su propia realidad personal, de construirse un mundo que se adapte a sus características psicobiológicas. Desde este punto de vista, se apuntan algunas características del ser humano considerado como un ser vivo autoorganizado que, a diferencia de los animales, interacciona con el medio en una escala que va más allá de los acondicionamientos de carácter instintivo. Así, las personas, según Aznar (1992) son concebidas como:

- Seres constitucionalmente inacabados, que tiene que hacerse, construirse.
- Un ser constitucionalmente abierto, lo que significa la posibilidad de proyectar su vida, construirse de una determinada manera, en función expresa de sus propósitos.
- Debido a su inconclusión, se ve impedido a la acción y es, precisamente, la apertura antes indicada la que posibilita dicha acción.
- Necesita construirse y esta necesidad sólo puede satisfacerla en la medida en que sea un ser que actúa, es decir, a través de su actividad.
- Dispone de la función simbólica del lenguaje, que multiplica y enriquece sus posibilidades de acción.
- Como ser actuante requiere de un medio con el que pueda interactuar.

Por ende, desde una mirada antropológica, se puede señalar que el ser humano es un ser abierto y capacitado para construir su propia visión de realidad a partir de sus experiencias

y, en particular, su propio conocimiento de la realidad, a través de las construcciones de significado que va creando continuamente.

Desde una perspectiva epistemológica, el constructivismo es visto como una propuesta sobre el análisis del conocimiento, sus alcances y limitaciones. Así, Jean Piaget (1896- 1980), enfrentándose a las posiciones innatistas y empiristas dominantes en su época, propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve. Por lo que el individuo, al actuar sobre la realidad, va construyendo las propiedades de esta, al mismo tiempo que estructura su propia mente. Piaget reconoce la existencia de ciertas capacidades innatas que, desde el nacimiento permiten al niño actuar sobre el mundo, recibir y transmitir información necesaria para su supervivencia.

Asimismo, Piaget establece la teoría de epistemología genética sobre la dinámica de la construcción del conocimiento a través de procesos de asimilación y acomodación. Y para la comprensión de esta teoría es relevante entender algunos conceptos utilizados dentro de la misma:

- a) *Génesis*: que corresponde a un sistema de construcción/ transformación que parte de desde un estado A y desemboca en un estado B, donde B es más estable que A.
- b) *Estructura*: que corresponde a un sistema que presenta propiedades de totalidad, las cuales se desarrollan a través de niveles sucesivamente superiores de organización e integración. Y están compuestas por un conjunto de esquemas mentales.
- c) *Esquema*: corresponde a las unidades psicológicas básicas del funcionamiento. Van desde lo más primitivo como los reflejos hasta esquemas complejos.

Por ende, la relación entre génesis y estructura es que toda génesis parte de una estructura y desemboca en otra estructura.

- d) *Conflicto conflictivo*: corresponde a una situación que se presenta como un problema, y busca el modo de evolucionar para resolver el conflicto:
- e) *Equilibrio*: corresponde a la compensación activa por reacción del sujeto a las perturbaciones exteriores, es decir, el equilibrio siempre es sinónimo de actividad, ya que una estructura estará equilibrada en la medida en que un individuo sea lo

suficientemente activo como para poner resistencia a todas las perturbaciones del medio.

- f) *Adaptación*: corresponde al equilibrio entre asimilación y acomodación, y regula los intercambios entre sujeto y objeto (organismo o medio).
- g) *Asimilación*: corresponde al proceso de responder a una situación de estímulo usando los esquemas establecidos.
- h) *Acomodación*: corresponde al cambio en la respuesta ante el reconocimiento de que los esquemas existentes no son adecuados para lograr la solución a los conflictos actuales.

Por ende, la teoría piagetiana constituye un modelo de aprendizaje que se basa en el cambio de una estructura “A” una estructura “B”, cuando “B” es más compleja, más adaptada y estable que “A”. En el momento en que se sitúa en ambas estructuras se encuentra en equilibrio, sin embargo, en el paso de “A” a “B” es donde se genera el conflicto cognitivo, por ende, el desequilibrio. y el mecanismo utilizado para evolucionar de estructura es la acomodación y asimilación.

Además, dentro de los aportes que entrega esta teoría, se encuentra la definición de los estadios del pensamiento, los cuales son sucesiones constantes y progresivas independientes de las aceleraciones o retardos cronológicos, y también son integrativos, es decir, las estructuras previas se van completando con las estructuras más complejas. Y los estadios definidos según Piaget, son los siguientes: Sensoriomotriz (0- 2 años aprox.), Preoperacional (2- 7 años aprox.), Operacional- Concreto (8- 11 años aprox.) y Formal (desde los 12 años aprox.), los cuales se van complejizando progresivamente.

Al mismo tiempo, se sostiene que el conocimiento que el sujeto puede lograr está directamente relacionado con los conocimientos anteriores; el conocimiento es siempre una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos de los que dispone. Esto supone que es siempre activo en la formación del conocimiento y que no se limita a recoger o reflejar lo que está en el exterior. En este sentido, podemos afirmar que, para el constructivismo, el ser humano crea y construye activamente su realidad personal.

Por otro lado, encontramos a Lev Vygotsky (1896- 1934) quien desarrolla la teoría socio-histórico-cultural, la cual se refiere a que el origen del conocimiento es social, proveniente

de funciones psicológicas superiores, y esto ocurre a partir de la cultura. Asimismo, señala que el conocimiento evoluciona y es producto de factores sociales, históricos y culturales.

Dentro de los aportes que otorga esta teoría cabe destacar el establecer la conciencia como mediador entre lo innato (reflejos) y lo que se piensa. Ya que, según Vygotsky la conciencia (lo que hace al hombre humano) es aquello original que surge históricamente a lo largo de la vida de cada persona, y que, en último término, regula y controla sus intercambios con el medio. Además, sostiene que los seres humanos tienen facultades elementales al igual que los animales, y dentro de las cuales podemos encontrar la percepción, instinto, memoria, atención y comunicación, pero que a diferencia de los animales las personas son capaces de llevar dichas facultades a niveles superiores (denominadas Funciones Psicológicas Superiores) y dentro de las cuales se halla la conservación, la memoria lógica y a largo plazo, la atención voluntaria y el lenguaje. Lo que permite el razonamiento y la regulación de la conducta que conlleva la conciencia.

Y la manera en que se construyen las FPS es a través de la Ley de Doble Formación, la cual se refiere a que cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos diferentes. En primer lugar, aparece en el plano social, para luego surgir en el plano psicológico. Es decir, desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

5) Marco Metodológico

5.1.- Paradigma

La investigación realizada se posiciona en el paradigma Naturalista Interpretativo, ya que se busca estudiar una realidad social, en este caso, conocer la realidad de los estudiantes con trastorno de espectro autista, a través de la literatura revisada, como también de la visión de los profesionales que tienen experiencia en el trabajo pedagógico con estudiantes con esta condición, y así diseñar una propuesta que desarrolle habilidades sociales más relevantes a trabajar dentro del marco curricular en estudiantes con TEA.

Además, se comprende que la realidad es dinámica y no objetiva, puesto que, el tipo de estrategias pedagógicas para trabajar habilidades sociales a priorizar en el diseño de la propuesta didáctica dependerá tanto de lo que estimen los profesionales expertos en el tema, cuya visión puede diferir según su construcción social y realidad de las comunidades escolares donde se decida extraer esa información, como también de las características revisadas en la literatura, propias de la condición de los estudiantes.

Por otro lado, desde el posicionamiento epistemológico, el objeto de estudio a conocer no tiene una existencia independiente a los sujetos conocedores, ya que la relación existente con el objeto de estudio se vincula directamente con la labor profesional docente y la experiencia de los profesionales consultados y, más aún, en la carrera de educación diferencial que se relaciona con la temática investigada, pues forma parte de los espacios en que se deben desarrollar ayudas pedagógicas.

5.2.- Enfoque de investigación

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, que corresponde a un tipo de investigación que arroja resultados que no se han logrado conocer por medio de la cuantificación de estos (Strauss y Corbin, citado en Sandín, 2003). También, se comprende como una actividad orientada a la comprensión exhaustiva de fenómenos tanto educativos

como sociales, para su transformación, toma de decisiones como también hacía el descubrimiento y desarrollo de conocimientos (Sandín, 2003). De esta manera, se estudia una situación determinada, para conocerla y comprenderla, lo que se vuelve fundamental a la hora de querer entender un fenómeno en particular. Las investigadoras, no se encuentran ajenas al estudio, ya que se diseña una propuesta a partir de los aspectos que se consideran relevantes de la información obtenida del grupo de profesionales expertos en TEA, como también de aspectos importantes recogidos de la revisión bibliográfica.

Asimismo, la investigación realizada no será generalizable, pues se levanta información en un grupo específico con sus características particulares dadas su contexto. Por ende, no logra ser representativo de toda la población.

5.3.- Diseño Metodológico

Para esta investigación, el diseño más pertinente a utilizar se basa en el proceso de investigación cualitativa de Latorre. De esta manera, en primera instancia, se identifica la problemática a estudiar, determinando los propósitos del estudio, como también la revisión inicial de documentos y material bibliográfico de acuerdo con la temática a estudiar. Luego, se planifica la selección de los participantes y del escenario, permitiendo orientar el trabajo con las comunidades educativas. Posterior a ello, se recoge la información, determinando los instrumentos a utilizar, como también sus respectivos criterios de selección. Luego, se analiza la información, a partir de la organización previa de la información en una matriz descriptiva, considerando las categorías de análisis para los instrumentos a utilizar y, finalmente, triangulando toda la información recopilada, junto al marco teórico. Por último, se muestran los criterios de rigor que sustentan la investigación (Sandín, 2003).

5.3.1.- Fase Exploratoria:

I. Formulación del problema de Investigación

Se formula el problema de investigación a través del interés intrínseco existente en el equipo de investigación, ya que es una temática que llama la atención en torno a las cualidades y características del trastorno. Además, existe el interés de investigarlo más en profundidad, puesto que, dentro de la formación inicial docente impartida por la carrera, este tema sólo se ha abordado de manera muy superficial o casi nula. Sin embargo, algunas profesoras, pese que estos contenidos no forman parte de las asignaturas propias de la carrera, hicieron referencias al asunto, despertando así aún más el interés por esta temática.

La revisión inicial de la literatura se focaliza en indagar bibliografía que permita dar un acercamiento, en primera instancia, a la educación especial y las necesidades educativas especiales en torno a lo que plantea el decreto N°170 (2009), como también, de lo que es el trastorno de espectro autista y ciertas singularidades de este. También, se revisa las adecuaciones curriculares del MINEDUC para estudiantes con TEA, considerando las adaptaciones necesarias a realizar en el aprendizaje del alumnado. Por otro lado, se indaga sobre las habilidades sociales importantes en facilitar los procesos de socialización, conociendo cuáles de estas habilidades son necesarias para trabajar con los estudiantes. También, se buscan estudios que aborden el trabajo con estudiantes que tengan el trastorno espectro autista, para conocer la manera o modalidad en la que se ha tratado esta temática.

Esta información se recopila a través de los datos previamente conocidos en cátedras de la universidad, que dieron el antecedente de la presencia de normativas que definían ciertas necesidades educativas especiales, además de la existencia del DSM- 5, donde caracteriza y explica en mayor profundidad el trastorno del espectro autista. Asimismo, se revisaron bases de datos, y, además, se utilizó el buscador académico que ofrece Google para encontrar información que complementará la investigación.

II. Objetivos del Estudio

Dentro de los objetivos de la investigación, se tiene como foco fundamental, crear una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de primer ciclo escolar, a través de la determinación de un marco

epistemológico en el cual se debe enmarcar la investigación. Además, se debe llevar a cabo la identificación de habilidades sociales más relevantes a trabajar según bibliografía a revisar, y de la determinación de estrategias pedagógicas, actividades y materiales a utilizar para crear la propuesta didáctica, y luego evaluarlo por medio de juicio de expertos, haciendo los ajustes correspondientes.

III. Revisión Analítica de la Literatura

Para la revisión de la literatura en el marco teórico, primero se busca comprender en el espacio donde se encuentra inserto este trastorno, que sería en las necesidades educativas especiales, específicamente en las necesidades educativas especiales permanentes. Para ello, se revisa el marco legal que rige las NEEP, haciendo especial énfasis en el tipo de adecuaciones y estrategias que se declaran pertinentes para estudiantes con TEA. Posteriormente, se revisa los decretos y manuales educativos del MINEDUC que hagan relación con la temática. Luego, se da paso a investigar sobre el Trastorno de Espectro Autista en sí, buscando la literatura correcta para identificar las definiciones de este, sus características generales y específicas, las posibles causas que tiene el trastorno, y también su tipología y clasificación, como también, realizando una comparación entre niños con TEA y sin TEA. Una vez que se tenga contemplado todo lo que involucra tanto el TEA como el marco legal educativo que le rige, se explora la literatura correspondiente a las habilidades sociales en general buscando sus definiciones, los tipos de habilidades sociales que existen, el desarrollo que deben tener a lo largo de la vida, y también sobre la importancia que tienen dentro de los procesos de socialización. Además de las habilidades sociales que se encuentran en las bases curriculares de enseñanza básica.

Luego de ello, se revisa qué implica la educación en el primer ciclo educativo, dando a conocer los aspectos normativos que le dan sustento a la educación en enseñanza básica a estudiantes con NEE, así mismo los aprendizajes que se deben abordar, como los objetivos de aprendizaje transversales y aquellos objetivos de aprendizajes básicos e imprescindibles en el currículum. También, se investiga sobre estrategias pedagógicas que se utilizan para estudiantes o personas que tengan TEA, dando a conocer en qué consisten y los aspectos en

que se enfocan para trabajar. Y finalmente se investiga sobre los marcos epistemológicos existentes y que se puedan implementar en el trabajo pedagógico con estudiantes con TEA.

Para todo lo anteriormente mencionado, se utilizan criterios y estrategias que facilitan la revisión de la literatura recopilada, como, por ejemplo, la búsqueda de bibliografía la cual se basa en los conceptos centrales de la investigación, que fueron definidos en un esquema previamente realizado del marco teórico. También buscando en las bases de datos, como Dialnet, sobre publicaciones relacionadas a la temática a investigar, o en el buscador académico que ofrece Google. Y, por último, se ha ido utilizando como estrategia, ir organizando y guardando los textos relevantes, es decir, un registro de páginas, publicaciones, libros que permita tener un seguimiento de toda la literatura revisada.

5.3.2.- Fase de planificación y entrada al escenario:

En relación con la determinación del *escenario* de estudio, es importante señalar que se trata de una investigación realizada virtualmente, debido a la situación internacional y nacional de pandemia del COVID-19, siendo desarrollada de manera no presencial. Los escenarios en que se desarrolla la investigación son escuelas y comunidades educativas que trabajan con estudiantes que tengan Trastorno Espectro Autista, de primer ciclo de enseñanza básica. Los establecimientos escogidos, pueden o no desarrollar la labor pedagógica en relación con el currículum nacional.

Así, se contacta con diversas comunidades educativas que sean de nuestro interés, para solicitar su ayuda en la investigación a realizar, por medio de correo electrónico o número telefónico. Se les comenta de manera breve en qué consiste la investigación y cuáles son sus objetivos.

Una de las comunidades es la agrupación AGANAT, fundada el 25 de agosto de 1999 gracias a un grupo de padres que tenían hijos con TEA, los cuales deciden ayudar a sus hijos por medio de acompañamientos de profesionales especializados, aunque su foco central es la participación social. AGANAT tiene como misión ser una agrupación de apoyo hacia niños,

adolescentes y adultos con TEA, como también hacia sus familias, entregando orientación, acogida y ayuda terapéutica (AGANAT, 2020). Es así, como la comunidad AGANAT entrega apoyo a niños/as y jóvenes con TEA a través de proyectos dirigidos a estos jóvenes y sus familias, como también brindando apoyo a tratamientos biomédicos que requieran, con diversos profesionales, entre otras acciones.

Otra comunidad es la Fundación Amanecer, la cual surge en 1999, luego de funcionar como el Centro de Rehabilitación San Vicente Palloti en 1997, funcionando dentro de la Unidad de Psiquiatría Infanto Juvenil del Hospital Félix Bulnes. El objetivo central de la fundación es lograr entregar un diagnóstico temprano a estudiantes con TEA, y a su vez, equilibrarlos en relación con los cursos o materias que le corresponden cursar según su desarrollo, trabajando a través de vías adecuadas en pro de sus aprendizajes (Fundación Amanecer, 2020). De esta manera, la Fundación Amanecer entrega diversas terapias a los estudiantes con autismo y a sus familias, a través de intervenciones en torno a la orientación familiar, psicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, educación diferencial, trabajo social, entre otras acciones.

Por otro lado, la Escuela Especial La Isla, también forma parte de las comunidades educativas. Surge en el 2004 en la comuna de Talagante, acogiendo a estudiantes de la provincia. La escuela atiende a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, teniendo como misión educar a estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de un currículum ecológico funcional, que permita respetar a todos sus estudiantes como iguales, posibilitando así la inclusión de ellos en la comunidad escolar (Escuela La Isla, Misión). De esta manera, la institución, en su labor educativa, considera a todos los estudiantes, sin importar sus condiciones y cualidades particulares, trabajando para desarrollar en ellos, habilidades sociales como el conseguir independencia, ser capaces de cuidarse a sí mismos, lograr incluirse en diferentes comunidades, entre otros (Escuela La isla, 2020).

A su vez, el Colegio Algarrobal de la Corporación de Colina, surge en 1930. Es una escuela que se encuentra ubicada en la comuna de Colina, los cuales imparten educación en los niveles de párvulo a octavo año básico, y cuentan con Programa de Integración Escolar

(PIE), en donde su misión es “Educar en un ambiente de respeto, basado en normas claras y comunicadas a sus usuarios en forma efectiva, que busca desarrollar en los educandos una formación adecuada, sólida, permanente, y ecológica, mediante metodologías activas y reflexivas” (Colegio Algarrobal, 2020, p.4).

En relación con los *participantes*, se pretende entrevistar uno o dos participantes, en cada una de las comunidades educativas. La selección de ellos se basa en los siguientes criterios:

1. Disponibilidad e interés de los profesionales que forman parte de la comunidad educativa.
2. Profesionales que cuenten con herramientas relacionadas a la atención de la diversidad y educación especial, a través de cursos que hayan realizado o bien, que su formación profesional esté orientada a ello.
3. Profesionales que trabajen la mayoría de la jornada educativa con estudiantes que tengan TEA de primer ciclo escolar de enseñanza básica, tales como educadores diferenciales, profesores de educación básica, técnicos en educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, etc.
4. Profesionales que tengan al menos 2 años de experiencia en el trabajo directo con estudiantes con TEA de primer ciclo escolar de enseñanza básica.

Una vez confirmada la participación de los profesionales, se envía el consentimiento informado, con la finalidad de que los participantes firmen el consentimiento y permitan utilizar la información recopilada mediante la entrevista, para el estudio. A su vez, se proponen horarios de disponibilidad de las investigadoras para llevar a cabo la entrevista semiestructurada. Para ello, se determina un horario y fecha para cada participante que colabora con la investigación, realizando la entrevista de manera virtual. Estos participantes también forman parte del grupo de profesionales que evaluará el diseño de la propuesta didáctica, por medio del juicio de expertos.

La nomenclatura por utilizar para el análisis de las entrevistas será la siguiente:

- Fonoaudiólogos:

F1: Fonoaudióloga de Agrupación AGANAT

- Profesores o educadores:

E1: Educadora Diferencial de Fundación Amanecer

E2: Educadora Diferencial de Escuela La Isla

- Psicopedagoga y educadora diferencial:

PE1: Psicopedagoga y Educadora Diferencial del Colegio Algarrobal

- Psicólogos/as:

P1: Psicóloga de Escuela Especial La Isla

P2: Psicóloga de Fundación Amanecer

5.3.3.- Fase de recogida de la información:

En primer lugar, se recopila información sobre las habilidades sociales más relevantes a desarrollar en niños de primer ciclo escolar, y estrategias pedagógicas, actividades y materiales a trabajar con estudiantes con TEA, a través de la *revisión bibliográfica*. La búsqueda o revisión bibliográfica es “una recopilación sistemática de la información publicada relacionada con un tema... proceso complejo y fundamental en el contexto de un proyecto de investigación” (Vilanova, 2011, p.109). A su vez, corresponde a una etapa esencial en toda investigación y que tiene como finalidad obtener la información más importante en el campo de estudio a investigar, entre una gran gama de documentación (Gómez, Fernando, Aponte & Betancourd, 2014). De esta manera la revisión bibliográfica, permite recopilar información de diferentes autores que ya han hablado sobre la temática.

Los criterios de selección de la bibliografía son: primero, que todo el material a revisar debe contar con el criterio de *fiabilidad* del documento, esto se refiere a que el documento provenga de una fuente confiable, de revistas reconocidas, artículos extraídos de plataformas educativas populares, libros publicados, entre otros. Además, se considera el criterio de la *actualidad* del documento, esto quiere decir que la información obtenida sea vigente, estar al

día en los nuevos descubrimientos de la temática, y que se hayan publicado dentro de un periodo de 10 años idealmente, de manera retrospectiva. Finalmente, se establece como criterio la *pertinencia* del documento, lo que quiere decir que la información escogida debe estar relacionada a la temática que se busca comprender, para ello es importante que el documento cumpla con los propósitos a investigar.

Además, se determinan los siguientes criterios de selección de documentos por categorías a desarrollar:

Categorías	Documentos por revisar
Objetivos de Aprendizajes Transversales de educación básica	-Bases curriculares de primero a sexto básico de educación básica.
Habilidades Sociales	-Políticas educativas. -Investigaciones recientes. -Documentos técnicos del Ministerio de Educación.
Estrategias y Actividades Pedagógicas	-Políticas educativas. -Investigaciones recientes. -Documentos técnicos del Ministerio de Educación.
Materiales Pedagógicos	-Investigaciones o documentos recientes. -Documentos técnicos del Ministerio de Educación.
Cuadro N°5 de elaboración propia: Categorías de selección documental.	

Luego de ello, se lleva a cabo *entrevistas semiestructuradas* que permita conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA. Las entrevistas semiestructuradas son métodos de

recolección de información que presentan un grado de mayor flexibilidad, ya que las temáticas a tratar están previamente planteadas, pero estas preguntas pueden ajustarse a su entrevistados, adaptándose a ellos, de manera que se puedan aclarar términos y profundizar en ellos (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013). De esta manera, la finalidad de estas entrevistas es explorar y descubrir qué actividades, estrategias pedagógicas y materiales son más relevantes a desarrollar según los profesionales que trabajen con niños y niñas con TEA, para luego, contemplarlas en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Las temáticas por abordar en la entrevista son: estrategias pedagógicas, actividades y materiales más apropiadas para el trabajo de habilidades sociales en niños/as con TEA, como también las habilidades sociales más pertinentes a desarrollar y el marco epistemológico más adecuado para diseñar la propuesta didáctica.

Objetivos	Categorías	Preguntas
Determinar el marco epistemológico en el cual se desarrollará la propuesta didáctica.	Marco epistemológico para trabajar con estudiantes con TEA.	- ¿Qué autores conoce que propongan un marco epistemológico para el trabajo con estudiantes con TEA? ¿Considera que sus prácticas se basan en las propuestas de alguno de ellos? - ¿Bajo qué enfoque realiza las intervenciones con niños con TEA? ¿Por qué decidió trabajar desde ese marco?

Identificar qué habilidades sociales son más relevantes a desarrollar en niños de primer ciclo escolar según la bibliografía revisada.	Habilidades sociales en estudiantes con TEA de primer ciclo escolar.	- Según su experiencia, ¿cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrenta un estudiante con TEA durante el primer ciclo escolar? - ¿Cuáles serían las habilidades sociales que usted considera más importantes a desarrollar en estudiantes con TEA?
Conocer las estrategias pedagógicas más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA, según estudios especializados y acorde a profesionales expertos en el tema.	Estrategias para trabajar las habilidades sociales en estudiantes de primer ciclo escolar con TEA.	- ¿Qué elementos toma(n) en cuenta para realizar planificaciones de clases o intervenciones para estudiantes con TEA? - ¿Considera que hay estrategias que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?

Conocer los materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA, según estudios especializados y acorde a profesionales expertos en el tema.	Materiales para trabajar las habilidades sociales en estudiantes de primer ciclo escolar con TEA.	- ¿Considera que hay materiales que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué? - ¿Considera el uso de tecnologías de Información y Comunicación (TICs) para la intervención de estudiantes con TEA? De ser así, ¿de qué manera las implementa?
Conocer las actividades más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA, según estudios especializados y acorde a profesionales expertos en el tema.	Actividades para trabajar las habilidades sociales en estudiantes de primer ciclo escolar con TEA.	- ¿Considera que hay actividades que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?
Cuadro N°6 de elaboración propia: Propósitos y ámbitos a abordar en entrevista.		

En relación con el tiempo de la entrevista, son aproximadamente 45 minutos por persona, a través de la plataforma Meet. Sin embargo, los participantes podrán escoger la plataforma por la cual se realiza la entrevista, según su preferencia.

5.3.4.- Fase de análisis de la información:

En el *primer nivel de análisis*, en relación con el *análisis de documentos*, se recoge la información que se encuentra sobre investigaciones, estudios, libros, artículos que aborden el trabajo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista de primer ciclo educacional, asimismo las bases curriculares de enseñanza básica, y las estrategias pedagógicas, actividades y materiales que se propongan para trabajar con dichos estudiantes. Luego de ello se organiza la información a través de la reducción de datos, lo cual implica resumir, seleccionar, y /o descartar la información que sea necesaria utilizar para el diseño de la propuesta. Para ello se organiza la información, facilitando así su comprensión y análisis, a partir de un cuadro resumen que dé a conocer la información de cada fuente, obteniendo una visión global de ellos, para facilitar el análisis, combinación y relación (Saiz, 2016).

De esta manera, se establecen las siguientes categorías de análisis, pudiendo incluir otras categorías emergentes cuando se lleve a cabo el análisis de la bibliografía:

Categorías	Descripción
Objetivos de Aprendizaje Transversales de educación básica	Esta categoría pretende determinar aquellos Objetivos de Aprendizaje Transversales del currículum educacional, que se orienten a trabajar las habilidades sociales (fusionando aquellos OAT que lo requieran para el diseño de la propuesta).
Habilidades sociales utilizadas para el trabajo	Esta categoría pretende identificar aquellas

con estudiantes con TEA	habilidades sociales que se deben trabajar durante el primer ciclo escolar de enseñanza básica, así como también, aquellas HHSS que presenten mayor dificultad a desarrollar en estudiantes con TEA y que deban trabajarse con mayor énfasis.
Estrategias y actividades pedagógicas utilizadas para el trabajo con estudiantes con TEA	Esta categoría pretende determinar aquellas estrategias pedagógicas más eficaces para el trabajo pedagógico de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista, y, por otro lado, conocer las actividades más adecuadas para las necesidades de los estudiantes con autismo, en las que se puede basar el desarrollo de la propuesta didáctica.
Materiales utilizados para el trabajo con estudiantes con TEA	Esta categoría pretende conocer los materiales más pertinentes para trabajar con estudiantes del espectro autista.
Cuadro N°7 de elaboración propia: Categorías de análisis revisión bibliográfica.	

Para la *entrevista semiestructurada*, en primera instancia, se hace la transcripción de manera manual.

De acuerdo con el *segundo nivel de análisis*, en relación con el *análisis de las entrevistas*, se establecen las siguientes categorías, pudiendo incluirse otras emergentes cuando se lleven a cabo las entrevistas:

Categorías	Descripción
Marco epistemológico para trabajar con estudiantes con TEA	Esta categoría pretende identificar cuál o cuáles es/son el marco epistemológico y autores más adecuados para trabajar HHSS en estudiantes con TEA.
Estrategias pedagógicas	Esta categoría se refiere a conocer qué estrategias pedagógicas son más pertinentes para trabajar HHSS en estudiantes con TEA.
Materiales didácticos	Esta categoría hace mención en determinar cuáles son los materiales más adecuados para trabajar HHSS en estudiantes con TEA.
Actividades educativas	Esta categoría hace referencia a identificar cuáles son las actividades pedagógicas, como también las características, más pertinentes para trabajar HHSS en estudiantes con TEA.
Habilidades sociales	Esta categoría pretende conocer las habilidades sociales más pertinentes para trabajar en estudiantes con TEA.
Cuadro N°8 de elaboración propia: Categorías de análisis entrevistas.	

Luego de ello, se lleva a cabo el *tercer nivel de análisis*, el cual contempla la *triangulación de la información* recopilada en las entrevistas, la revisión bibliográfica, y el marco teórico.

Posteriormente, se levanta la propuesta didáctica como tal, que luego será enviada por correo electrónico al grupo de profesionales que forman parte de la evaluación de la propuesta didáctica por medio del juicio de expertos, colocando en el diseño de la propuesta, aquellos cambios que se deban realizar a partir de sus comentarios o sugerencias.

5.3.5.- Criterios de rigor:

Para garantizar la calidad de la investigación, se utilizan los siguientes criterios de rigor:

- A. Validez: La validez en un estudio “conciene a la interpretación correcta de los resultados y se convierte en un soporte fundamental de las investigaciones cualitativas” (Noreña, Moreno, Rojas, Malpica, 2012, p.266). De esta manera, la investigación, en primer lugar, recopila información bibliográfica de diversos investigadores sobre habilidades sociales, estrategias pedagógicas, actividades, material a utilizar con estudiantes con TEA, para luego articularlas con las entrevistas a aplicar a los profesionales de las comunidades educativas, y a partir de ello diseñar la propuesta didáctica.
- B. Credibilidad: La credibilidad en un estudio “se refiere a la aproximación que los resultados de una investigación deben tener en relación con el fenómeno observado” (Noreña et al., 2012). Para ello, en todos los capítulos de esta investigación, se revisan por la profesora guía como por la profesora colaboradora. Asimismo, para el diseño de la propuesta didáctica, se evalúa por medio del juicio de expertos, y así determinar su pertinencia y autenticidad. Por otro lado, al contar con la visión de profesionales que trabajen con estudiantes que posean TEA, se acerca la realidad educativa en torno al trabajo con estudiantes que tengan dicho trastorno, que el contexto actual lo impidió.
- C. Transferibilidad: La transferibilidad en un estudio “consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos” (Noreña et al., 2012). De esta manera, la investigación detalla la comunidad educativa a entrevistar, como también la información bibliográfica a revisar, permitiendo su vinculación con otros estudios.
- D. Dependencia: La dependencia en una investigación “hace referencia a la estabilidad de los datos” (Noreña et al., 2012). Para ello, se deja constancia de la manera en cómo

se recopilan los datos, cuáles son, y cómo se analizan, para el diseño de la propuesta didáctica.

- E. Confirmabilidad: La confirmabilidad en una investigación debe “garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes” (Noreña et al., 2012). De esta forma, se cuenta con un grupo de expertos que ponga en juicio y evalúe la propuesta didáctica a diseñar.
- F. Relevancia: La relevancia en una investigación “permite evaluar el logro de los objetivos planteados en el proyecto y da cuenta de si finalmente se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno” (Noreña et al., 2012). En las conclusiones se da a conocer el éxito de los objetivos y preguntas de investigación a desarrollar.
- G. Adecuación teórico- epistemológico: La adecuación teórico- epistemológico involucra la “correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente” (Noreña et al., 2012). De esta manera las preguntas que dirigen la investigación determinan el diseño y tipo de conocimiento generado, enmarcados en el paradigma naturalista interpretativo.

Además, el estudio considera las principales cuestiones éticas que toda investigación debe contemplar, por lo que los profesionales a entrevistar deben firmar un consentimiento informado en donde entregan su autorización para la utilización de la información recopilada para fines del estudio, explicando de manera resumida el accionar y el propósito de la investigación, como también garantizando la confidencialidad de la información obtenida.

6.- Análisis de los resultados

6.1.- Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica tiene como finalidad identificar y conocer las habilidades sociales más relevantes a desarrollar en estudiantes de primer ciclo, como también conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños/as con TEA, contribuyendo al diseño de la propuesta didáctica de este estudio (Ver anexo N° 9.2).

6.1.2.- Análisis de la revisión bibliográfica

Objetivos de Aprendizaje Transversales de educación básica

Los objetivos de aprendizaje transversales (OAT), permiten determinar metas y propósitos a desarrollar en los estudiantes, de carácter general, o sea, se debe lograr adquirir tales objetivos a partir de todos los elementos y actividades que forman parte de la educación básica, orientados en el desarrollo tanto personal, intelectual, como también el desarrollo moral y social (Unidad de Currículum y Evaluación, 2011). De esta manera, los OAT se desarrollan transversalmente en todas las asignaturas y aprendizajes que se deban abordar a lo largo de la educación básica, ya sea en los recreos, actividades extracurriculares y todas aquellas acciones que se lleven a cabo educacionalmente. Es así, que, por medio de los aprendizajes en las diversas asignaturas, las normas de la escuela, modales, dinámicas de participación, entre otros, se deben abordar los objetivos de aprendizaje transversales (Unidad de Currículum y Evaluación, 2011).

Así, los OAT han tenido como finalidad forjar una identidad formativa con valores que se sustenten a nivel nacional, a través de lo que determina la Ley General de Educación, relacionándose los OAT con los objetivos generales que se especifican allí, para la educación básica y media (Unidad de Currículum y Evaluación, 2011).

Aquellos Objetivos de Aprendizaje Transversales de educación básica, extraídos de las bases curriculares de primero a sexto básico (2012), que se enfocan, en mayor profundidad, en el desarrollo de las habilidades sociales, son:

Dimensión afectiva

3. Desarrollar una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones.

Dimensión cognitiva

8. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

9. Resolver problemas de manera reflexiva en diversos ámbitos.

Dimensión socio- cultural

11. Actuar conociendo los derechos y responsabilidades propios y de los demás.

13. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos en diversos ámbitos.

Dimensión moral

19/20. Desarrollar la capacidad de empatía con los otros y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento.

Proactividad y trabajo

25. Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

26. Trabajar la aceptación de consejos y críticas como aspectos fundamentales en el desarrollo de tareas y trabajos.

Habilidades Sociales utilizadas para el trabajo con estudiantes con TEA

Las habilidades sociales responden a características intrínsecas de cada grupo social, definido bajo el marco cultural, por lo que diversas conductas pueden ser o no ser apropiadas según el contexto (Caballo, 2007). De esta manera, puede llegar a ser complejo hablar de ciertas habilidades sociales, considerando que estas dependen del contexto y de los individuos en sí, sus características y forma de involucrarse con otros.

A pesar de que las habilidades sociales puedan depender según el contexto, existen ciertas habilidades sociales que se consideran idóneas para vivir en sociedad, a partir de habilidades que fortalezcan las interacciones sociales. De esta manera, para el Ministerio de Educación, formar a los estudiantes en relación con esta temática, se ha tornado esencial, puesto que, se ha logrado constatar que el desarrollo de habilidades socioemocionales, repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes, en los éxitos escolares e incluso en el ámbito laboral, como también al integrarse en sociedad y proyectos personales, de manera efectiva (REVEDUC, 2017). He ahí la importancia aprenderlas, ya que, como seres sociales, se torna esencial aprender a vivir socialmente.

Las habilidades sociales son aquellas capacidades o habilidades que permiten desarrollar relaciones sanas y gratas con otras personas, de manera tal, que se debe tener dominio en la capacidad de comunicación, que sepa atender lo que otras personas dicen, colaborar, resolver y negociar conflictos, entre otros (Ministerio de Educación y División de Educación General, 2020).

Aquellas habilidades sociales que se deben trabajar durante el primer ciclo escolar de enseñanza básica, como también, las HHSS que presentan mayor dificultad a desarrollar en estudiantes con TEA y que deban trabajarse con mayor énfasis, son:

- Relacionadas con la comunicación no verbal: La mirada, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico.
- Relacionadas a la comunicación verbal:

- Saludar, presentarse, iniciar una conversación, mantener una conversación, finalizar conversaciones.
- Hacer peticiones o pedir favores: pedir permiso, pedir ayuda, pedir un objeto, etc.
- Agradecer (dar las gracias) y pedir disculpas.
- Trabajar en equipo.
- Dar instrucciones, seguir instrucciones.
- Negociar para solucionar un conflicto y llegar a acuerdos (resolver problemáticas).
- Cooperar por iniciativa propia.
- Defender los propios derechos y de los demás, como también conocer las responsabilidades (deberes).
- Expresar su opinión y escuchar la opinión de los demás (respetando turnos de habla).
- Hacer críticas constructivas.
- Aceptar las críticas de los otros.
- Jugar o pasar el rato con amigos.
- Emociones:
 - Conocer y expresar los propios sentimientos.
 - Adoptar una actitud empática con los demás, comprendiendo y valorando los sentimientos de los demás, cuando alguien nos comunique su estado de ánimo, y comprender el porqué de las emociones de los demás.
 - Autorregularse y trabajar la frustración.
 - Trabajar la autoestima y la confianza en sí mismo.

Estrategias y Actividades Pedagógicas utilizadas para el trabajo con estudiantes con TEA

Las estrategias pedagógicas corresponden a actividades que los docentes llevan a cabo, con el propósito de generar aprendizajes en los estudiantes, tanto valóricos, prácticos, y conocimientos (Gamboa, Garcia, Beltrán, 2013). De esta manera, las estrategias permean el actuar pedagógico, por lo que requieren ser previamente planificadas, puesto que, a través de ellas, se abordará el trabajo pedagógico en los espacios educativos.

Las actividades pedagógicas son un grupo de acciones, mediadas por el docente a cargo,

las cuales tienen como finalidad, el desarrollo de nuevos aprendizajes asociados a diversas disciplinas y tipos de saberes, permitiendo así, la operativización y organización del proceso de enseñanza- aprendizaje (Castellanos, 2016). De esta forma, a través de las actividades pedagógicas, se desarrollan aprendizajes en los estudiantes, de manera tal, que estas posibilitan la estructuración del proceso educativo, ya que, los resultados que se obtengan de estas actividades podrán guiar y determinar los posteriores aprendizajes y actividades a necesitar.

Las estrategias pedagógicas más eficaces para el trabajo pedagógico de estudiantes con Trastorno de Espectro Autista, y las actividades más adecuadas para las necesidades de los estudiantes con autismo, en las que se puede basar el desarrollo de la propuesta didáctica, son:

- Estrategias pedagógicas:
 - Trabajar con los mismos aspectos del desarrollo que los demás niños/as.
 - Realizar actividades por medio del teatro y la musicoterapia, ya que contribuyen al desarrollo de la socialización, del lenguaje y la comunicación, entre otros.
 - Un ambiente organizado, estructurado y predecible permite que el niño/a permanezca en la actividad y se motive por aprender (marcar con claridad la duración de cada actividad, explicar las tareas a realizar en el día y tratar de mantener este orden cada día).
 - Usar un lenguaje claro y simple.
 - Demuéstrele al niño/a que lo está escuchando, imite lo que ha dicho, interprete su mensaje, o haga algún comentario.
 - Apuntar en su agenda escolar las actividades que tiene que realizar.
 - Adecuar el entorno según las necesidades del estudiante, como, por ejemplo: adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros.
 - Muchos de los estudiantes con TEA, tienen sordera selectiva, por lo que algunos sonidos son más agradables que otros. Por ello, tenga paciencia y repita lo que le dice, procure que establezca contacto visual con usted, y si es necesario apóyese en imágenes visuales.

- Disponer de sistemas de signos o uso de lenguajes alternativos: contar con programas de comunicación aumentativa y alternativa (pictogramas).
- Fomentar condiciones de aprendizaje basadas en los logros y no en los fracasos (errores).
- Flexibilizar el tiempo y horario en las acciones pedagógicas, como, por ejemplo: permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación, adecuar el tiempo utilizado en una tarea, etcétera.
- Sesiones de trabajo cortas o breves.
- Ofrecer información individual precisa (corta), paso a paso, apoyada por pictogramas, imágenes, mapas, fotos, cuadros, dibujos, esquemas.
- Propiciar juegos y acciones o actividades cooperativas (juegos de roles, sociodramas, etc.).
- Dar menos opciones en las actividades a realizar, preferentemente solo dos opciones.
- Anticipar lo que va a suceder: baja la ansiedad si los estudiantes saben lo que va a pasar previamente.
- Utilice una planificación realizada con los niños/as y a la vista de ellos /as, lo que ayudará al niño/a con autismo a comprender las acciones que realiza y las que debe realizar.
- Ocupar comandos preparatorios para transición (comandos que indican las próximas palabras de acción) como, por ejemplo "Cuando yo diga mover, nos moveremos..." seguido por el comando de ejecución "mover", el cual establece expectativas claras, "En cinco minutos terminamos ese trabajo y lo discutiremos".
- Usar tecnología que sea útil para el aprendizaje.
- Partir siempre de lo concreto, ojalá con materiales reales: fichas, tablas, objetos que lo ayuden a realizar la transición de lo concreto a lo abstracto.
- Si hay mucha resistencia de parte de los estudiantes, para usar un determinado material, no lo fuerce, introduzca gradualmente estas actividades, si no hay caso y la intolerancia es mucha, cambie el material por algo que sea similar.
- Crear situaciones problema inicialmente sencillas, cotidianas o académicas para que puedan ser resueltas por el niño.

- Utilizar imágenes acompañadas de la palabra: Al principio si no se comunica ni comprende, lo ideal es usar imágenes que representen las actividades que se van a realizar acompañado por la palabra, una vez que comprenda la palabra se podrá prescindir de la imagen.
- Utilizar material gráfico como láminas, videos, modelos de trabajos terminados, dibujos, entre otros, que le permiten comprender la temporalidad de los eventos, organizar sus acciones y actividades a realizar en secuencias lógicas, identificar la emoción que le producen las situaciones.
- Sobre los objetivos y contenidos del currículum: elegir los que le sirven aquí y ahora al alumno, y que a la vez sean desafiantes (jerarquizando objetivos de aprendizaje por sobre otros, los cuales se trabajarán más adelante). También, deben ser objetivos/ contenidos que tengan una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a un mayor número de situaciones, favoreciendo el desarrollo de funciones cognitivas, como: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, flexibilidad, simbolización, para favorecer la autonomía y la socialización.
- Según las evaluaciones: procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa (por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes). También, se deben pedir respuestas no verbales como señalar, encerrar o construir. En el caso de que se pidan respuestas orales, se debe esperar respuestas de hechos y evitar los juicios. A su vez, deben ser evaluaciones simples, la tarea o actividad debe tener un solo objetivo, pocos estímulos e instrucciones de tarea. Además, debe conocer el formato de prueba para que no se pierda en la evaluación.
- Presentar la información por diferentes medios que se adecuen al estudiante, como, por ejemplo: uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones, velocidad de las animaciones o sonidos, uso de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita, uso de textos escritos o hablados, presentación de la información a través de lenguajes y signos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad, etc.
- Deben existir diversas formas de respuesta, que se acomoden a las cualidades de los estudiantes, como, por ejemplo: responder a través del uso de un ordenador adaptado,

ofrecer posibilidades de expresión a través de múltiples medios de comunicación tales como texto escrito, ilustración, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, ordenadores visuales, organizadores gráficos, entre otros.

- Actividades pedagógicas:

- Reconocimiento facial y expresión de las emociones básicas y complejas utilizando dibujos.
- Reconocimiento facial y expresión de las emociones básicas y complejas utilizando fotografías.
- Reconocimiento y atribución causal de una expresión emocional en función de una situación.
- Atribución causal de una expresión emocional en situación de deseo.
- Atribución causal de una expresión emocional en situación de creencia verdadera o falsa.
- Comprensión de que las personas pueden ver cosas distintas.
- Relación entre los conceptos de ver y saber para predecir la acción de un personaje.
- *Actividad: Ámbito formación personal y social:*

Inicio:

La educadora muestra a los niños/as una filmación de alguna experiencia o actividad que les resulte familiar. Al finalizar pedirá a los niños/as que representen una escena de esa filmación, otorgándoles el tiempo necesario para que se organicen los grupos por afinidad.

Desarrollo: La educadora se rotará por los grupos donde escuchará y solicitará que, por turno, los niños y niñas den ideas de cómo hacerlo, qué roles asumirán, quiénes, etc. También los orientará en cuanto a los roles a desempeñar, espacios y recursos a utilizar. Cada grupo presenta su trabajo a los demás niños/as, explicando y fundamentando lo realizado.

Cierre: Se comentará cómo se organizaron, quién dio ideas, a quién le pasó que no le escucharon su idea o no se pudo hacer, etc. Para posteriormente conversar de la importancia de dar ideas, respetar las de los demás y perseverar en éstas cuando son buenas.

- *Actividad: Ámbito comunicación:*

Inicio: La educadora muestra a los niños(as) diversos textos escritos (cuentos, periódicos, boletas, revistas, afiches, trípticos, cómics) y habla de la importancia que ellos tienen en la comunicación, recreación y en el aprendizaje.

Desarrollo: Les preguntará mostrándolos de a uno “¿qué creen que dice aquí?”. Pide que cada grupo elija una caja de varias, para llenarla (en una dice poesías, otra boletas, otra comics, afiches...), luego les pedirá que elijan un texto y lo muestren al resto diciendo qué creen que dice. Ella rotará por los grupos donde los niños y niñas se irán parando a buscar los materiales que necesitan para completar su caja y luego elegir un texto para “leer”. Cuando vea que todos llenaron su caja, por turno, invitará a los grupos a sacar un texto y a que verbalicen qué creen que dice, dando oportunidad a cada grupo.

Cierre: Es de relevancia preguntarles a los niños qué aprendieron con esta experiencia luego de preguntarles dónde se pueden guardar las cajas de material escrito que están clasificadas. Una vez escogido el lugar, se les invita a usarlas cuando trabajen en “rincones” o diariamente. Se les invitará a buscar en sus casas más boletas o afiches de supermercado u otras, para seguir llenando las cajas, incentivándolos a descubrir lo que dicen los textos y su importancia.

- *Actividad: Ámbito relación con el medio social y cultural:*

Dele al niño o niña y a su familia la tarea de registrar mediante fotografías hechos y situaciones de su vida y de su relación con su familia, su barrio, su comunidad y pídale que luego las lleve a clases para compartirlas. Enfatice la estimulación de la expresión verbal del niño/a. Si esto no es posible, busque la forma en que otro compañero del niño o niña le apoyen (pudiera haber falta de recursos).

Materiales Pedagógicos utilizados para el trabajo con estudiantes con TEA

Los materiales pedagógicos o materiales didácticos son aquellos instrumentos o elementos que utilizan los profesores para guiar el proceso educativo de los alumnos, los cuales pueden ser muy diversos como libros, mapas, fotos, videos, entre otros, por lo que los materiales didácticos pueden ser cualquier elemento que se utilice para fines pedagógicos

(Guerrero, 2009). Así, los materiales pueden ser diversos, y su efectividad en la clase dependerá de los intereses y cualidades de los estudiantes con los que se trabaje.

Los materiales más pertinentes para trabajar con estudiantes del espectro autista son:

- Consideraciones generales para el uso de materiales:
 - Para la creación de material se debe considerar: cromaticidad, síntesis de la imagen, realismo y niveles de abstracción, simbología, función del texto, estructura y sistematización visual, el contexto en que se van a utilizar.
 - El material propuesto para cada actividad debe reducir al mínimo la posibilidad de error, ya que el aprendizaje por “ensayo – error” no funciona mayormente con estos estudiantes.
 - El material por confeccionar debe permitir que el estudiante pueda utilizarlo de manera independiente, posteriormente a una explicación o demostración.
- Materiales:
 - Materiales visuales: Dependiendo de la abstracción, se parte planificando actividades con objetos reales, luego secuencias de fotos, después, ilustraciones, luego pictogramas, o secuencias dibujadas en viñetas, diagrama y por último a secuencias escritas (es un buen material para anticipar un nuevo acontecimiento, ya que, avisar verbalmente de los acontecimientos que van a ocurrir no es efectivo para la mayoría de las personas con TEA).
 - Uso de Tablero con imágenes reales de las rutinas u otros eventos.
 - El uso de los pictogramas y palabras en los paneles permite dar instrucciones concretas de forma visual que ayudan a la ejecución de la tarea (indicando el propio material, el qué se debe hacer con él, en cuál orden y cuando finaliza la tarea).
 - Deben ser manipulables y que no requieran mucho cuidado en su manipulación (abrir, guardar y tapar cajas, bolsas, recipientes, etc.).
 - Uso de velcro, ya que da la posibilidad de que el niño manipule el trabajo de forma independiente quedando constancia del resultado del trabajo, en donde pueda volver a trabajar en él, y que queden más sujetos e inamovibles (en caso de que movimientos incontrolados puedan disolver o deshacer el trabajo).

- Dibujos sencillos, esquemáticos, en donde se entregue sólo la información relevante y esencial para la comprensión del material y actividad a trabajar.
- Use material de colores o con estímulos llamativos para el niño/a, cuide que su atención se mantenga en la actividad que realiza.
- Escribir debajo- encima del dibujo lo representado. Así se ofrece la posibilidad de que comience a descifrar el lenguaje escrito, o que se asocie un rótulo con una actividad (se opta por escribir en mayúsculas, porque las personas con TEA parecen presentar mayor preferencia por este tipo de letras).
- Material multimedia o programa, utilizando representaciones analógicas y animadas por su facilidad de procesamiento frente a otras modalidades, con tareas en donde se debe arrastrar al centro, la imagen que corresponde a la pregunta o instrucción dada. A su vez, se presentan preguntas con respuestas dicotómicas en donde deba apretar un botón en la pantalla que diga “sí o no” u otras cualidades que se pongan como opciones. También se agregan tareas sin acompañamiento visual, solo escritura, en donde se entregue dos opciones de respuesta en la pregunta, preguntando el porqué de su opción (justificación). Solo hay una pregunta “abierta”, en donde no se dan opciones, preguntando el porqué de su respuesta.

6.2.- Entrevistas

A continuación, se presentarán los núcleos significativos de cada uno de los temas de la entrevista aplicada a los profesionales consultados (Ver anexo N° 9.3). Además, se incluyen citas explícitas de lo dicho por los especialistas que dan sustento al análisis.

6.2.1.- Análisis de entrevistas

Identificación de participantes

Las entrevistadas han trabajado entre 4- 15 años aproximadamente, con estudiantes dentro del espectro autista.

F1: "7 años".

E1: “yo creo que serán unos 15 años más o menos”.

P1: “... 11 años”.

PE1: “... 4 años, hace cuatro empecé a trabajar”.

E2: “Desde el año 2011...”.

P2: “...así que sería como cinco... en total”.

También, han recibido formación en NEE o TEA, ya sea por iniciativa propia y muy variada (cursos, diplomados, máster...), seminarios, o bien, a través de la institución en la que trabaja, los cuales realizan cursos de perfeccionamiento, específicamente sobre TEA y NEE en general, como también en la carrera misma de educación diferencial, donde se tratan diversas NEE de manera amplia. Además, una entrevistada tiene un postítulo en trastorno del lenguaje, y otra, un diplomado en neuropsicología infanto juvenil.

F1: “tengo un diplomado con TEA, tengo un máster ABA, tengo cursos, otros cursos, como el teacch, pecs, formación de ABA”.

E1: “ellos mismos te van... como, llevando todas las capacitaciones que hacen tanto como médicas que pedagógicas en el fondo...”.

P1: “estuve en un seminario, hace aproximadamente 6 años... relacionado directamente con el trastorno del espectro autista”.

PE1: “empecé a estudiar educación diferencial, y siempre me hablaban de las necesidades educativas, uno se basa en eso en el fondo”.

E2: “yo estudié educación diferencial... después hice un postítulo en trastornos lenguaje y he ido a varios seminarios con relación al trastorno de espectro autista”.

P2: “hice un diplomado en neuropsicología infanto juvenil en la universidad católica...”.

Habilidades sociales

En relación a las habilidades sociales, las entrevistadas mencionan que algunos de los mayores desafíos es la sociedad en sí, específicamente los adultos que trabajan con estos niños, porque no saben interpretarlos, no tienen tiempo para conocer a los niños/as debido a la carga laboral, dificultando así, su adaptación al contexto educativo ya que muchas veces no es cómodo para ellos (en prebásica esto es más flexible), porque la educación es más auditiva que visual, deben estar rígidos mirando hacia adelante por 45 minutos, el currículum se hace corto porque van más rápido y por ende, se aburren. A su vez, los mayores desafíos son el identificar emociones propias, lograr expresar estas emociones adecuadamente, actuar frente a cambios (por ejemplo, incluirse en un espacio nuevo), el desarrollo del lenguaje, el entender situaciones más implícitas, las relaciones sociales y el poder vincularse con otras personas (compañeros y profesores), el seguir y respetar rutinas viejas y nuevas, incluirse en un espacio nuevo, y por lo tanto, las habilidades sociales en sí, principalmente en los chicos más pequeños que no han tenido experiencias previas de trabajo en la escuela. También, el arrojar un diagnóstico diferencial correcto a las necesidades del estudiante, es otro de los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes con TEA, lo cual puede dificultar el trabajo a realizar con los estudiantes. De esta forma, el no contar con un claro diagnóstico, dificulta la enseñanza de los padres hacia sus hijos, repercutiendo en la educación de los estudiantes con TEA.

F1: “La sociedad, la comunidad en general... eh, las barreras principales somos nosotros, los adultos, ni siquiera los niños... son los profesores...”.

E1: “yo creo que, a poder relacionarse con el otro, a poder registrar al otro... ¿dónde quedan como más atrapados? en la parte social...”.

P1: “las mayores dificultades es el diagnóstico diferencial que puedan realizar en las escuelas regulares...”.

PE1: “ehh... claro, entonces respetar esas rutinas a ellos les cuesta mucho... llegar a un espacio nuevo, con gente nueva, con rutinas nuevas...”.

E2: “el mayor desafío es trabajar con ellos las habilidades sociales porque generalmente no vienen escolarizados... y las familias muchas veces por falta de conocimiento y herramientas no trabajan las habilidades sociales...”.

P2: “son el ir identificando las emociones propias porque eso es como una de las cosas que más les cuesta...”.

Además, las entrevistadas señalan, por un lado, que, más que desarrollar ciertas habilidades sociales en estudiantes con TEA, en general (o sea a todos los estudiantes) se debieran propiciar habilidades tales como colaborar, aprender a relacionarse con otros (pares y adultos), aprender a trabajar en equipo repartiendo labores, lo cual cuesta también en adultos. Otras habilidades para desarrollar en estudiantes con TEA son saber esperar, el saber ajustarse a la rutina, el saber pedir ayuda, pedir permiso, el saber rechazar, expresar ideas en general, saber ajustarse a los tiempos, saber callar, saber escuchar y por ende respetar turnos de habla, saber poner atención, poder seguir instrucciones simples, trabajar la flexibilidad cognitiva, poder lograr contacto con un adulto significativo y respetar los espacios de los demás. Además, se considera necesario trabajar las emociones, tanto propias como las que pueden producir sus acciones en los otros, que aprendan a conocerse a sí mismo, que logren autorregularse, forjar una buena autoestima en ellos y que puedan ser empáticos con los demás. De todas formas, todos los estudiantes son diferentes, por ende, no todos deberán desarrollar las mismas habilidades.

F1: “al de colaborar, en aprender a trabajar en equipo, aprender a trabajar en grupo...habilidades tan básicas como saber esperar...”.

E1: “trabajar todo lo que son las emociones y la empatía, si..., no identifican sus emociones y al no identificarlas, tampoco saben lo que están haciendo con el otro...”.

P1: “la capacidad de escuchar, la capacidad de poder concretar instrucciones simples... el poder poner atención...”.

PE1: “... algo que trabajamos harto nosotras en la sala: respetar turnos, ser empático con el otro, también trabajar en equipo, en conjunto...”.

E2: “lo que desarrollamos primero cuando llegan que nosotras encontramos que es hiper necesario es el manejo de las emociones, la autorregulación, reconocer y graduar las emociones propias...”.

P2: “siento que la empatía, ya?, el expresar ideas, emociones, ehh... que se puedan también vincular con otros...”.

De esta manera, las habilidades sociales que se consideran más pertinentes a trabajar con estudiantes dentro del espectro autista son:

- Las relaciones sociales y el poder vincularse con otras personas (compañeros y profesores).
- Colaborar.
- Aprender a trabajar en equipo repartiendo labores.
- Actuar frente a cambios (por ejemplo, incluirse en un espacio nuevo).
- Saber pedir ayuda, pedir permiso, saber rechazar.
- Expresar ideas en general.
- Saber escuchar y por ende respetar turnos de habla.
- Respetar los espacios de los demás.
- Trabajar las emociones propias y que logren expresar estas emociones adecuadamente.
- Conocerse a sí mismos y forjar una buena autoestima.
- Lograr autorregularse.
- Lograr ser empáticos con los demás.

Marco epistemológico para trabajar con estudiantes con TEA

De acuerdo con el marco epistemológico, las entrevistadas mencionan que algunos autores que proponen un marco epistemológico para trabajar con estudiantes que tengan TEA, y en los que se basan y han basado sus prácticas, son: Juan Martos, psicólogo español

que entrega soluciones sociales a ciertas problemáticas en las personas. Además, están las historias sociales de Carol Gray, y Monfort y Juárez, siendo estos últimos especialistas en el desarrollo del lenguaje y no en TEA. También, está Baron Cohen, que se parece mucho al modelo Floortime, en que el niño debe aprender de manera más individual, en donde el profesor hace acompañamiento al niño. También está Amanda Céspedes, neuropsiquiatra y profesora que habla de la importancia de la educación emocional en las prácticas pedagógicas, educando desde el corazón, ya que es muy necesario crear lazos emocionales al trabajar con estudiantes con TEA para que se sientan cómodos, como también de la organización cognitiva y socio emocional, y su importancia en los primeros años de vida, asimismo de la necesidad de adecuar el currículum escolar, creando un trabajo individualizado a las necesidades del estudiante. Además, está Elia Roca, autora que trabaja el área de habilidades sociales, y la metodología temporaria, que sirve bastante para estudiantes con TEA. Por otro lado, algunas de las entrevistadas reconocen que no conocen autores, y que se basan en las experiencias propias y de las profesoras y otros profesionales con los que trabajan, para desarrollar su labor, realizando apoyos individualizados a cada estudiante.

F1: “Juan Martos, un psicólogo español, él es un psicólogo que... da soluciones también mucho más sociales. Ehh, las historias de Carol Gray también, ella trabaja, es una doctora que trabaja con historias sociales...”.

E1: “Baron Cohen que también es como de la línea un poco parecida”.

P1: “La verdad es que voy ocupando de varios lados, y más que nada, me baso en la experiencia de las profesoras. Vamos desarrollando, claramente, apoyos individuales”.

PE1: “... no me guío conscientemente por ningún autor, yo lo hago por lo que he aprendido, y con lo que me han enseñado los profesionales”.

E2: “eh una chilena que es la Amanda Céspedes que ella es neuropsiquiatra y profesora... habla mucho de la educación emocional, de la organización cognitiva y socio emocional...”.

P2: “en relación a las habilidades sociales, que serían como Elia Roca, que es como un buen autor... una metodología, también, que es la metodología temporaria ...”.

Por otro lado, algunas entrevistadas mencionan que existen muchos enfoques para orientar el trabajo de estudiantes con TEA, porque hay diferentes tipos de niños, por ende, se requiere basar el trabajo a realizar en las características de los niños. Otras entrevistadas mencionan que existen enfoques conductistas, en donde no existe un mayor intercambio, enfoques lingüísticos basados en el desarrollo del lenguaje, y los enfoques más actuales, que son más ecológicos, los cuales se centran en los niños, su familia, trabajando desde allí con la escuela. También, se han basado en el modelo de Floortime, en el que los profesores son mediadores del proceso educativo, dejando al niño que aprenda de manera más independiente, aunque con el tiempo se ha ido trabajando más hacia el conductismo, pero sin llegar a ser ABA. Además, se nombra que otro enfoque podría ser el enfoque social, en donde se desarrolle el área social a través del aprendizaje de ciertas habilidades sociales. Asimismo, está el enfoque funcional, en el cual se enseñan diversas habilidades para que los estudiantes logren ser más autónomos y puedan desenvolverse en su diario vivir, y también está el enfoque conductual, en donde se trabaja con un sistema de economía de fichas, para que los estudiantes vayan eliminando conductas negativas y aprendiendo conductas positivas (cada sala tiene sus reglas que se deben cumplir, y si eso ocurre, los estudiantes irán ganando fichas, con las que podrán ir canjeando algún premio que les alcance con las fichas que tienen). Por otro lado, también se encuentra el enfoque cognitivo conductual en el que se propicia la flexibilidad cognitiva, las emociones, el autoconocimiento y el juego simbólico, y también está el enfoque sistémico familiar. Sin embargo, una entrevistada considera que es más bien autodidacta, crea su propio estilo para educar ya que todos los niños son diferentes y por ende se requieren de diferentes apoyos que se adecuen a sus necesidades. Otra entrevistada menciona que no se basa en un enfoque en particular, pero que en la escuela se pretende incorporar las teorías de comunicación y trabajo sensoriomotriz.

F1: “hay diferentes tipos de enfoques porque van a ver diferentes tipos de niños...”.

E1: “...pero la verdad es que yo, me manejo bien autodidacta... uno empieza hacer como su propio estilo, porque los niños de la condición son todos diferentes...”.

P1: “no tengo un enfoque específico... si, tratamos en la escuela de, incorporar estas teorías de la comunicación, y del trabajo sensoriomotriz con los chiquillos”.

PE1: “pero desde el enfoque más social, nosotros intentamos darle como harto social a los chiquillos... tratamos de desarrollar esas partes más sociales, esas habilidades más sociales”.

E2: “en la escuela se usa en enfoque funcional y el enfoque conductual, el enfoque funcional haciendo que el niño sea autónomo y ahí nosotros preparamos a los niños para la vida diaria...”.

P2: “en particular trabajo con el enfoque cognitivo conductual, ahora, la fundación trabaja con el enfoque sistémico familiar...”.

Así, los marcos epistemológicos y autores más adecuados para trabajar HHSS en estudiantes con TEA, son:

- Autores:

- Las historias sociales de Carol Gray.
- Amanda Céspedes, neuropsiquiatra y profesora que habla de la importancia de la educación emocional y socioemocional en las prácticas pedagógicas.
- Elia Roca, autora que trabaja el área de habilidades sociales.

- Enfoques:

- Enfoque Conductista, en donde no existe un mayor intercambio.
- Enfoque Ecológico, los cuales se centran en los niños, su familia, trabajando desde allí con la escuela.
- Modelo Floortime, en el que los profesores son mediadores del proceso educativo, dejando al niño que aprenda de manera más independiente.
- Enfoque Funcional, en el cual se enseñan diversas habilidades para que los estudiantes logren ser más autónomos y puedan desenvolverse en su diario vivir.

Estrategias pedagógicas

De acuerdo a las estrategias pedagógicas, las entrevistadas mencionan que los elementos que toman en cuenta al realizar clases o intervenciones para estudiantes con TEA, son: las

habilidades y debilidades del niño, sus características propias, sus intereses, aprendizajes previos recopilados mediante pruebas, las necesidades del niño/a, su edad cronológica y edad mental, el ambiente y contexto a trabajar, las necesidades de la escuela, adecuar la cantidad de niños en la sala de clase según las necesidades de los mismos (cursos pequeños, no más de 15 estudiantes o incluso menos). A su vez, se consideran las características de su grupo familiar, los objetivos de aprendizaje de su nivel educativo y aquellos que se deseen priorizar con el estudiante, la anticipación en las actividades de la clase, superficies sensoriales, los resultados de las evaluaciones informales para recopilar más información de los niños, y recientemente, el uso del evalúa para detectar si hay alguna otra problemática como déficit atencional, muy común en los chicos con TEA, o bien, hacer las derivaciones correspondientes al personal idóneo en la fundación misma, como también en los colegios en los que estudian los estudiantes. También, se toma en cuenta el diagnóstico diferencial, las características de los niños (tiempo que demoran en realizar acciones), y su estado de ánimo en el momento. A su vez, con toda la información recopilada de los estudiantes, también se considera realizar un PACI para el trabajo pedagógico (Plan de Adecuación Curricular Individual).

F1: “Las habilidades del niño... el ambiente, el contexto en donde se va a aplicar eso, y la necesidad también de la escuela”.

E1: “inicialmente, se elaboraba como una pauta informal, una evaluación informal ...porque a veces te llegan cosas de los colegios, pero no muy completa...”.

P1: “primero el diagnóstico diferencial, porque hay algunos niños con TEA que también... algunos tienen discapacidad intelectual y otros no tanto...”.

PE1: “saber cuáles son sus aprendizajes previos...planificar en torno a los objetivos de acuerdo a su nivel de curso, y de acuerdo a lo que nosotros queremos priorizar en él, y también tratamos de incluir los intereses...”.

E2: “se fortalezcan las debilidades y respetar superficies sensoriales y en base a eso elaboramos un PACI...”.

P2: “... la edad de los niños, las características propias de ellos, el grupo familiar también... las necesidades de apoyo...”.

Además, según las entrevistadas desde sus distintas disciplinas, señalan que, dentro de las mejores estrategias para el trabajo de estudiantes con TEA, se encuentra el recurso de la anticipación, con la finalidad de anteponer al niño a situaciones imprevistas que puedan generar un malestar. Es por ello, por lo que se realizan cuadros de anticipación en los cuales se muestran las rutinas que los niños tendrán durante el día, lo que posibilita que el estudiante esté siempre al tanto de lo que va a ir ocurriendo. También, una de las profesionales señaló en específico que esta estrategia también ayuda a controlar la ansiedad del menor, ya que le hace comprender que cada actividad tiene su tiempo definido. Además, una de las entrevistadas, señaló que el trabajar de manera repetitiva, y ejecutar constantes veces las mismas acciones ayuda a que el estudiante incorpore de mejor manera los aprendizajes. Del mismo modo, señalan que el trabajo visual es primordial para el trabajo de los niños con TEA, por ende, el material a utilizar también debe ser visual fundamentalmente.

F1: “el niño alcanza a dirigir la información si se repite, a procesarla, el niño necesita ejecutar, sobre todo cuando son chicos, ejecutar, repetir, repetir muchas veces la información, para así lograr decodificarla”.

E1: “es que los niños de la condición son súper visuales, entonces, yo tengo que armar un programa que sea netamente visual para poder ayudar al niño dentro del aula”.

P1: “lo que nos ha traído mejores resultados, son los tableros de comunicación, trabajándolo desde la anticipación... haciendo anticipación en las rutinas diarias, en los tableros de comunicación”.

PE1: “explicarle a este niño con TEA lo que se va a hacer durante la clase, de qué forma vamos a ir trabajando paso a paso, yo creo que es super importante explicar el paso a paso”.

E2: “lo que ocupamos mucho en la escuela son las rutinas, tenemos como las rutinas bien establecidas”.

P2: “apoyo de imágenes, actividades más concretas... utilizando estrategias así directivas y

utilizando también estrategias que potencien la creatividad y la expresión de ideas espontánea”.

De esta manera, aquellas estrategias pedagógicas más pertinentes para trabajar HHSS en estudiantes con TEA, son:

- Adecuar la cantidad de estudiantes en la sala de clase según las necesidades de ellos (cursos pequeños, no más de 15 estudiantes o incluso menos).
- Utilizar superficies sensoriales en las actividades pedagógicas (ejemplos: superficies de distintas texturas, ásperas, suaves, rugosas).
- Considerar el tiempo que demoran en desarrollar las actividades o acciones.
- Tomar en cuenta el estado de ánimo en el que se encuentre el estudiante al trabajar con él.
- Hacer uso del recurso de la anticipación, con la finalidad de anteponer al niño a situaciones imprevistas que puedan generar un malestar, como también ayudar a controlar la ansiedad del menor, ya que le hace comprender que cada actividad tiene su tiempo definido.
- Trabajar de manera repetitiva, y ejecutar constantemente las mismas acciones ayuda a que el estudiante incorpore de mejor manera los aprendizajes.
- Se requiere utilizar apoyo visual ya que es primordial para el trabajo de los niños con TEA.

Materiales didácticos

En relación con los materiales didácticos, según las entrevistadas las características principales que debe tener el material para el trabajo de estudiantes con TEA, es que debe ser muy llamativo, es decir, que logre mantener la atención del niño. Además, todas coinciden que el material debe ser primordialmente visual, e incorporar elementos auditivos, por ejemplo, señalaron la utilización de pictogramas, tarjetas, cuentos, audiocuentos como materiales óptimos, obtenidos de plataformas como ARASAAC, entre otros. También algunas de las entrevistadas señalaron la importancia del uso de material concreto, en especial

en los primeros años de enseñanza básica y prebásica. Además, una de las entrevistadas señaló que los sistemas digitales, tanto computadores, como Tablet y celulares son sumamente beneficiosos ya que son esencialmente visuales, y también tiene un mayor grado de estimulación, lo que permite una mayor atención por parte del estudiante.

F1: “los materiales que pegan perfecto son los sistemas digitales: computador, la Tablet, celular, ehh... y obviamente ¿por qué? porque destacan la imagen”.

E1: “los pictogramas, tarjetitas, ya porque, por ejemplo, ya, si al niño le carga ese ruido, uno le dice generalmente a la asistente “muestra la tarjeta que ya van a tocar”.

P1: “hay materiales audiovisuales que llaman mucho más la atención, y que logramos tener la atención de los niños con TEA con mayor facilidad...”.

PE1: “nosotros trabajamos harto con material visual de ARASAAC... entonces trabajamos todo con la parte visual”.

E2: “...mucho material concreto, en los primeros niveles usamos mucho material para trabajar la motricidad...”.

P2: “los pictogramas sirven bastante, o estos cuentos con imágenes también, el apoyo visual”.

Por otro lado, las entrevistadas señalan que tienen conocimiento acerca de las TICs, sin embargo, una de ellas señala que, si bien ella las utiliza, resulta complejo porque no todos los profesionales las manejan, y al no ser una herramienta generalizada, es difícil darle continuidad al trabajo. Otra de las entrevistadas señala que son una herramienta favorable como apoyo visual para los niños. También se muestran situaciones contrarias en donde una de las entrevistadas señala la falta de recursos para la utilización de las TICs, y otra refleja que al tener los recursos pueden utilizarlas de manera frecuente lo que favorece el aprendizaje de los estudiantes ya que suele resultar muy llamativos para ellos, sin embargo, también señala que su uso debe ser moderado, pues, uno de los principales objetivos es que los estudiantes logren desenvolverse en comunidad, relacionándose con otros.

F1: “es la vía, mira, se puede instalar, lo que hay que hacer es generalizar, generalizar porque también me ha pasado que se han instalado cosas, ehh y después se cambia la profe y todo de nuevo”.

E1: “son unas de las cosas que se utilizan para el apoyo visual de los niños”.

P1: “las conocemos, pero es un poco más complejo poder implementarlas, por un tema de materiales que están disponibles en la escuela”.

PE1: “trabajamos harto con las tecnologías, con sus equipos, emm, pero intentamos también de limitarlas, porque sentimos que lo que nosotros queremos lograr con ellos es que claro, tengan habilidades sociales también para que se puedan desenvolver...”.

E2: “uno les coloca software o juegos educativos o también como premios después de una actividad uno les pasa un ratito”.

P2: “no hemos incluido mucho de esas”.

De esta forma, los materiales más adecuados para trabajar HHSS en estudiantes con TEA, son:

- Cuadros de anticipación en los cuales se muestren rutinas que los niños tendrán durante el día, lo que posibilita que el estudiante esté siempre al tanto de lo que va a ir ocurriendo (recuperado de la pregunta número ocho, de la categoría estrategias pedagógicas).
- Que el material debe ser muy llamativo para que logre mantener la atención del niño
- Idealmente debe ser de carácter concreto ya que esto permite una mejor comprensión y manipulación del objeto o material.
- El material debe ser primordialmente visual, e incorporar elementos auditivos, por ejemplo: pictogramas, tarjetas, cuentos, audiocuentos, sistemas digitales, tanto computadores, como Tablet y celulares. También material recolectado de la plataforma ARASAAC.

Actividades educativas

De acuerdo con las actividades educativas, según lo señalado por las entrevistadas, las actividades más pertinentes para el trabajo de estudiantes con TEA son aquellas sumamente estructuradas, sin espacio a la improvisación, que ojalá estén acompañadas siempre de un material de apoyo visual que permita a los niños comprender de mejor manera la actividad y las instrucciones. También, dos de las entrevistadas señalaron la utilización de plataformas digitales como medio para realizar actividades, y de preferencia que permitan la interacción del estudiante con otro. Además, señalaron la importancia del juego dentro de las actividades, como método la imitación y los cambios de roles, en donde exista movimiento para activar a los estudiantes. Por otro lado, una de las entrevistadas señaló lo favorecedor que resultan las actividades individualizadas, y focalizadas en el estudiante, dejando de lado el trabajo grupal.

F1: “actividades más lúdicas, ocupar esta misma plataforma, pero en donde se puede interactuar, donde se le diga al estudiante “toma, te toca el mando”.

E1: “lo que es netamente lo visual, de la pantalla del computador... que yo usaba, es más prehistórico, la Anaya, que es español, y ese Anaya tiene la posibilidad que el niño interactúe con otro, no con uno”.

P1: “las actividades individualizadas favorecen mucho el trabajo académico de los alumnos...”.

PE1: “a través del juego en el fondo va fluyendo también la comunicación, y uno ahí se va dando cuenta que en el fondo el juego es lo mejor...”.

E2: “actividades que sean bien lúdicas, de juego, con los alumnos con tea también todas las actividades que contengan el sistema vestibular son super buenas”

P2: “serían las actividades como más, con apoyo visual, que incluyan como lo simbólico, y que incluyan el movimiento... porque a veces hay niños con baja alerta, entonces el movimiento los activa...”.

Así, las actividades pedagógicas y sus características más pertinentes para trabajar HHSS

en estudiantes con TEA, son:

- El juego es una buena actividad para utilizar, en donde se imiten acciones, cambien de roles, y exista movimiento para activar a los estudiantes.
- Características:
 - Que sean sumamente estructuradas, sin espacio a la improvisación.
 - Que permitan la interacción del estudiante con otros estudiantes y materiales.
 - Que sean actividades individualizadas y focalizadas en el estudiante, dejando de lado el trabajo grupal.

6.3.- Triangulación de la información

Se relacionará la información obtenida en la construcción del marco teórico, la revisión bibliográfica y las entrevistas realizadas a profesionales, entregando un marco de justificación a la propuesta didáctica por realizar.

Marco Epistemológico

En relación con la información recopilada, existen marcos epistemológicos que concuerdan entre las respuestas obtenidas en las entrevistas y la documentación revisada en el marco teórico.

En primer lugar, se encuentra *el enfoque conductista*, el cual se caracteriza porque el entorno determina nuevas conductas en las personas, en donde, el aprendizaje se logra a través de un cambio conductual o en su comportamiento, siendo totalmente observable e identificable (Arancibia et al., 2007). Tanto la mayoría de las entrevistadas, como de lo revisado en el marco teórico, coinciden en que es un enfoque que no permite muchos intercambios de información o conocimientos, pero que de igual forma es un marco con el que se trabaja tanto pedagógica y terapéuticamente. Dentro de este mismo enfoque, una de las entrevistadas menciona el enfoque conductual, que, por su definición, vendría a ser parte

del enfoque conductista, ya que se presenta un sistema de economía de fichas con el que se van eliminando conductas negativas y aprendiendo conductas positivas, a través del canje de premios.

Por otro lado, existe coincidencia entre los discursos de los profesionales en las entrevistas y el marco teórico consultado en este estudio, de que *el enfoque ecológico funcional* es una opción para abordar el trabajo de estudiantes con TEA. Dicho enfoque parte de la premisa de que todo estudiante puede aprender, más allá de su condición, considerando en el proceso educativo, sus características individuales, su contexto familiar como cultural (MINEDUC, 2013). De esta manera, se da a conocer por las entrevistadas, que este enfoque permite centrarse más en sus estudiantes como individuos, y en sus contextos cercanos, como lo es su familia, como también, lograr aprendizajes sobre nuevas habilidades que sean pertinentes a desarrollar, permitiendo así, desenvolverse en sus ambientes naturales.

Por otra parte, también existe acuerdo entre la información revisada en el marco teórico y una entrevistada, quienes coinciden en la posibilidad de abordar un *enfoque más constructivista* en el trabajo pedagógico con estudiantes que tengan TEA. Dicho enfoque se caracteriza en que el estudiante o individuo es un agente activo en su aprendizaje, como también, de la importancia de las experiencias previas para adquirir nuevos aprendizajes, y de la concordancia entre los aprendizajes y las necesidades del individuo en su contexto (Aznar, 1992). La entrevistada menciona el modelo Floortime, el cual se vincula con el enfoque constructivista, ya que considera que los docentes cumplen la función de ser mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que el estudiante pueda ser un ente activo en su propio aprendizaje. De acuerdo con lo que señala el marco teórico sobre el modelo Floortime, en este se aborda un trabajo individualizado, considerando las características y necesidades de los estudiantes, priorizando el trabajo emocional y el rol de la familia (Breinbauer, 2006).

Algunos enfoques mencionados por los actores del estudio que no coinciden con los revisados en el marco teórico, es el enfoque lingüístico, el cual se basa netamente en el desarrollo del lenguaje y responde a la labor fonoaudiológica que desempeña la entrevistada. Por otro lado, está el enfoque social, en donde se enfatiza trabajar el área social, abordando las habilidades sociales. Si bien, es un enfoque que se puede utilizar en la labor pedagógica,

se pretende encontrar un marco epistemológico que logre enmarcar la propuesta didáctica en general, ya que el área social es parte de los objetivos y aprendizajes que se pretenden desarrollar en estudiantes con TEA. A su vez, otra entrevistada menciona el enfoque cognitivo conductual, el cual pretende lograr una flexibilidad cognitiva, en donde se aborde las emociones, el autoconocimiento y el juego simbólico. Este enfoque considera elementos tanto externos como internos, de manera tal, que existen múltiples maneras de aprender comportamientos. Dicho enfoque, está muy relacionado al ámbito de la psicología clínica, por lo que se escapa del área pedagógica. También, otra de las entrevistadas, nombra el enfoque sistémico familiar, el cual no se detalla por la entrevistada, pero tiene relación con la importancia de las familias en los aprendizajes y de cómo los integrantes de las familias interactúan entre sí, repercutiendo sus acciones en el sistema que conforman. Es un enfoque que se podría abordar, pero para ello, se requiere incluir a las familias de los estudiantes, teniendo que realizarse un trabajo más individualizado.

Por otro lado, algunas entrevistadas no mencionan enfoques o marcos específicos con el que se pueda basar el trabajo pedagógico de estudiantes con TEA, porque simplemente no tienen conocimiento de ello, o porque existen múltiples enfoques a utilizar ya que hay muchos estudiantes que poseen características o cualidades diversas, por ende, el enfoque con el que se decida trabajar deberá responder a las características y necesidades de los estudiantes del espectro en general. A partir de esto, una entrevistada menciona que se considera autodidacta, por lo que va creando su propio estilo para educar. Además, se menciona las teorías de comunicación y trabajo sensoriomotriz, como posibles enfoques, pero que no son utilizadas por la entrevistada, sino que es el colegio que pretende promulgar tales marcos en su actuar.

En relación con los autores que proponen un marco epistemológico para el trabajo de estudiantes con TEA, dados a conocer por las profesionales entrevistadas, se nombra a Juan Martos, psicólogo español que se ha enfocado en el estudio del autismo teniendo una larga trayectoria, en donde ha logrado entregar soluciones sociales a ciertas problemáticas en las personas. También está Carol Gray, específicamente las historias sociales de Carol Gray, las cuales se basan en comprender las reglas sociales y aprender conductas sociales que estudiantes con TEA pueden adquirir considerando sus limitaciones. Por otro lado, está

Simon Baron Cohen, psicólogo británico reconocido por el trabajo que ha realizado en relación con el trastorno espectro autista, quien, según la entrevistada, su ideología es muy similar a la del modelo Floortime, en donde el niño es un ente activo de su propio aprendizaje y el docente es un mediador de él.

Además, se señalan otros autores que pueden proponer un marco epistemológico, pero que no está enfocado directamente en el trabajo de estudiantes con autismo. De esta manera, se encuentran Marc Monfort, logopeda y profesor, e Isabelle Morfort Juárez, psicóloga y terapeuta, quienes son especialistas en el desarrollo del lenguaje propiamente tal. También está Amanda Céspedes, neuropsiquiatra y profesora, que menciona la importancia de las emociones en la educación, como de la creación de lazos emocionales con los estudiantes, la organización cognitiva o mental y la necesidad de adecuar el currículum escolar, creando un trabajo individualizado a las necesidades del estudiante. Por otro lado, se encuentra Elia Roca, psicóloga española, que trabaja el área de habilidades sociales, entre otros aspectos. Además, se menciona la metodología temporaria, como una metodología muy útil para trabajar con estudiantes con TEA, caracterizada por el uso del tiempo en diversas actividades por realizar.

Otras entrevistadas no conocen autores específicos, basando sus prácticas en las experiencias personales y de las colegas, ya sean docentes u otros profesionales, determinando así, su modo de actuar con el o los estudiantes, entregando apoyos individualizados.

Habilidades Sociales

Según diversas definiciones que convergen en el término de habilidades sociales, se puede determinar que, según diversos autores revisados en el marco teórico tales como Dangelo (2015) y Lacunza (2009), las HHSS corresponden a un conjunto de conductas que proporcionan los elementos necesarios para desenvolverse en contextos sociales, permitiendo expresar emociones, deseos y opiniones acordes a la situación. Además, se señala que es el conjunto de capacidades para desarrollar determinadas acciones en el medio social, es decir,

un conjunto de herramientas para la vida social que permiten facilitar los procesos de socialización. Lo anterior se condice con lo que se sostiene en la revisión bibliográfica, ya que según el autor Caballo (2007) se expresa que las HHSS son aquellas capacidades que permiten desarrollar relaciones sanas y gratas con otras personas, haciendo énfasis que el desarrollo de estas habilidades permitirá una serie de posibilidades en medio de las relaciones sociales tales como colaborar, resolver y negociar conflictos entre otros. Por ende, queda por entendido, que el desarrollo de dichas habilidades permite la funcionalidad del ser humano dentro de la sociedad, debido a que facilitan las interacciones interpersonales, situación que se vuelve continua al convivir en comunidad.

Es así como su importancia recae en que, según lo visto, su desarrollo se vuelve fundamental para la vida en comunidad. Siendo que los comportamientos que permite son necesarios para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Sumado a lo que señala la literatura, donde se consideran las HHSS como idóneas para vivir en sociedad. De esta manera, para el Ministerio de Educación (2020), formar a los estudiantes en relación con esta temática, se ha tornado esencial, puesto que, se ha logrado constatar que el desarrollo de habilidades socioemocionales, repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes, en los éxitos escolares e incluso en el ámbito laboral, como también al integrarse en sociedad y proyectos personales, de manera efectiva. He ahí la importancia aprenderlas, ya que, como seres sociales, se torna esencial aprender a vivir socialmente. Asimismo, el desarrollo de las habilidades sociales son las responsables de forjar la construcción de la autoestima, autorregulación del comportamiento, la adopción de roles según señalan diversos autores revisados en el marco teórico.

En relación con los tipos de habilidades sociales que existen, hay autores que prefieren clasificarlas en grupos, mientras que otros prefieren distinguirlas una a una. Dentro de las categorías establecidas por Roca (2014) para ordenar las habilidades sociales podemos encontrar la siguiente categorización: Las habilidades sociales en conductas observables o conductas motoras, que corresponden a los elementos más evidentes, por lo que se han investigado más en ellas, como los gestos, la expresión facial, la mirada, y otras conductas asociadas a la comunicación no verbal. Los componentes cognitivos corresponden a los pensamientos, creencias, en otras palabras, la forma de comprender el mundo, ya que son

determinantes de las emociones y acciones. Y los componentes emocionales, que corresponden a la capacidad de comprender las propias emociones, saber regularlas, como también comprender las emociones de los demás cuando se interactúa con otros. Otra clasificación revisada en la literatura fue la de Mangrulkar, Whitman & Posner (2001), que se divide al igual que la anterior, en tres grandes grupos: primero están las habilidades sociales o interpersonales, asociadas a la comunicación, negociación/rechazo, cooperación, confianza y empatía. Por otro lado, están las habilidades cognitivas, referidas a la toma de decisiones, pensamiento crítico, autoevaluación, solución de problemas y comprensión de consecuencias en una situación. Por último, están las habilidades emocionales, asociadas al control de ellas y al monitoreo personal.

Y según una categorización una a una desarrollada por Martín & NeuroUp (2012-2020), se encontró la siguiente tipificación de las habilidades sociales: empatía asociada a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y así, abordar una situación, iniciar una conversación y dialogar habilidad necesaria para dialogar con otras personas, ya que se debe saber cómo iniciar y abordar una conversación para comunicarse con otros, compartiendo diferentes puntos de vista, escucha activa implica escuchar o tomar atención a las demás personas, para mantener una conversación e interactuar con otros, asertividad capacidad que permite expresar lo que sentimos y pensamos, con el debido respeto que merecen las otras personas, sin herir sus sentimientos, respeto asociado a la habilidad de respetar a los demás, considerar pensamientos y opiniones diferentes a las nuestras, pudiendo interactuar con otros, negociación es la capacidad para llegar a acuerdos entre las personas y poder evitar conflictos, capacidad de definir un problema y evaluar soluciones: capacidad de analizar una situación problema, considerar sus características y determinar una solución, flexibilidad habilidad para adaptarnos mejor a situaciones o contextos, expresar y regular nuestras emociones: capacidad que enriquece las interacciones sociales, ya que se da a conocer el sentir de cada uno. También se debe tener la capacidad de contener o regular las emociones de acuerdo con el contexto en el que se esté, compasión y agradecimiento: habilidades relacionadas al perdón y adaptación en las relaciones humanas, como también agradecer acciones de otros, capacidad de disculparse: habilidad que permite reconocer los errores propios como las habilidades sociales.

En relación con cuáles deben ser las habilidades sociales que deben ser trabajadas en el periodo escolar que corresponde al primer ciclo, según la bibliografía revisada, tanto el marco teórico como lo especifica MINEDUC (2012), como la revisión bibliográfica, se establecen que son por un lado las relacionadas con la comunicación no verbal, como lo son la mirada, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico. Situación que no es mencionada por las profesionales consultadas, ya que no hablan de este tipo de habilidad social como un desafío para los estudiantes con TEA.

En referencia a las relacionadas a la comunicación verbal, como lo son saludar, presentarse, iniciar una conversación, mantener una conversación, finalizar conversaciones, hacer peticiones o pedir favores: pedir permiso, pedir ayuda, pedir un objeto, agradecer y pedir disculpas, trabajar en equipo, dar instrucciones, seguir instrucciones, negociar para solucionar un conflicto y llegar a acuerdos (resolver problemáticas), cooperar por iniciativa propia, defender los propios derechos y de los demás, como también conocer las responsabilidades (deberes), expresar su opinión y escuchar la opinión de los demás (respetando turnos de habla), hacer críticas constructivas, aceptar las críticas de los otros, jugar o pasar el rato con amigos, y es en especial, este tipo de habilidades en donde las profesionales destacan los mayores desafíos para los niños con TEA, ya que presentan un mayor grado de dificultad al desarrollarlas, destacando que las acciones en las que deben tener una directa interacción con sus pares, los niños no logran realizarlo de manera cómoda cuando se trata de compañeros que no son de confianza para los niños.

Y finalmente las específicamente relacionadas a las emociones como conocer y expresar los propios sentimientos, adoptar una actitud empática con los demás, comprendiendo y valorando los sentimientos de los demás, cuando alguien nos comunique su estado de ánimo, y comprender el porqué de las emociones de los demás, autorregularse y trabajar la frustración. Las cuales también son de mayor dificultad para los estudiantes dentro del espectro, ya que requiere la capacidad de deducir ciertas conductas o situaciones, y según la opinión de ellas, a los niños les cuesta comprender cosas que no sean literales.

En relación con las respuestas de las entrevistadas, estas coinciden con muchas de las HHSS mencionadas anteriormente, compartiendo los desafíos que significan el desarrollo de estas para los estudiantes con TEA. Aunque, señalan que si bien, existen patrones

comunes en los niños con esta condición, donde sus fortalezas y debilidades en el ámbito social generalmente son similares, el real desafío en el desarrollo de las habilidades sociales, es el conocimiento del docente u otro profesional acerca de las características propias de cada estudiante, ya que este saber va a permitir una enseñanza eficaz y significativa para el estudiante, de acuerdo a lo que el niño necesita para que su aprendizaje sea adecuado.

Estrategias Pedagógicas

En correspondencia con lo estipulado en el marco teórico, la revisión bibliográfica y las entrevistas a los profesionales del área, una de las estrategias que más se nombra es la estructuración y la anticipación de las prácticas pedagógicas, ya que, en el marco teórico, se presenta como estrategias la utilización de horarios de la semana, así como también calendarios donde no sólo se pueda ver la organización del tiempo, como lo es saber qué días hay clases, cuáles son feriados, entre otros, sino donde además se pueda observar cuándo se realizarán pruebas e incluso actividades extracurriculares como salidas pedagógicas, mostrando una organización visual lógica, concreta y con información explícita. Asimismo, el reloj con números, análogo o digital permite orientar al estudiantado en el momento del día y, de ese modo, anticipar lo que viene. Todo lo anterior tiene concordancia con lo expuesto en la revisión bibliográfica y en las entrevistas, puesto que se sugiere crear un ambiente estructurado y predecible, con ayuda de rutinas, planificadores y comandos que anticipen las situaciones, para que el alumnado se mantenga atento e interesado en las actividades, sumándole además que estas estrategias ayudan a disminuir los niveles de ansiedad que pudieran presentar los niños y niñas, al anteponerse a lo que va a suceder.

Por otro lado, dentro de las respuestas dadas por las especialistas en la entrevista, se resalta como primordial el apoyo visual con los estudiantes con autismo, tal como se estipula en el marco teórico, según la forma de procesar la información que tenga el estudiantado, que en el caso de los niños y niñas con TEA suele ser visual, se sugiere utilizar ayudas visuales o material concreto para acompañar las palabras. En relación con lo anterior, la revisión bibliográfica, expuestas específicamente en el documento Algunas adaptaciones, de la ONG Federación Autismo Castilla y León (2009), recomienda utilizar material gráfico para poder

estructurar las acciones o actividades por realizar, e incluso anotar las cosas en la libreta del estudiante o, como se dijo en el marco teórico, tener una lista de sus pertenencias en su casillero para que el estudiante esté consciente de ellas. De igual forma, si el niño o niña no se comunica o no comprende, la literatura revisada propone utilizar imágenes que representen lo que se quiere manifestar, acompañadas de la palabra, para que comprenda el concepto y posteriormente se prescinda de la ilustración. Por esto mismo, se sugiere partir desde lo más concreto, en lo ideal, utilizar material real que le ayude a transitar a lo más abstracto.

Vinculado con la estrategia anteriormente expuesta sobre considerar la forma en que los estudiantes procesan la información, se contemplan una serie de adecuaciones tanto actitudinales del docente como de la planificación del proceso educativo. Es así como en el marco teórico se propone que el profesor se desempeñe como un mediador en actividades grupales en el aula y en contextos no estructurados como lo es el recreo, además de incentivar que se produzcan interacciones durante estas situaciones, enseñando habilidades sociales y conversacionales de ser necesario. Siguiendo esta línea, en la revisión bibliográfica se sugiere fomentar juegos y actividades cooperativas (Rangel, 2017), como también hacer uso del teatro y la musicoterapia (Esteves, Gárces, Chávez, 2017) para propiciar el desarrollo de las habilidades planteadas previamente. Por su parte, las profesionales entrevistadas plantean que los docentes, al momento de planificar o realizar una intervención, deben considerar aspectos como las fortalezas y debilidades de los estudiantes, sus características, intereses y necesidades según edad y nivel de desarrollo, y la idiosincrasia de los grupos familiares. También proponen tomar en cuenta aspectos pedagógicos como los conocimientos previos de los estudiantes, las necesidades de la institución, el ambiente y el contexto en que se trabajará y la cantidad de alumnos por sala, sugiriendo cursos de no más de 15 estudiantes. Asimismo, la revisión bibliográfica recomienda adecuar el entorno a las necesidades del alumnado y flexibilizar los tiempos y horarios, prefiriendo realizar sesiones de trabajo breves.

El docente además debe poner especial atención en la comunicación, ya que como se plantea en la revisión bibliográfica (MINEDUC, 2008), muchos niños y niñas con TEA suelen tener sordera selectiva, por lo que se deben repetir las instrucciones las veces que sean necesarias, con un lenguaje claro, simple y preciso y, como se señala en el marco teórico, preguntarle al estudiante si entendió y pedirle que explique con sus propias palabras. Dentro

de esta área, se produce una disonancia respecto a la comunicación y la mirada, puesto que la revisión bibliográfica, en el documento Algunas recomendaciones para adaptar la experiencia de aprendizaje, del MINEDUC (2008), se expone que, durante las explicaciones se debe intentar que el niño o niña mantenga contacto visual con el docente, mientras que en el marco teórico se manifiesta que algunos estudiantes escuchan y comprenden mejor si no miran a la otra persona, por lo que no se les debe forzar ni insistir; es por esto que previamente se debe conocer al alumnado y flexibilizar las prácticas realizadas. Debido a esto es que en el marco teórico se manifiesta que se debe trabajar en el desarrollo de estrategias de comunicación funcionales para los niños y niñas, habilitando un sistema de signos o, tal como se dice en la revisión bibliográfica, contar con programas de comunicación aumentativa y alternativa, como lo son los pictogramas, e incluso disponer de tecnologías que les sean facilitadoras para el aprendizaje, tales como impresiones, grabadoras o computadores.

Siguiendo con las adecuaciones que se deben realizar, tanto el marco teórico como la revisión bibliográfica y las respuestas de las entrevistas plantean la priorización de los objetivos de aprendizaje, primando aquellos que les sean funcionales y desafiantes, con mayor aplicación práctica, por lo que el docente debe considerar la realización de un Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), considerando objetivos que sean pertinentes al nivel de desarrollo del estudiante, prefiriendo aquellos que permitan el aprendizaje de herramientas funcionales que den pie a potenciar de nuevas habilidades que posibiliten la adaptación a distintos contextos en los que se pueda encontrar el alumnado, propiciando así la flexibilidad, autonomía e independencia.

Otras estrategias propuestas basándose en las adecuaciones, son el presentar la información por diferentes medios y el aceptar distintas formas de respuesta y expresión, ya sean verbalizados, con apoyo visual o con el uso de tecnologías adaptadas, a la vez que se explicitan los tiempos para contestar o para realizar las actividades, considerando los ritmos de los estudiantes. Asimismo, las evaluaciones también deben ser flexibles, creativas y que fomenten el aprendizaje por logros y no basado en las equivocaciones, pudiendo utilizarse material concreto o pedir respuestas no verbales ofreciendo menos opciones de respuesta si se presentan alternativas, o priorizar las evaluaciones orales por sobre las escritas, para las que se aconseja realizar preguntas cortas y precisas, considerando que es probable que

respondan de forma concreta y con hechos en vez de exponer juicios de valor. También, se debe contemplar que las tareas tengan un solo objetivo y presentar instrucciones claras, concisas y con pocos distractores.

Materiales Pedagógicos

Según la información compilada, tanto en el marco teórico, revisión bibliográfica y las entrevistas realizadas, el material para trabajar con los estudiantes con TEA debe tener colores y estímulos llamativos para ellos, con el fin de que mantengan la atención en la actividad que se quiera realizar. Asimismo, se sugiere que el material reduzca al mínimo la posibilidad de equivocación, debido a que los niños y niñas con esta condición no suelen aprender por ensayo y error, y sólo se generaría frustración.

Durante las entrevistas, algunas profesionales determinaron que el uso de material concreto es recomendable principalmente en los primeros años de escolaridad, es decir, prebásica y básica, lo que se condice con la revisión bibliográfica, donde se expone que el material tiene que ser preferentemente manipulable y que no necesite de un manejo delicado. A su vez, se señala que lo ideal es que los objetos sean fáciles de usar luego de una explicación o demostración sobre cómo usarlo, permitiendo que el estudiante lo manipule y trabaje con él independientemente. Es por esto por lo que se sugiere el uso de materiales como cajas, recipientes y velcro, siendo este último un gran apoyo, puesto que no sólo permite que el estudiante lo emplee de forma autónoma, sino que posibilita observar el producto de la tarea realizada ya que quedan firmes en la superficie donde se coloquen y, además, deja que el estudiante vuelva a trabajar con él.

Otra característica con la que concuerdan tanto la teoría como los documentos y el discurso de las profesionales es que el material para el trabajo con niños y niñas con TEA debe ser primordialmente visual debido a su forma de procesar la información, y en algunos casos es de ayuda el utilizar elementos auditivos. Por esto, se sugiere que, al crear material, sea de este tipo y se consideren aspectos como la cromaticidad, la síntesis de la imagen (que tenga la menor cantidad de distractores posible y se entregue sólo la información esencial),

el realismo y los niveles de abstracción, la simbología, la estructura y el orden del material, la función del texto si tiene y el contexto en que se va a utilizar. Dependiendo del estadio de pensamiento del estudiante, se decide el nivel de abstracción que tenga el material, por lo que se inicia con objetos reales, luego con fotos, después ilustraciones, posteriormente pictogramas o secuencias de dibujos en viñetas, o diagramas y finalmente, se prescinde del apoyo visual y se puede utilizar secuencias escritas.

Respecto al uso de pictogramas, se deben considerar los aspectos anteriormente mencionados para la creación de material visual, además, se debe agregar el texto de lo que se quiere representar en la imagen arriba o debajo de esta, preferentemente en mayúsculas, ya que esta tipografía parece facilitarles la lectura a las personas con TEA. Así, los estudiantes pueden ir vinculando cada pictograma a una actividad y, de a poco, descifrar el lenguaje escrito para que en un punto ya no sea necesario el apoyo visual. También se recomienda utilizar estas herramientas para dar instrucciones concretas de forma visual o establecer rutinas poniéndolos en tableros o paneles, lo cual no sólo ayuda a una mejor comprensión de las palabras, sino que además permite anticipar al alumnado sobre los sucesos que ocurrirán. Del mismo modo, para adelantar lo que sucederá, en el marco teórico se sugiere confeccionar horarios con imágenes o colores que permitan distinguir los distintos momentos del día, así como también se propone hacer uso de un calendario que posibilite organizar el tiempo, ya que así se puede observar de manera concreta los días en que hay clases, los que no, fechas de prueba, entre otras actividades. Además, se recomienda tener un reloj con números, puesto que así los estudiantes son capaces de orientarse en el día.

En relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como material para el trabajo con niños y niñas con TEA, se presenta una discrepancia, ya que por un lado pueden ser un apoyo para tomar apuntes, entregando la información de manera impresa o permitiendo el uso de grabadora o computador en las clases; además, se señala el uso de sistemas digitales como computadoras, tablets o celulares como una buena herramienta, por su presentación mayormente visual y gran cantidad de estímulos, lo que propicia que el estudiante mantenga la atención por estar más interesado; sin embargo, por otro lado, se expresa que no todos los profesionales manejan las TICs, por lo que se dificulta la continuidad del trabajo con estas; también, se manifiesta que hay una falta de recursos

como para hacer del uso de las tecnologías como herramientas cotidianas; igualmente, se señala que el uso de los aparatos tecnológicos debe ser por un rango de tiempo moderado, debido a que se espera que los estudiantes aprendan a relacionarse con otros y a desarrollarse en comunidad.

Actividades Pedagógicas

De acuerdo con la información obtenida tanto en la revisión bibliográfica como también en las entrevistas realizadas a las profesionales, se pudo recopilar información que habla concretamente de actividades, y otras, de características que debieran tener las actividades pedagógicas a trabajar con estudiantes que tengan TEA. No existen respuestas muy coincidentes entre las dos fuentes de recolección de información, ya que, en la revisión bibliográfica se enfoca en señalar actividades concretas, y en las respuestas de las entrevistadas, se mencionan actividades amplias, entregando mayores datos de las características que deben cumplir las actividades.

De esta manera, según lo recopilado en la revisión bibliográfica, se mencionan ciertos lineamientos que permiten la construcción de actividades pedagógicas, como, por ejemplo, en torno a las emociones: Reconocer emociones básicas y complejas, en la expresión facial, mediante dibujos y fotografías, Reconocer y atribuir causalmente una expresión emocional en una determinada situación, y Atribución causal de expresiones emocional en una determinada situación de deseo y situación de creencia verdadera o falsa. En relación con las creencias, se encuentra: Comprender que las personas pueden ver cosas diferentes, y Relacionar conceptos de ver y saber para predecir la acción de un personaje. Tales actividades, permiten trabajar las emociones, en específico el reconocimiento facial de ellas y su relación con ciertas situaciones, incluidas en las habilidades sociales, y la comprensión de que otras personas pueden pensar diferente a uno, aprendiendo a respetar estas visiones distintas, como también, entender las acciones que una persona puede realizar, como causa de sus actitudes o pensamientos que demuestre, lo cual habla de ponerse en el lugar del otro. Dichas actividades, son parte del material interactivo que cuenta con material digital “Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y

sociales” (Lozano y Alcaraz, 2009), por lo que coinciden con las respuestas de las entrevistadas, ya que mencionan que las actividades pedagógicas a trabajar con estudiantes que tengan TEA, deben estar acompañadas siempre de material de apoyo visual, dado que comprenderán de mejor manera las instrucciones que deben realizar. Asimismo, las plataformas digitales son un buen medio para trabajar con ellos, ya que forma parte del apoyo visual con el que se requiere contar.

Por otro lado, en la revisión bibliográfica se presentan tres actividades extraídas de la guía de apoyo del MINEDUC (2008), que abordan diversas áreas dentro de las habilidades sociales. Entre ellas, se encuentra en el ámbito de formación personal y social, en donde se les muestra a los estudiantes una filmación que les sea familiar, para que luego ellos representen alguna escena de esa filmación, por medio de grupos que deberán crear según afinidad. Posterior a ello, la docente irá por grupos preguntando cómo se han organizado, orientándolos si es necesario, para que luego presenten su representación a los demás compañeros, fundamentando sus acciones, cerrando la actividad a través de una conversación sobre la manera en que se organizaron, quién hizo qué, y de la importancia de dar ideas y respetar a los demás. Otra actividad es en relación con el ámbito de comunicación, en donde la docente muestra diversos tipos de textos escritos, dando a conocer su importancia en la comunicación y aprendizaje. Luego, les preguntará qué creen que dice en los textos escritos que tiene, y en grupos deberán escoger una caja de las tantas que hay, en donde dice poesías, afiches, boletas, etc., que deberán llenar con los textos que presentó la profesora, según la caja que hayan escogido. A su vez, escogen un texto y expresarán a sus compañeros del grupo que es lo que dice, para luego, cuando ya todos hayan llenado sus cajas, verbalizar a todo el curso uno de los textos en donde expresen que dice, dando oportunidad a cada grupo. Finalmente se hablará de lo que aprendieron, donde se puede guardar y utilizar el material, invitando a que sigan llenando las cajas con material que encuentren en sus casas. La tercera actividad es sobre el ámbito de relación con el medio social y cultural, en donde se le solicita a los niños y familias, registrar situaciones de su vida y de relación con su entorno (familia, barrio, comunidad), mediante fotografías, y que las lleven a clases para compartirlas, por lo que se debe enfatizar la expresión verbal, y de no ser así, se deben apoyar en algún compañero que lo ayude.

Estas actividades, se pueden articular con algunas respuestas de las entrevistadas. Las profesionales mencionan que las actividades pedagógicas deben ser estructuradas, o sea, que estén previamente planificadas, sin dejar espacio a la improvisación, ya que, los estudiantes con TEA requieren de un espacio o lugar que sea estructurado, en donde todo lo que se decida hacer este previamente determinado, permitiendo que se desenvuelven de manera más confiada. A su vez, las entrevistadas mencionan que deben ser actividades que permitan la interacción con otros, puesto que es uno de los aspectos en los que tienen mayores dificultades. Es así, como las actividades previamente mencionadas, se encuentran planificadas con anterioridad, aunque podrían precisar mejor ciertas situaciones a ocurrir en los estudiantes y cómo abordarlas, como también incentivar aún más el trabajo en grupo con otros estudiantes.

Sin embargo, algunas entrevistadas mencionan que es muy favorecedor las actividades individualizadas y focalizadas, lo cual se contradice con las actividades extraídas de la guía de apoyo del MINEDUC, y con la respuesta de otras entrevistadas donde mencionan que sí es necesario y relevante las actividades en donde se relacionen unos con otros.

Por otra parte, las entrevistadas mencionan la importancia del juego en las actividades, utilizando la imitación, cambios de roles, el movimiento, como parte de ello. Las actividades mencionadas del material interactivo Aprende con Zapo y las planificaciones extraídas de la guía de apoyo del MINEDUC, no abordan el juego como tal, pero en la guía de MINEDUC, las actividades presentan el cambio de roles o incluso imitación cuando deben representar una escena de la filmación visualizada. Sin embargo, el movimiento solo se podría encontrar en la primera actividad de la guía de apoyo del MINEDUC, aunque de manera implícita.

7.- Conclusiones

La siguiente propuesta didáctica, se realizó por medio de la información obtenida en el marco teórico, la selección de documentos en la revisión bibliográfica, y las entrevistas realizadas a los profesionales. A su vez, también cuenta con la retroalimentación efectuada por el grupo de profesionales que contribuyen al juicio de expertos.

7.1.- Nombre de la propuesta didáctica: T- aprendo.

7.2.- Características generales de la propuesta didáctica:

La siguiente propuesta didáctica consiste en un material que servirá para trabajar ciertas habilidades sociales en estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, ya que presentan dentro de su condición generalmente problemáticas en la adquisición de ellas, dificultando así, la interacción social y comunicación. Dicha propuesta está relacionada con los Objetivos de Aprendizaje Transversales presentes en las bases curriculares de primero a sexto año básico (ya que este documento contempla el ciclo escolar al cual estará destinada la propuesta didáctica), entregando un sustento acorde a las directrices del currículum escolar. De esta manera, el propósito u objetivo de la propuesta es *Desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en primer ciclo escolar.*

Para ello, se recopiló información a través de una revisión bibliográfica de documentos relacionados a la temática, como: Las Bases Curriculares de primero a sexto año básico, algunas Políticas Educativas, Documentos técnicos del Ministerio de Educación, e Investigaciones o documentos recientes. Algunos de los autores con los que se trabajó, fueron: MINEDUC (2015), Chacón y Morales (2013), Rangel (2017), Lozano y Alcaraz (2010), Celeste Amat (2015), División TEACCH (2011), García (2011), Federación Autismo Castilla y León (2009), entre otros. A su vez, también se extrajo información a través de las entrevistas realizadas a profesionales que trabajan con estudiantes de primer ciclo escolar

que tengan TEA, pudiendo conocer aquellas estrategias pedagógicas, actividades y materiales que son pertinentes a utilizar en estudiantes con esta condición.

Sin embargo, se pudo evidenciar que fue algo dificultoso hacer la distinción entre estrategias pedagógicas, actividades y materiales, ya que suelen estar muy relacionadas en las prácticas pedagógicas. Es por ello, que, para los fines de esta propuesta, se proponen ciertas definiciones sustentadas en determinados autores, entendiendo por *Estrategias Pedagógicas* a aquellos elementos o acciones que se deben considerar para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes, en este caso, con el Trastorno del Espectro Autista (Gamboa, Garcia, Beltrán, 2013). Las *Actividades Pedagógicas*, son un conjunto de acciones previamente planificadas, los cuales tienen pasos a seguir, y permiten generar nuevos aprendizajes en los estudiantes, pudiendo considerar diversas temáticas u objetivos (Castellanos, 2016). Finalmente, los *Materiales Pedagógicos*, corresponden a objetos o instrumentos, que permitirán contribuir a la creación de nuevos aprendizajes, por lo que deben estar relacionados directamente. Pueden ser diversos, lo importante es que capten la atención del estudiante con TEA, y logren guiar el proceso educativo (Guerrero, 2009).

La propuesta didáctica desarrollará ciertos objetivos de aprendizajes transversales, en los cuales se encuentran determinadas habilidades sociales, en conjunto con las estrategias y materiales seleccionados para realizar la propuesta. Cada objetivo tendrá tres niveles de representación del material y complejidad de manera gradual, siendo el primero el *nivel concreto*, el cual corresponde a la utilización de material real que pueda ser manipulado, el segundo es el *nivel gráfico figurativo*, que vendría a ser la representación gráfica, por medio de un dibujo de algún determinado material y el tercero es el *nivel simbólico*, que es la representación abstracta del material, a través de números, palabras, etcétera.

7.3.- Público al que está orientado:

Estudiantes de primer ciclo escolar, es decir, de primero a cuarto año básico, entre las edades 6- 9 años. Sin embargo, estas edades pueden tener una flexibilidad de hasta dos años

en cada curso en el que se encuentre, y de tres años en el caso de estudiantes que tengan discapacidad múltiple y sordoceguera (MINEDUC y DEG, 2019).

La propuesta didáctica se basa en las Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera (2019). De esta manera, si se trabaja con un estudiante que cursa primero año básico, este estudiante puede tener 6 años, o hasta 2 años más, o sea, 7 u 8 años. En el caso de que presente alguna discapacidad múltiple o sordoceguera, el estudiante puede tener 6 años o hasta 9 años.

7.4.- Modalidad de trabajo en la que se puede abordar la propuesta didáctica:

Se entiende por modalidad de trabajo aquellas reglas o estructura que se le atribuye a una determinada acción, en este caso, a la aplicación de la propuesta didáctica a presentar, de manera tal, que su ejecución no sea libre (Pérez Porto y Gardey, 2010). De esta forma, la modalidad más pertinente dependerá del nivel de ayuda que el estudiante requiera y de las características propias de cada uno. Es decir, si el estudiante tiene mayor dificultad de trabajar en grupo y de relacionarse con sus pares, el docente trabajará solo con el estudiante, abordando un trabajo individualizado y focalizado en sus necesidades, pero siempre con la intencionalidad de que desarrolle la competencia de trabajar en grupo, por ende, en un comienzo se realizarán actividades individuales y, al ir desarrollando sus habilidades sociales, se irá progresivamente incorporando en trabajo grupal (por ejemplo, primero solo con un compañero, y luego en grupos de 3 o 4 estudiantes, según la actividad lo requiera). Por el contrario, si el estudiante necesita un grado menor de ayuda y tiende a tener mayores facilidades para socializar, se utilizará el trabajo grupal en todo momento como medio para el desarrollo de las habilidades sociales. En ambos casos se procurará que, dentro las actividades grupales, cuenten a lo menos con un compañero que el niño con TEA se sienta en confianza. Además, se pretende trabajar con grupos acotados de estudiantes, esto es, no más de 15 estudiantes por sala, debido a que esto permitirá realizar un trabajo más personalizado con los alumnos.

En relación con el contexto, lo ideal sería abordar la propuesta de manera presencial, ya

que la manipulación del material es mucho más atractiva para los estudiantes, aunque, de todas formas, considerando el contexto actual, se puede adecuar para llevar a cabo la propuesta de manera online, enviando el material vía digital o sustituyéndolo por materiales que tengan en casa los estudiantes.

7.5.- Duración aplicación de la propuesta:

La duración de la propuesta dependerá de la elección e interés de quien la aplique, asimismo de la importancia de que algún estudiante o estudiantes requieran trabajar las habilidades sociales. Sin embargo, se puede sugerir su aplicación en dos semestres educativos (un poco menos de un año lectivo), realizando una planificación por semana. Cada sesión tendrá una duración aproximada de una hora máximo, realizando pausas entre medio si se considera necesario. No obstante, si algún estudiante requiere de mayor tiempo para realizar la sesión, se debe entregar ese tiempo, de no más de dos horas de trabajo.

7.6.- Enfoque epistemológico de la propuesta didáctica:

Con respecto al enfoque epistemológico escogido, cabe destacar que su elección se basa principalmente en la literatura revisada en el marco teórico y en la información recopilada desde la experiencia de algunas de las profesionales entrevistadas. Por ende, el enfoque elegido es el *ecológico funcional*, debido a que según las características propias de este enfoque es que permite desarrollar un trabajo en base al conocimiento que se tenga sobre el estudiante, sobre sus formas de aprender, de relacionarse, para así entregar las ayudas necesarias y pertinentes a las características propias del estudiante (MINEDUC, 2019). Asimismo, permite diseñar propuestas pedagógicas que sean personalizadas e intencionadas a lo que necesita el estudiante, y siendo coherentes al nivel de ayuda que requiera el niño (MINEDUC, 2019).

Además, se considera que la pertinencia de este enfoque en la propuesta didáctica, también recae en que posibilita contemplar que todo estudiante puede aprender, independientemente de su condición o situación de discapacidad, y que, para llevar a cabo el

proceso educativo, se debe considerar la historia personal de los estudiantes, sus intereses, sus expectativas, preocupaciones como también el modo de relacionarse, y desde ese piso comenzar a trabajar en este caso, el desarrollo de las habilidades sociales, siempre teniendo en consideración los diversos factores que influyen en dicho aprendizaje como también las fortalezas y debilidades del estudiante (MINEDUC, 2013). Por ende, este enfoque permitirá entregar, a través de la propuesta didáctica, una enseñanza que considere las necesidades y cualidades de los estudiantes en el proceso educativo, logrando entregar apoyos o ayudas pedagógicas contextualizadas.

Del mismo modo, este enfoque se hace pertinente debido a que considera los contextos naturales y la vida diaria del estudiante para el trabajo pedagógico (MINEDUC, 2013). Lo anterior permite trabajar desde ambientes cotidianos y a los que se suele enfrentar el estudiante, situación que se hace muy relevante teniendo en consideración las características de la condición, donde se vuelve fundamental mantener al niño en un espacio real para él.

7.7.- Elementos por considerar en la propuesta didáctica:

Se considerarán los siguientes Objetivos de Aprendizaje Transversales, Habilidades Sociales, Estrategias Pedagógicas, Actividades y Materiales por trabajar en la propuesta didáctica:

Objetivos de Aprendizaje Transversales	Habilidades Sociales	Estrategias y Actividades Pedagógicas	Materiales Pedagógicos
1.- Desarrollar una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades	<u>Emociones:</u> -Conocer y expresar los propios sentimientos, de manera adecuada o	<u>Estrategias pedagógicas:</u> -Un ambiente organizado, estructurado y predecible permite que el niño/a permanezca en la actividad y se motive por aprender (marcar con claridad la duración de cada actividad, explicar las tareas a realizar en el día y tratar de mantener este orden cada día).	-Para la creación de material se debe considerar: cromaticidad, precisión de la imagen, realismo y niveles de abstracción,

como de sus limitaciones.	pertinente. -Trabajar la autoestima y la confianza en sí mismo. <u>Autorregulación:</u> -Autorregularse y trabajar la frustración.	-Usar un lenguaje claro y simple, y repetir si es necesario. -Demuéstrele al niño/a que lo está escuchando, imite lo que ha dicho, interprete su mensaje, o haga algún comentario. De la misma manera, pregúntele al estudiante si entendió y explique nuevamente si es necesario (bromas, frases de doble sentido, chistes, etc.).	simbología, función del texto, y el contexto en que se van a utilizar. -El material por confeccionar debe permitir que el estudiante pueda utilizarlo de manera independiente, posteriormente a una explicación o demostración. -Partir siempre de lo concreto, ojalá con materiales reales: fichas, tablas, objetos que lo ayuden a realizar la transición de lo concreto a lo abstracto. -Materiales visuales: Dependiendo de la abstracción, se parte planificando actividades con objetos reales,
2.- Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.	<u>Aspectos de la comunicación no verbal:</u> -La mirada, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico. <u>Aspectos de la comunicación verbal:</u> -Saludar, presentarse, iniciar una conversación, mantener una conversación, finalizar conversaciones. -Hacer peticiones o pedir favores: pedir la palabra, pedir permiso,	-Entregue los apoyos necesarios, pero también brinde autonomía en sus acciones, cuando pueda hacerlo. -Disponer de sistemas de signos o uso de lenguajes alternativos: contar con programas de comunicación aumentativa y alternativa (pictogramas: imágenes acompañadas de la palabra, en donde, una vez que comprenda la palabra se podrá prescindir de la imagen). -Fomentar condiciones de aprendizaje basadas en los logros y no en los fracasos (errores). -Flexibilizar el tiempo y horario (por ejemplo: permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación, adecuar el tiempo utilizado en una tarea, etcétera) y el entorno en las acciones pedagógicas, según las	

	pedir ayuda, pedir un objeto, etc. -Agradecer (dar las gracias), pedir disculpas, rechazar algo. -Expresar su opinión y escuchar la opinión de los demás (respetando turnos de habla). -Seguir instrucciones.	necesidades del estudiante (por ejemplo: adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros). -Sesiones de trabajo cortas o breves. -Ofrecer información individual precisa (corta), paso a paso, apoyada por pictogramas, imágenes, mapas, fotos, cuadros, dibujos, esquemas. -Optar por escribir en mayúsculas, porque las personas con TEA parecen presentar mayor preferencia por este tipo de letras.	luego secuencias de fotos, después, ilustraciones, luego pictogramas, o secuencias dibujadas en viñetas, diagrama y por último a secuencias escritas. Otros materiales son: tarjetas, cuentos, audiocuentos, sistemas digitales, tanto computadores, como tablet y celulares, y de ser necesario material fotocopiado, uso de grabadora, entre otros. También material recolectado de la plataforma ARASAAC. -Uso de tablero o cuadros de anticipación, con imágenes reales en los cuales se muestren
3.- Resolver problemas de manera reflexiva en diversos ámbitos.	<u>Resolución de Problemas Sociales:</u> -Negociar para solucionar un conflicto y llegar a acuerdos (resolver problemáticas). <u>Situaciones de cambio:</u> -Actuar frente a cambios (por ejemplo, incluirse en un espacio nuevo).	-Dar pautas de actuación concretas, y estrategias, en lugar de instrucciones de carácter general poco precisas. -Entregar menos opciones en las actividades a realizar, preferentemente solo dos opciones. -Utilizar superficies sensoriales en las actividades pedagógicas (ejemplos: superficies de distintas texturas, ásperas, suaves, rugosas). -Tomar en cuenta el estado de ánimo en el que se encuentre el	

4.- Actuar conociendo los derechos y responsabilidades propias y de los demás.	<u>Derechos y deberes:</u> -Defender los propios derechos y de los demás, como también conocer las responsabilidades (deberes).	estudiante al trabajar con él. En caso de que existan altos niveles de estrés y ansiedad acumulada, se requiere calmar para prevenir otras conductas disruptivas. -Hacer uso del recurso de la anticipación, con la finalidad de anteponer al niño a situaciones imprevistas que puedan generar un malestar, como también ayudar a controlar la ansiedad del menor, ya que le hace comprender que cada actividad tiene su tiempo definido. -Ocupar comandos preparatorios para transición (comandos que indican las próximas palabras de acción) como, por ejemplo "Cuando yo diga mover, nos moveremos..." seguido por el comando de ejecución "mover", el cual establece expectativas claras, "En cinco minutos terminamos ese trabajo y lo discutiremos". -Recordar constantemente lo aprendido en clases o situaciones previas, para reforzar y afianzar	rutinas que los niños tendrán durante el día. -El material concreto debe ser manipulable y que no requiera mucho cuidado en su manipulación (abrir, guardar y tapar cajas, bolsas, recipientes, etc.). -Use material de colores o con estímulos llamativos para el niño/a, cuide que su atención se mantenga en la actividad que realiza.
5.- Trabajar en equipo de manera solidaria y responsable en las actividades y proyectos en diversos ámbitos, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.	<u>Trabajo en equipo:</u> -Trabajar en equipo, repartiéndose labores. <u>Jugar y cooperar:</u> -Jugar o pasar el rato con amigos. <u>Colaborar o cooperar:</u> -Cooperar o colaborar por iniciativa propia.		

6.- Desarrollar la capacidad de empatía con los otros y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento.	<u>Empatía:</u> -Adoptar una actitud empática, comprendiendo y valorando los sentimientos de los demás, como, por ejemplo, cuando alguien nos comunique su estado de ánimo, y comprender el porqué de las emociones de los demás. <u>Respetar a los demás:</u> -Respetar a los demás.	los aprendizajes. -Se requiere utilizar apoyo visual ya que es primordial para el trabajo de los niños con TEA, como láminas, videos, modelos de trabajos terminados, dibujos, entre otros. -En caso de evaluaciones, de ser necesario, priorizar lo visual y táctil, pedir respuestas no verbales como señalar, encerrar o construir. En el caso de que se pidan respuestas orales, considerar distintos niveles de logros, como explícitas, implícitas y juicios de valor. A su vez, la tarea o actividad debe tener objetivos concisos y precisos, y pocos distractores. <u>Actividades pedagógicas:</u> -Que sean planificadas, sin espacio a la improvisación. -El juego es una buena actividad para utilizar, en donde se imiten acciones, cambien de roles, y exista movimiento para activar a los estudiantes.	
7.- Trabajar la aceptación de consejos y críticas como aspectos fundamentales en el desarrollo de tareas y trabajos.	<u>Hacer críticas y aceptar consejos:</u> -Hacer críticas constructivas y aceptar consejos de los otros.	-Propiciar juegos y actividades cooperativas (juegos de roles, sociodramas, etc.).	
Cuadro N°9 de elaboración propia: OAT, HHSS, Estrategias, Actividades y Materiales pedagógicos a considerar en la propuesta didáctica.			

7.8.- Planificaciones:

Estrategias generales por considerar:

- Las preguntas deben ser dirigidas cuando se esté trabajando en un curso con varios estudiantes.
- Entregar instrucciones de acción claras y precisas.
- No reducir el nivel de dificultad de inmediato. Evalúe cómo responde el estudiante y, si es necesario, baje el nivel de dificultad entregando los apoyos necesarios.
- Considere sus emociones a lo largo de las actividades.
- Entregue un espacio estructurado y flexible en tiempos y horarios.
- Si se requiere hacer una pausa entre medio de la sesión, puede hacerlo, tomando 10 minutos o un poco más, pero procure terminar la tarea que estaba haciendo y comuníquese al estudiante. Las pausas también pueden ser dirigidas, realizando alguna acción que sea del agrado de los estudiantes, como, por ejemplo, jugar un juego que les guste y que sea breve.

Propuesta de inicio y cierre para cada sesión:

Inicio

Se sugiere un inicio de aproximadamente 7 minutos. Las o la docente, saluda al o los estudiantes, y les pregunta cómo se sienten el día de hoy (a partir de la actividad n°2 en adelante, se puede utilizar para responder a esta pregunta el “Reloj de las emociones”). Luego, la profesora hace entrega de la guía de organización, que permitirá a los estudiantes estructurar y anticipar las actividades que se realizarán durante la sesión de trabajo según la duración de cada una. Es importante que el alumnado comprenda lo que se debe hacer durante la clase, por lo que se debe orientar el proceso de estructuración de la guía y realizar preguntas para evaluar la comprensión de cada uno de los pasos a seguir.

Para cada sesión, se debe ir mencionando las actividades que se deberán ordenar en la guía de organización:

- Primero: Saludar a los demás compañeros y a la profesora.
- Segundo: Organizar las actividades.
- Tercero: Trabajar (completar con la actividad correspondiente a la sesión a desarrollar).
- Cuarto: Recreo (sugerido en actividades largas o con dos etapas).
- Quinto: Trabajar (completar con la actividad correspondiente a la sesión a desarrollar).
- Sexto: Preguntas de cierre.
- Séptimo: Ordenar el material y despedirse.

Cierre

Se sugiere un cierre de aproximadamente 7 minutos. Las o la docente, realiza un breve resumen de lo que se hizo en la sesión de hoy, pudiendo mostrar la guía de organización creada en el inicio de la sesión, para que puedan visualizar que se hizo lo que se acordó, y luego, les realiza las siguientes preguntas a sus estudiantes: ¿Qué hicimos en la clase de hoy?, ¿Cómo te sentiste o se sintieron en la clase de hoy?, ¿Qué te gustó o les gustó de la clase?, ¿Qué nos queda por hacer en el día de hoy? Se pueden agregar otras preguntas de cierre, que tengan relación con la actividad de la sesión. A su vez, se puede hacer entrega de fichas que deban escoger para responder a cada pregunta. Para la primera pregunta, se pueden entregar fichas relacionadas a la sesión de hoy, para la segunda pregunta, fichas de emociones (a partir de la actividad n°2 en adelante, se puede utilizar para responder a esta pregunta el “Reloj de las emociones”), para la tercera pregunta, las mismas fichas utilizadas en la pregunta uno, y para la cuarta pregunta, las fichas de las acciones que quedan por realizar que se encuentran en la guía de organización. Luego, ordenan el material utilizado, colocándolo en su lugar correspondiente, y se despiden.

Evaluación:

Se propone realizar una evaluación formativa. A medida que se vaya desarrollando la actividad, la o las docentes deberán ir orientando las acciones de los estudiantes, en función del logro del objetivo general correspondiente y el objetivo de la actividad. Para ello, pueden basarse en la rúbrica de evaluación formativa adjunta.

Objetivo General N°1: Desarrollar una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones.

Habilidades Sociales por trabajar:

Emociones

- Conocer y expresar los propios sentimientos, de manera adecuada o pertinente.

Autorregulación

- Autorregularse y trabajar la frustración.

Autoestima

- Trabajar la autoestima y la confianza en sí mismo.

Habilidad social: Emociones

Actividad N°1

Nivel de representación del material: Concreto.

<i>Objetivo de la Actividad</i>	Reconocer emociones a través de las expresiones faciales, dando a conocer situaciones en las que se sienta esa emoción y acciones de respuesta a tal emoción.
<i>Actividad</i>	Los estudiantes identificarán, reconocerán e imitarán expresiones faciales. Además, reconocerán en qué situaciones pueden sentir esas emociones.
<i>Metodología</i>	La docente irá realizando diversas expresiones faciales que representan determinadas emociones. Primero comenzará con la expresión facial cuando se está feliz, que repetirá las veces que sean necesarias, para luego preguntarles al o los estudiantes: ¿Qué emoción? Es importante que el estudiante reconozca a qué emoción corresponde tal expresión facial para poder continuar. Luego la deberá imitar, pidiéndole al estudiante que haga la misma expresión facial.

A continuación, se sugiere un **recreo** de unos 10 minutos aproximadamente.

Posterior a ello, se hará una pequeña contextualización de lo visto anteriormente, haciendo un pequeño resumen, para luego hablar sobre en qué situaciones sienten esa emoción y que pueden hacer cuando sienten esa emoción. Se repite la misma secuencia con las siguientes emociones: expresión facial de enojo, tristeza, sorprendido. A medida que el o los estudiantes vayan dando sus respuestas, debe hacerle saber de qué lo escuchó y que considera sus respuestas para la actividad. De esta manera, puede ir anotando en el pizarrón las respuestas de todos los estudiantes. Si el o los estudiantes no logran dar respuesta a las preguntas que se realizarán, entregue opciones de respuesta (dos opciones), y si aún presenta complicaciones, trabaje con la guía de apoyo adjuntada en los anexos. Lo importante es que se dé la oportunidad de trabajar sin la guía en un comienzo.

Material

- Guía de organización de actividades.
- Guía de trabajo.
- Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

→ **Material para inicio de cada actividad: Guía de organización de actividades (imágenes recuperadas de ARASAAC. Se pueden agregar otras imágenes según corresponda).**

DÍA (COMPLETAR CON EL DIA DE LA SEMANA Y COLOREAR SEGÚN DIA)

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
-------	--------	-----------	--------	---------	--------	---------

HORA	TAREA
09:00 A 09.45	
09.45 A 09.50	

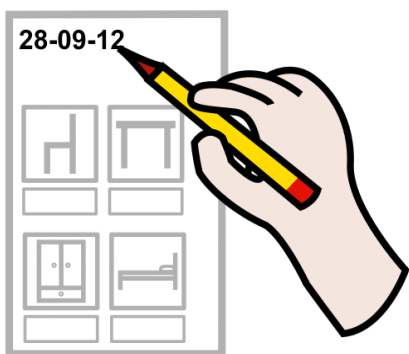
09.50 A 10.30



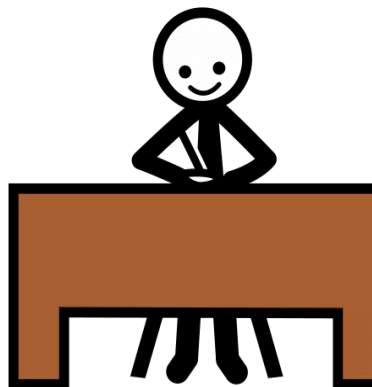
RECREO



SALUDAR



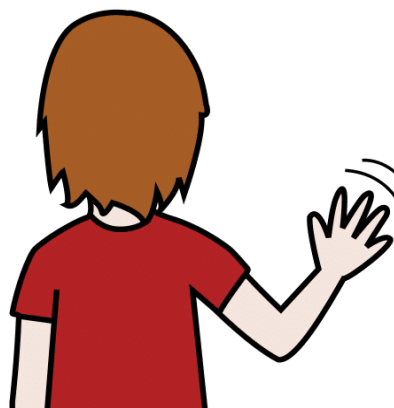
ORGANIZAR LAS ACTIVIDADES



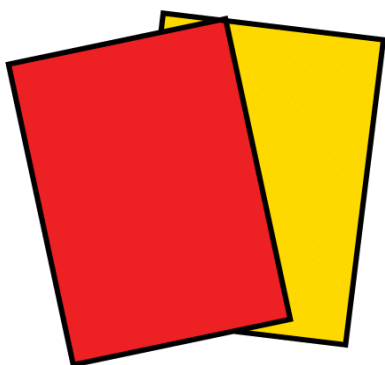
TRABAJAR



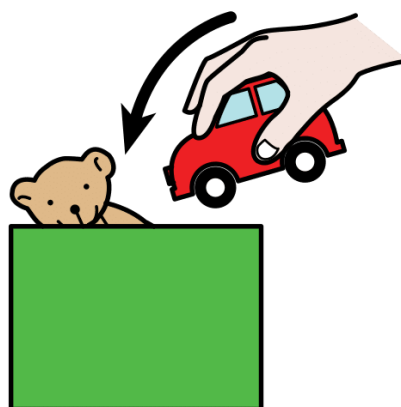
TRABAJAR



ADIÓS



PREGUNTAS DE CIERRE



GUARDAR LOS MATERIALES

→ Material para cierre de cada actividad: Fichas para responder preguntas de cierre (imágenes recuperadas de ARASAAC).

- 1.- ¿Qué hicimos en la clase de hoy?
- 3.- ¿Qué te gustó hacer en la clase de hoy?



TRABAJAR

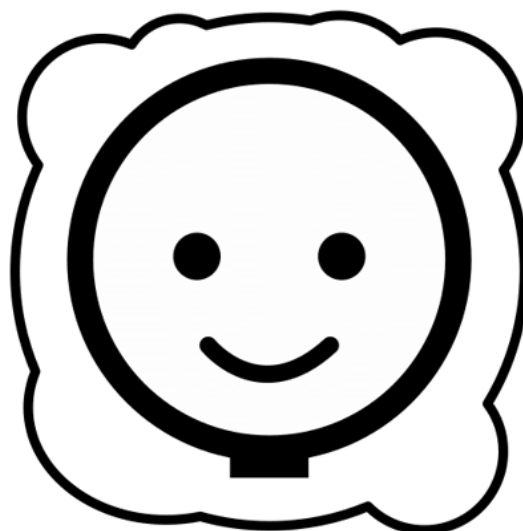


COMPARTIR

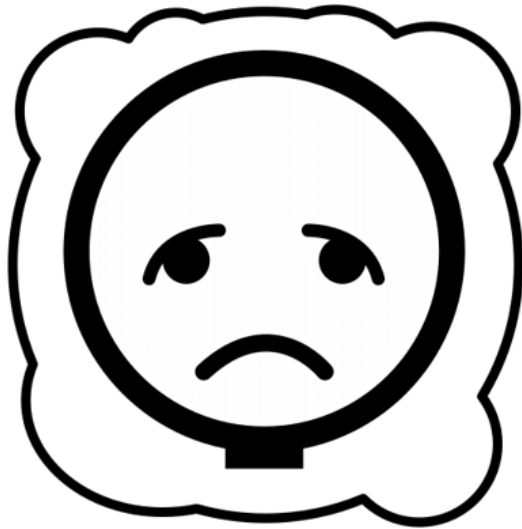


OCUPAR EL MATERIAL

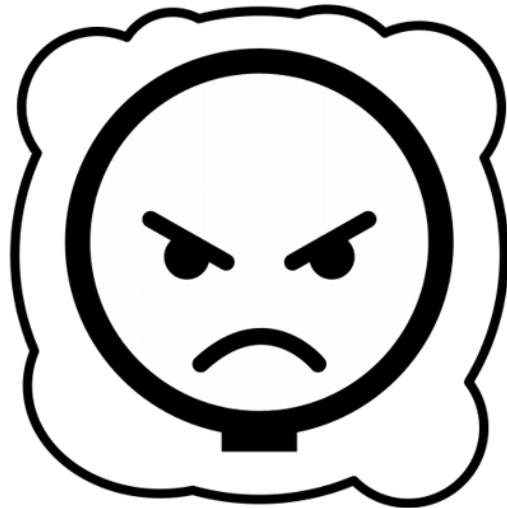
2.- ¿Cómo te sentiste en la actividad?



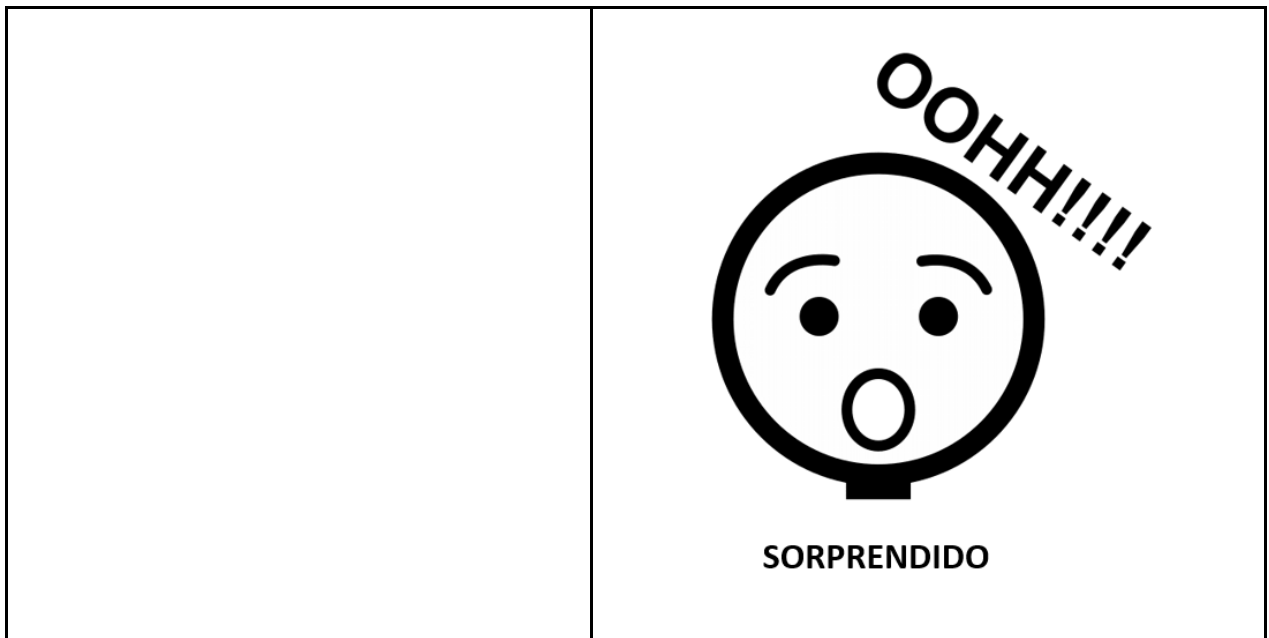
FELIZ



TRISTE



ENOJADO



→ Guía de trabajo Actividad N°1 (imágenes recuperadas de ARASAAC).

Guía de trabajo

Encerrar en un círculo tu respuesta ○

- 1)
¿Qué emoción es esta?





FELIZ



TRISTE



ENOJADO



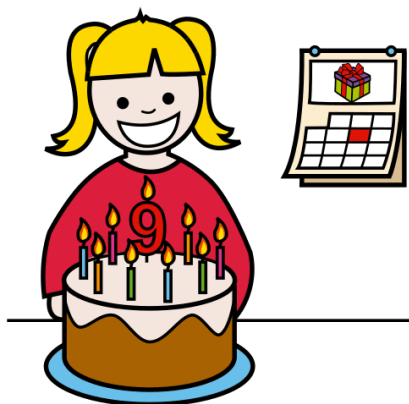
SORPRENDIDO

Imita esta emoción con tu cara

¿En qué situaciones puedes sentirte feliz?



JUGAR



ESTAR DE CUMPLEAÑOS



VER UNA PELÍCULA

¿Qué puedes hacer cuando te sientes feliz?



REÍR



APLAUDIR



SALTAR



2.

¿Qué emoción es esta?



FELIZ



TRISTE



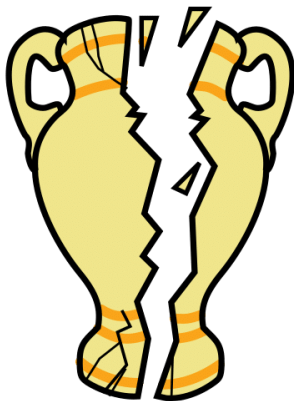
ENOJADO



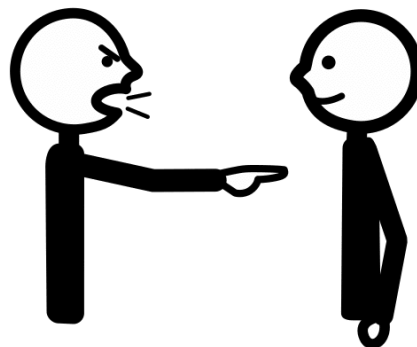
SORPRENDIDO

Imita esta emoción con tu cara

¿En qué situaciones puedes sentirte enojado?



CUANDO SE TE ROMPE ALGO



CUANDO SE BURLAN DE TI



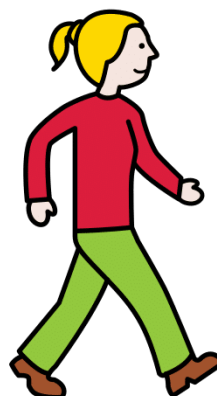
CUANDO ALGUIEN TE EMPUJA



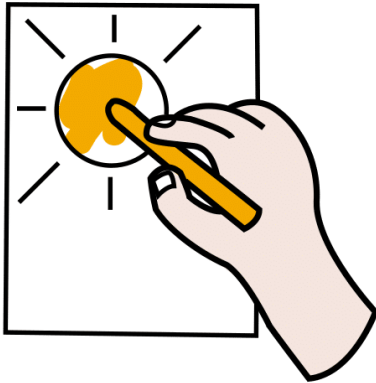
¿Qué puedes hacer cuando te sientes enojado?



RESPIRAR PROFUNDO



CAMINAR



PINTAR



3.

¿Qué emoción es esta?



FELIZ



TRISTE



ENOJADO



SORPRENDIDO

Imita esta emoción con tu cara

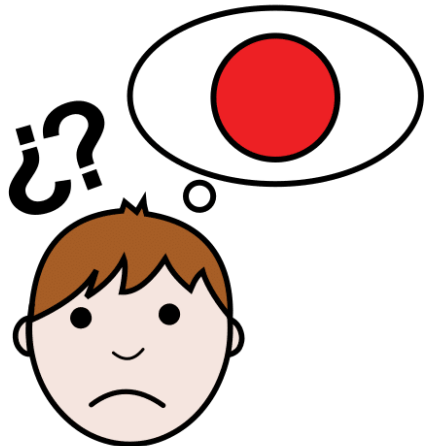
¿En qué situaciones puedes sentirte triste?



QUE TE QUITEN UN JUGUETE



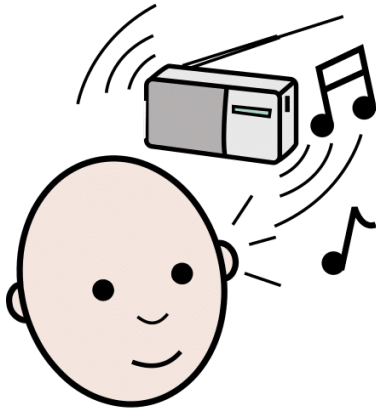
QUE TE GRITEN



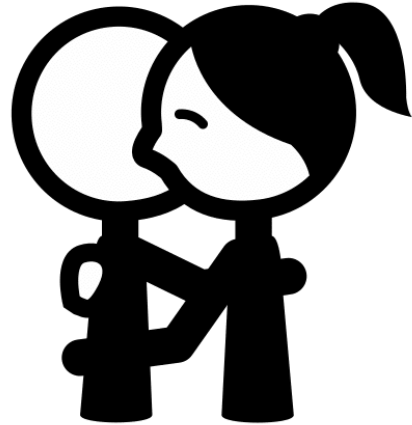
QUE SE TE PIERDA UN JUGUETE



¿Qué puedes hacer cuando te sientes triste?



ESCUCHAR MÚSICA



ABRAZAR A ALGUIEN O ALGO

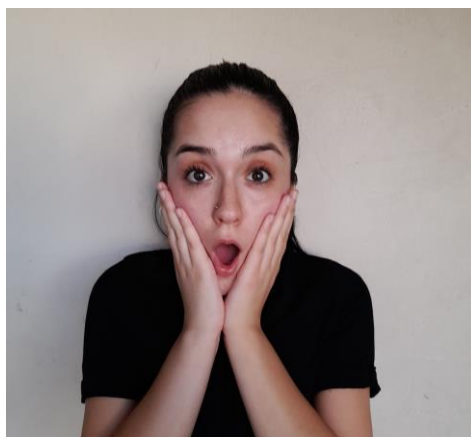


COMER ALGO RICO



4.

¿Qué emoción es esta?



FELIZ



TRISTE



ENOJADO



SORPRENDIDO

Imita esta emoción con tu cara

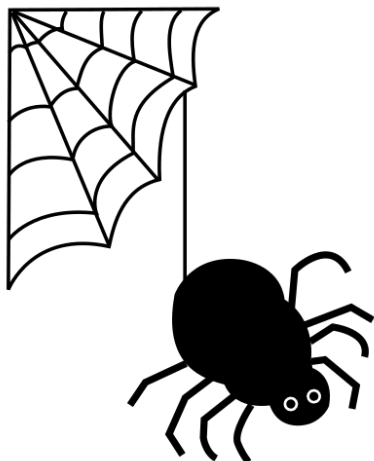
¿En qué situaciones puedes sentirte sorprendido?



CUANDO TE DAN UN REGALO

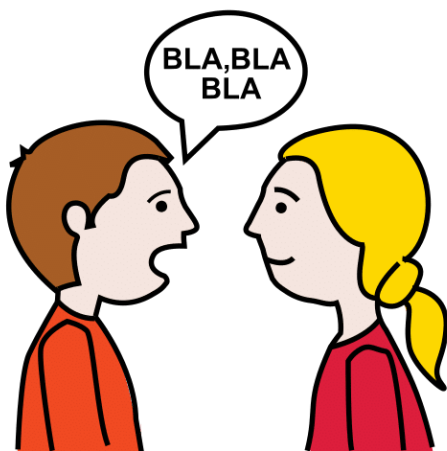


CUANDO TE DAN UN PREMIO



ENCONTRAR UNA ARAÑA

¿Qué puedes hacer cuando te sientes sorprendido?



CONTARLE A ALGUIEN



CELEBRAR



PEDIR AYUDA



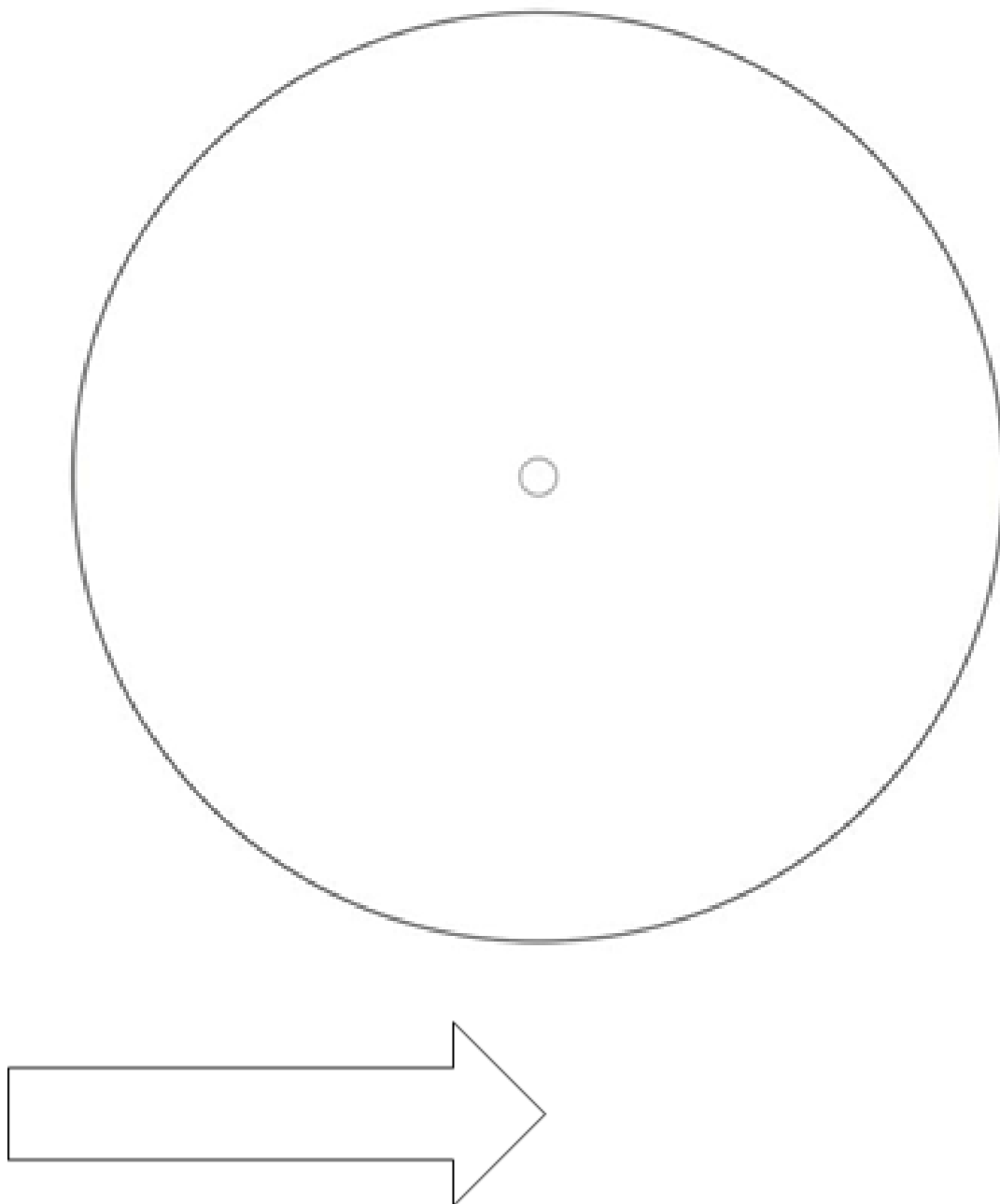
Actividad N°2

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Expresar sus emociones por medio de un reloj emocional y realizando acciones que representen dicha emoción.
Actividad	Los estudiantes crearán un “reloj de emociones” para poder expresar en qué emoción se encuentran y qué les gusta hacer cuando se sienten así.
Metodología	La docente entregará el material para realizar el reloj de las emociones, verbalizando las acciones que deben hacer, paso a paso, para crear el reloj de las emociones. Si el o los estudiantes requieren de la repetición de las instrucciones, se les debe entregar, hasta poder visualizar que comprendieron que se debe hacer. Una vez terminado el reloj, deberán indicar en qué emoción se sienten el día de hoy, corriendo la manecilla del reloj. A continuación, se sugiere un recreo de unos 10 minutos aproximadamente. Posterior a ello, se recuerda la actividad realizada en el primer bloque,

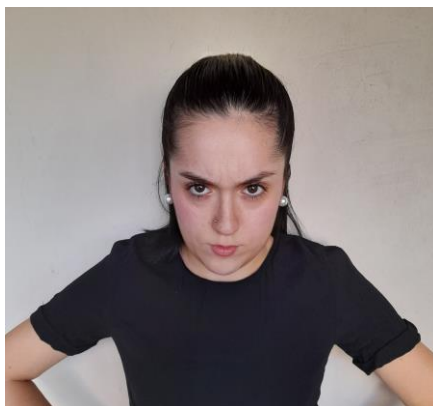
	para luego preguntarles por qué se encuentran en esa emoción (entregando posibles opciones de respuestas si es el caso), y qué quisieran hacer por su emoción que sienten en ese momento, de acuerdo con las secciones de actividades que se encontrarán en el aula. Las secciones de trabajo, que deben estar colocadas antes de iniciar la sesión, contarán con diversos materiales para que puedan manipular, como, por ejemplo: abrazar peluches, cantar, jugar con burbujas, tocar diversas superficies, entre otros, utilizando el material disponible en la sala. El reloj de las emociones debe instalarse como rutina en la sala, colocándolo en el pupitre del estudiante para responder a la pregunta de ¿cómo están? en el inicio de la clase y/o el cierre, como en cualquier momento de la clase en donde se quiera conocer la emoción del o los estudiantes.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Material para hacer el reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Pegamento en barra. - Peluches. - Micrófono para cantar. - Burbujas. - Diversas superficies: suaves, duras, blandas, etc.

→ **Material para Actividad N°2: Confección del “reloj de las emociones” (Material que se puede agregar en el inicio y cierre de las siguientes planificaciones de la propuesta).**

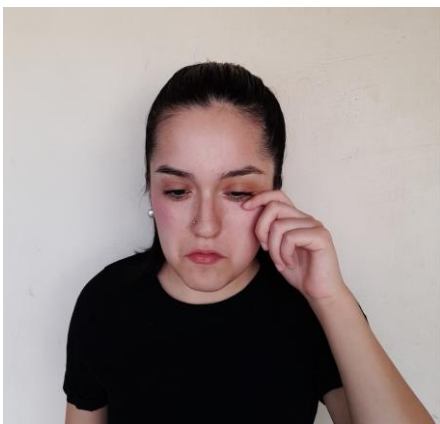




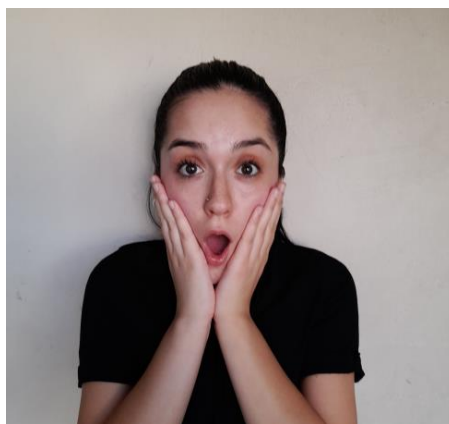
FELIZ



ENOJADO



TRISTE



SORPRENDIDO

Habilidad social: Autorregulación

Actividad N°3

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Conocer técnicas de autorregulación , y aplicarlas en situaciones frustrantes presentadas, por medio de la conversación.
Actividad	Los estudiantes experimentarán técnicas de autorregulación. Luego, verán pictogramas de situaciones cotidianas que pueden ser frustrantes para ellos y expondrán qué técnica usarían ellos si estuvieran en esa circunstancia.
Metodología	La docente, en primera instancia, explicará qué son las situaciones frustrantes o aquellas situaciones en las que no nos sentimos muy bien. La

explicación debe ser breve pero concisa, corroborando si los estudiantes entendieron a qué se hacía referencia o no para seguir con la actividad.

Luego, vivenciarán diversas técnicas de autorregulación o técnicas para sentirse mejor en aquellas situaciones frustrantes o que no nos hacen sentir muy bien, como, por ejemplo: se harán ejercicios de respiración, se caminara por la sala contando hasta 10 lentamente, beberán agua, o tocaran algo que les cause tranquilidad, soplarán burbujas o plumas, tendrán a la mano botellas sensoriales, podrán dibujar o escuchar música, etc. No es necesario que se trabajen todas, por lo que, la docente podría determinar cuáles serían más pertinentes desarrollar según sus características. A medida que se vayan ejecutando aquellas técnicas, se debe mostrar un pictograma que represente aquella técnica, ya que servirá para la siguiente etapa de la actividad (por ende, deben asociar la técnica con su ejecución y a la vez, con el pictograma de esta). Es muy importante que el estudiante se sienta a gusto ejecutando las técnicas, por lo que, si no es el caso, se deben mostrar aquellas técnicas que el estudiante quiera realizar, preguntándole directamente.

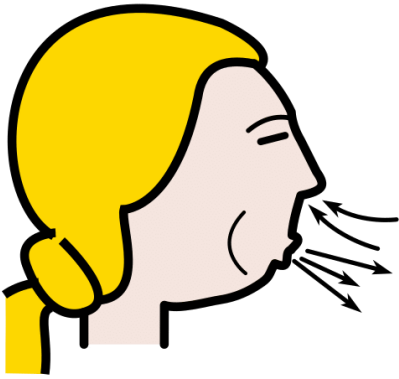
A continuación, se sugiere un **recreo** de unos 10 minutos aproximadamente.

Luego, se realizará una contextualización de lo que se ha estado realizando anteriormente. Después, la docente irá presentando diversas situaciones frustrantes o situaciones en las que nos podemos sentir no tan bien, a través de los pictogramas, como por ejemplo, situaciones sencillas y diarias: ponerse la polera al revés, dar vuelta el jugo o comida, sacarse una nota baja, cortar mal una hoja de papel, que alguien desordene tus cosas, que la profesora te llame la atención en clases, que no te escuchen cuando estés hablando, que no te den el regalo que querías (las imágenes llevan escrito abajo la situación que representa), donde se les preguntará a los estudiantes cómo se sentirían estando en esa situación y qué solución le darían, a través de los pictogramas de las técnicas de autorregulación.

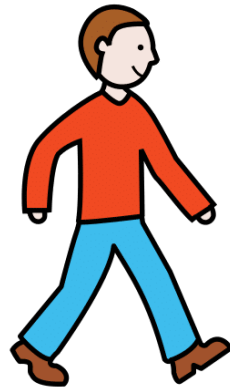
	Esta actividad debe instalarse como rutina en el aula, colocando secciones o rincones dentro del aula, a donde puedan dirigirse cuando se sientan abrumados.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Pictogramas de las técnicas de autorregulación y de situaciones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Pegamento en barra. - Vaso con agua. - Peluches o elementos que sean gratos de tocar por los estudiantes. - Hacer burbujas. - Plumas. - Botellas sensoriales. - Hojas de papel y lápices de colores. - Equipo de música y/o audífonos para escuchar música.

→ **Material para Actividad N°3: Pictogramas técnicas de relajación y situaciones frustrantes (Imágenes recuperadas de ARASAAC).**

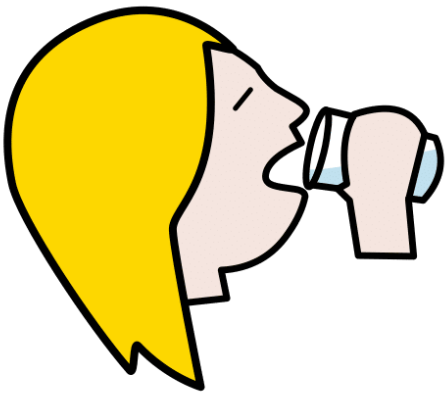
Pictogramas de técnicas de relajación



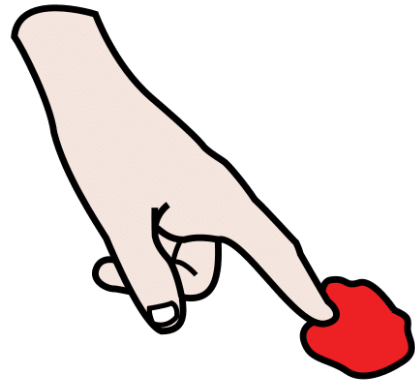
RESPIRAR PROFUNDO



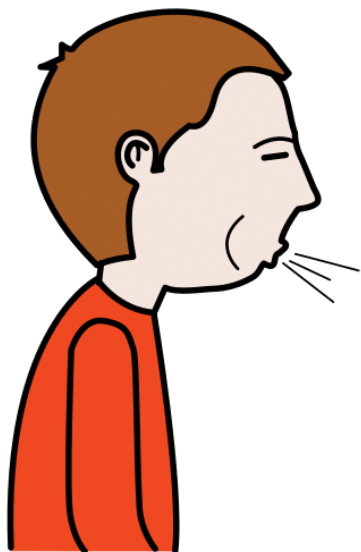
CAMINAR CONTANDO HASTA 10



BEBER UN SORBO DE AGUA



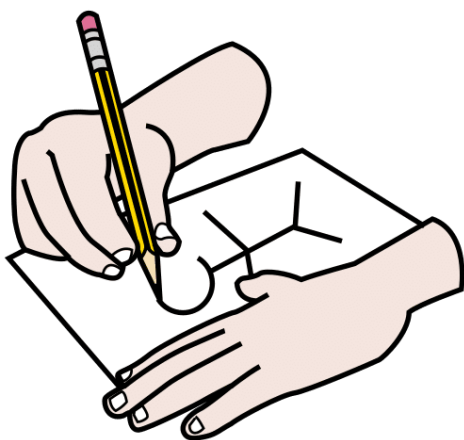
TOCAR ALGO AGRADABLE



SOPLAR ALGO



JUGAR CON BOTELLAS SENSORIALES



DIBUJAR



ESCUCHAR MÚSICA

Pictogramas situaciones frustrantes



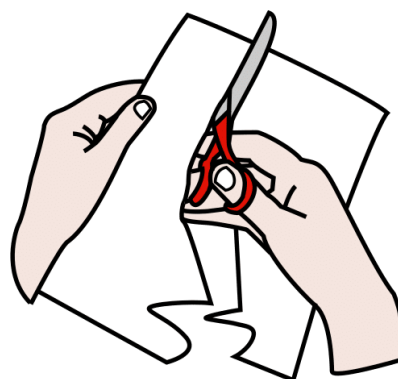
PONERSE LA POLERA AL REVÉS



**QUE SE TE CAIGA UN VASO CON
AGUA**



**SACARSE UNA MALA NOTA EN UN
EXAMEN**



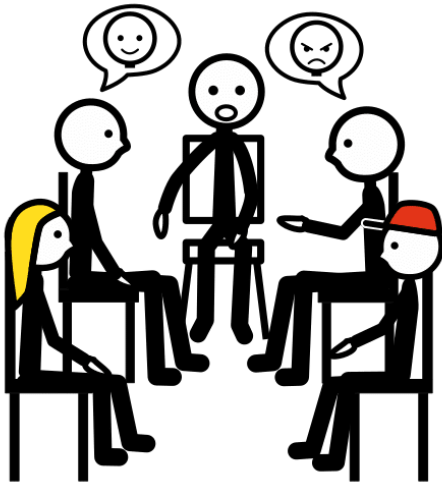
CORTAR MAL UNA HOJA



**QUE ALGUIEN DESORDENE TUS
COSAS**



**QUE LA PROFESORA TE RETE O TE
LLAME LA ATENCIÓN EN CLASES**



**QUE NO TE ESCUCHEN CUANDO
HABLES**



**QUE NO TE DEN EL REGALO QUE
QUERÍAS**

Actividad N°4

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Determinar las técnicas de autorregulación útiles para los estudiantes para afrontar situaciones frustrantes.
---------------------------------	--

Actividad	Los estudiantes escogerán los métodos de autorregulación que más les sirvan y acomoden para calmarse, y con ellas crearán una ruleta de técnicas.
Metodología	La docente, en primer lugar, recordará las técnicas de autorregulación vistas la sesión anterior, utilizando los pictogramas o bien anotándolas en la pizarra, para que poco a poco vayan recordando y expresando lo que recuerdan de ellas. Mientras se van mencionando, se debe ir preguntando a los estudiantes: ¿Cuáles crees que te servirán en situaciones en que puedas sentirte no muy bien? o ¿Cuáles utilizas o utilizarías? Se debe intencionar que seleccione aquellas técnicas, ya sea por medio de los pictogramas o que la docente las escriba en el pizarrón, o bien, que ellos mismos lo escriban en una hoja. Luego, se entregará el material para realizar una ruleta de técnicas para sentirse mejor en algunas situaciones que los hagan sentir mal. La docente le dirá al o los estudiantes que deben hacer una ruleta (mostrándoles una de ejemplo, ya sea fotografía en internet o una ruleta real) con los materiales dados, en donde deban pegar imágenes o dibujar las técnicas de autorregulación escogidas previamente, cada método en una de las secciones o partes de la ruleta. También se puede explicar el concepto de ruleta como un pastel, en donde, en cada pedacito del pastel, se debe colocar una técnica de autorregulación. Las imágenes o dibujos de las técnicas pueden ir en conjunto con escritura, lo importante, es que el estudiante participe de manera activa en su trabajo. Finalmente, se les debe explicar que esta ruleta les servirá para utilizar en aquellas situaciones en que no nos sintamos bien, entonces, se puede hacer girar la ruleta, y según lo que señale la flecha, deberemos hacer en ese momento. Además, pueden intercambiar ruletas entre sus compañeros para ver cuáles técnicas de autorregulación escogió el o los compañeros, y comentarlas, ya que no a todos les sirven las mismas técnicas de autorregulación. Esta ruleta de las técnicas de autorregulación se debe integrar en la sala, pues será de ayuda para aquellos momentos en que el estudiante se descompense.

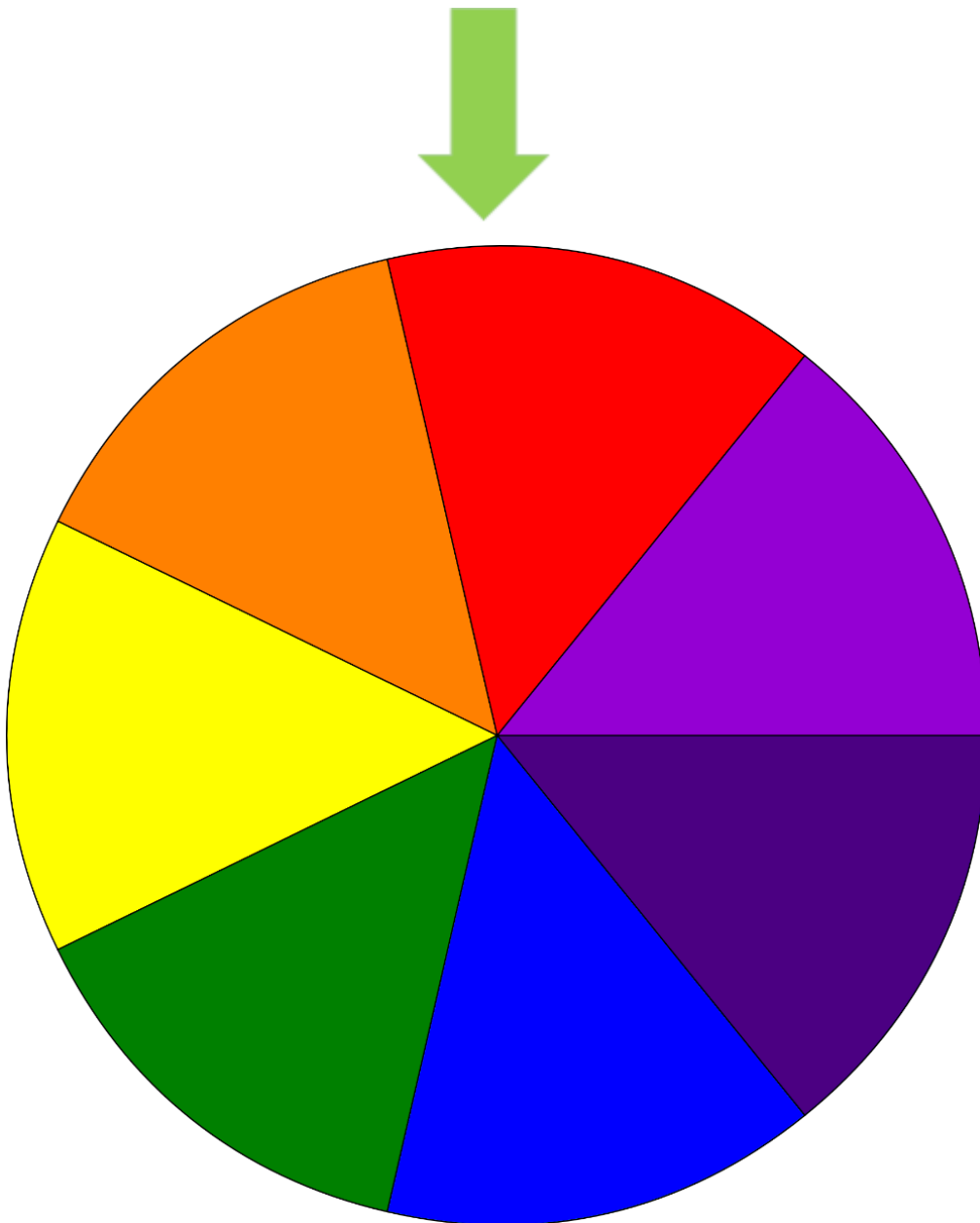
Material

- Guía de organización de actividades.
- Reloj de las emociones.
- Molde ruleta y pictogramas de técnicas de autorregulación.
- Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

Otros materiales:

- Pegamento en barra.
- Lápices de colores.
- Cartón.
- Chinche o tachuela.

→ **Material para Actividad N°4: Ruleta de las técnicas de autorregulación (Imagen recuperada de Pinterest, Gina Paola).**





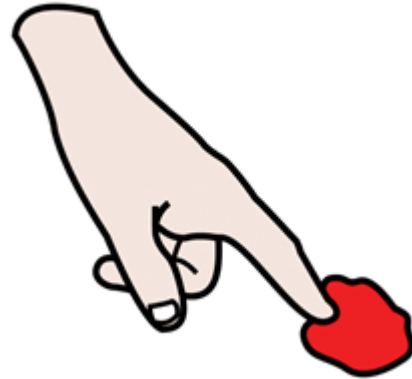
RESPIRAR PROFUNDO



CAMINAR CONTANDO HASTA 10



BEBER UN SORBO DE AGUA



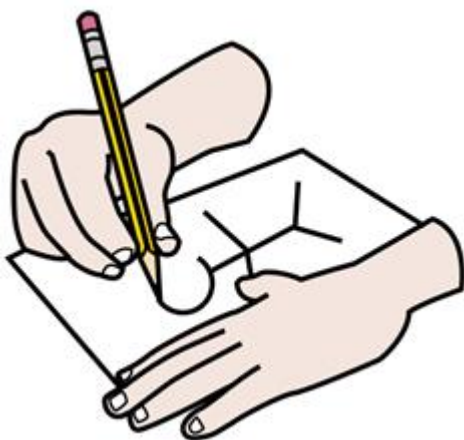
TOCAR ALGO AGRADABLE



SOPLAR ALGO



JUGAR CON BOTELLAS SENSORIALES



DIBUJAR



ESCUCHAR MÚSICA

Habilidad social: Autoestima

Actividad N°5

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Identificar las características físicas que les gustan y/o disgustan, al verse en un espejo.
---------------------------------	---

Actividad	Los estudiantes se verán en un espejo y pintarán en un dibujo las partes que le gustan de sí mismo y las que no.
Metodología	La docente, en primera instancia, los pondrá en frente de un espejo, en donde se les preguntará ¿Qué es lo que ven?, ¿Qué les gusta de lo que ven? Se debe entregar el espacio para que el estudiante responda por sí solo, y en el caso de que requiera ayuda, se le puede nombrar ciertas partes de su cuerpo que sean visibles, en donde pueda ir escogiendo las que más le gustan. En relación con las partes que no le gustan, se necesita conocer al estudiante para evaluar si se pudiese consultar aquellos aspectos que no le gusten de su cuerpo, ya que, puede ser un tema delicado y que abrume al niño o niña. Luego de ello, se entregará una hoja con un dibujo de un niño, en donde deban colorear de verde aquellas cosas que le gusten de su cuerpo, y de rojo aquellas que no le agradan. Si tienen dificultades para identificar características físicas positivas de su cuerpo, se puede pedir la ayuda de los compañeros si es posible, o sino de la profesora. La docente debe comunicarles que pueden caracterizar al dibujo como ellos mismos.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Dibujo persona. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Pegamento en barra. - Espejo.

→ **Material para Actividad N°5: Colorear las partes que les gustan y las que no (Imagen recuperada de Imagui).**

- **PINTAR DE COLOR**  **LAS PARTES QUE TE GUSTAN DE TU CUERPO**

- **PINTAR DE COLOR**  **LAS PARTES QUE NO TE GUSTAN DE TU CUERPO**



Actividad N°6

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

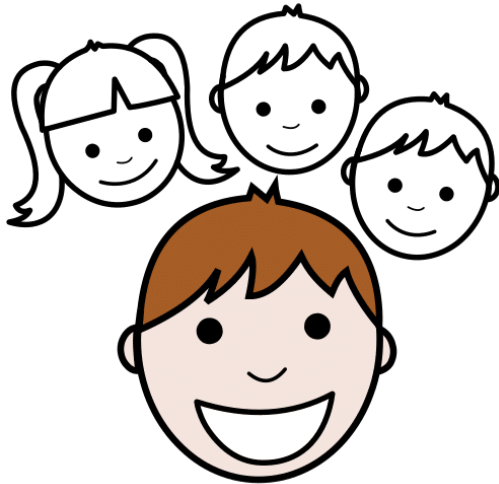
Objetivo de la Actividad	Identificar las características psicológicas que los representan, por medio de tarjetas con diversas cualidades.
Actividad	Los estudiantes seleccionarán las cualidades con las que se identifican y las pegarán o dibujarán en la hoja de la sesión anterior.
Metodología	La docente, en primera instancia, les entregará el dibujo coloreado la sesión anterior, ya que volverán a utilizarlo en esta clase. Luego, les colocara en la mesa, variados pictogramas que mencionen diversas características psicológicas como: “Soy simpático”, “Juego muy bien al fútbol”, “Soy inteligente”, “Soy bueno jugando videojuegos”, “Soy bueno cocinando”, “Soy alegre”, “Soy tímido”, “Soy cariñoso”, “Soy ordenado”, “Soy chistoso”, “Soy tranquilo”, “Soy valiente”, etc. Una vez puestas en la mesa, la docente deberá preguntarles ¿Qué creen que son?, considerando sus ideas, hasta llegar a la conclusión de que son tarjetas con diversas características. Luego de ello, cada estudiante deberá recoger aquellas tarjetas (pictogramas) que crean que lo identifican, es decir, aquellas cualidades que cree tener. Si presentan dificultades para identificar sus propias características psicológicas, se puede pedir la ayuda de los compañeros, o sino de la profesora. Una vez seleccionadas las tarjetas que los caracterizan, la profesora les señalará que deben pegarlos en la imagen del dibujo coloreado. Si surgen otras cualidades que no estén en las tarjetas, se pueden dibujar directamente en la hoja de trabajo.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Dibujo persona trabajada en la actividad n°5. - Pictogramas sobre características psicológicas. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

Otros materiales:

- Pegamento en barra.

→ **Material para Actividad N°6: Pictogramas sobre características psicológicas.**

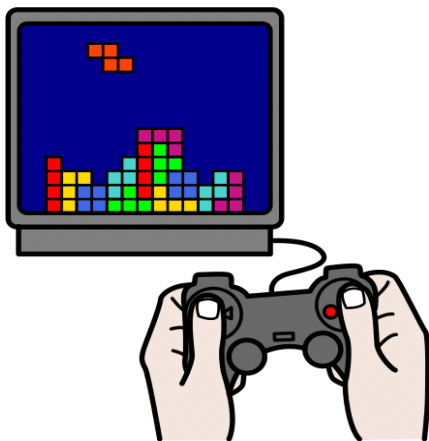
Recuerda que también se debe utilizar el material de la actividad n°5 (Imágenes recuperadas de ARASAAC).



SOY SIMPÁTICO



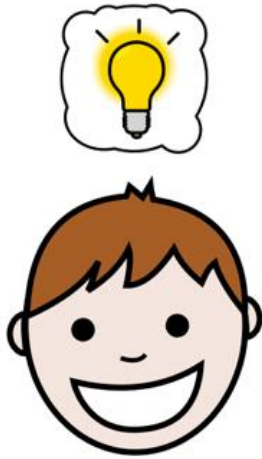
SOY BUENO JUGANDO AL FÚTBOL



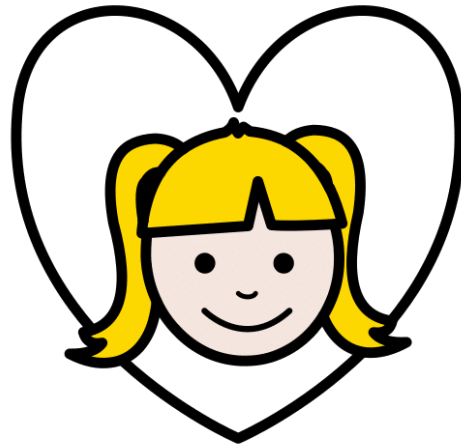
SOY BUENO JUGANDO VIDEOJUEGOS



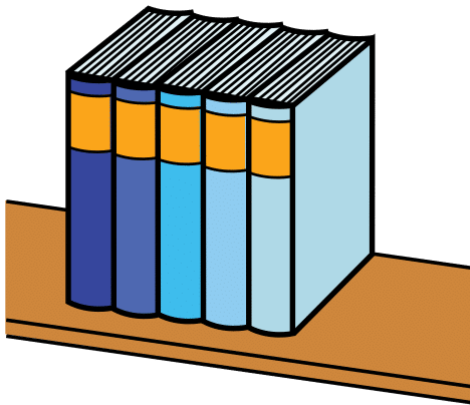
SOY VALIENTE



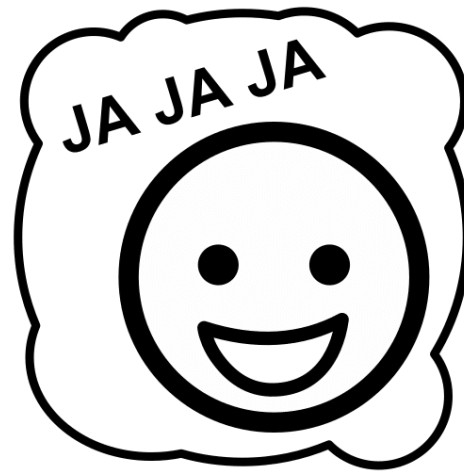
SOY INTELIGENTE



SOY CARIÑOSO



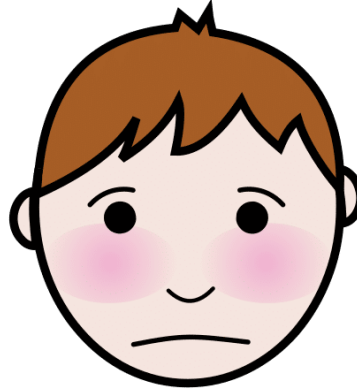
SOY ORDENADO



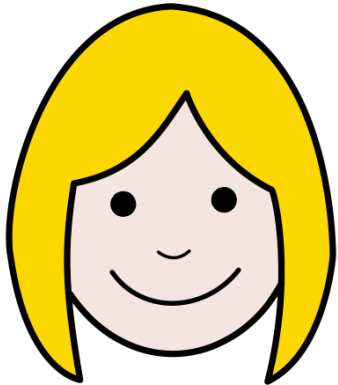
SOY CHISTOSO



SOY TRANQUILO



SOY TÍMIDO



SOY ALEGRE



SOY BUENO COCINANDO

Objetivo General N°2: Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.

Habilidades Sociales por trabajar:

Aspectos de la comunicación no verbal

- La mirada, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico.

Aspectos de la comunicación verbal

- Saludar, presentarse, iniciar una conversación, mantener una conversación, finalizar conversaciones.
- Hacer peticiones o pedir favores: pedir la palabra, pedir permiso, pedir ayuda, pedir un objeto, etc.
- Agradecer (dar las gracias), pedir disculpas, rechazar algo.
- Expresar su opinión y escuchar la opinión de los demás (respetando turnos de habla).

Habilidad social: Aspectos de la comunicación verbal y no verbal

Actividad N°7

Nivel de representación del material: Concreto.

Objetivo de la Actividad	Utilizar aspectos de la comunicación verbal y no verbal , por medio de un ejercicio de compra y venta de productos.
Actividad	Los estudiantes, en parejas o grupos (según decisión del docente y características del curso), jugarán al mercado, donde intercambiarán roles de vendedor y cliente para trabajar aspectos sociales de la comunicación.
Metodología	La docente, en primer lugar, creará duplas entre compañeros que se lleven bien y tengan una buena relación, ya que esto podría facilitar la actividad. Una vez que ya estén conformadas las parejas, se les designará a cada dupla un rol en la actividad de “ir de compras”, donde uno será comprador y el otro vendedor. Luego, se colocará en la pizarra o pupitre (en donde les sea más cómodo al o los estudiantes) los pasos que deben

seguir para ser comprador y ser vendedor, como también el dinero fotocopiado, los puestos de venta (mesas) y los productos. El comprador deberá: saludar, pedir el producto que desee, consultar su precio, verificar si tiene el monto para pagarlo, comprar, tomar el producto, dar las gracias y despedirse. También pueden rechazar un producto, pero dependerá de cada situación. El vendedor, debe saludar, responder a las preguntas del comprador, entregarle lo que solicita, despedirse, siguiendo una estructura muy similar a la del comprador. La mirada y postura también será parte a lo largo de la conversación, por lo que la docente debe intencionar que miren a sus compañeros y que mantengan una postura adecuada, como también los otros pasos mencionados. Puesto que la docente debe estar mediando toda la actividad, en el caso de que visualice que la gran mayoría (si se está trabajando con un grupo de estudiantes), requiere de apoyos individualizados, puede realizar la actividad en grupos y no duplas, en donde dos o más estudiantes sean los compradores y vendedores, o bien, realizar la actividad con menos estudiantes, lo cual requiere planificarse previamente a realizar la actividad. También, la docente puede adquirir un rol en esta actividad, siendo partícipe de ella (vendedora o compradora).

A continuación, se sugiere un **recreo** de unos 10 minutos aproximadamente.

Posterior a ello, volviendo a recordar lo realizado, se deben intercambiar los roles entregados entre los compañeros, y en el caso de que no sea posible por el tiempo, se puede abordar en otra sesión.

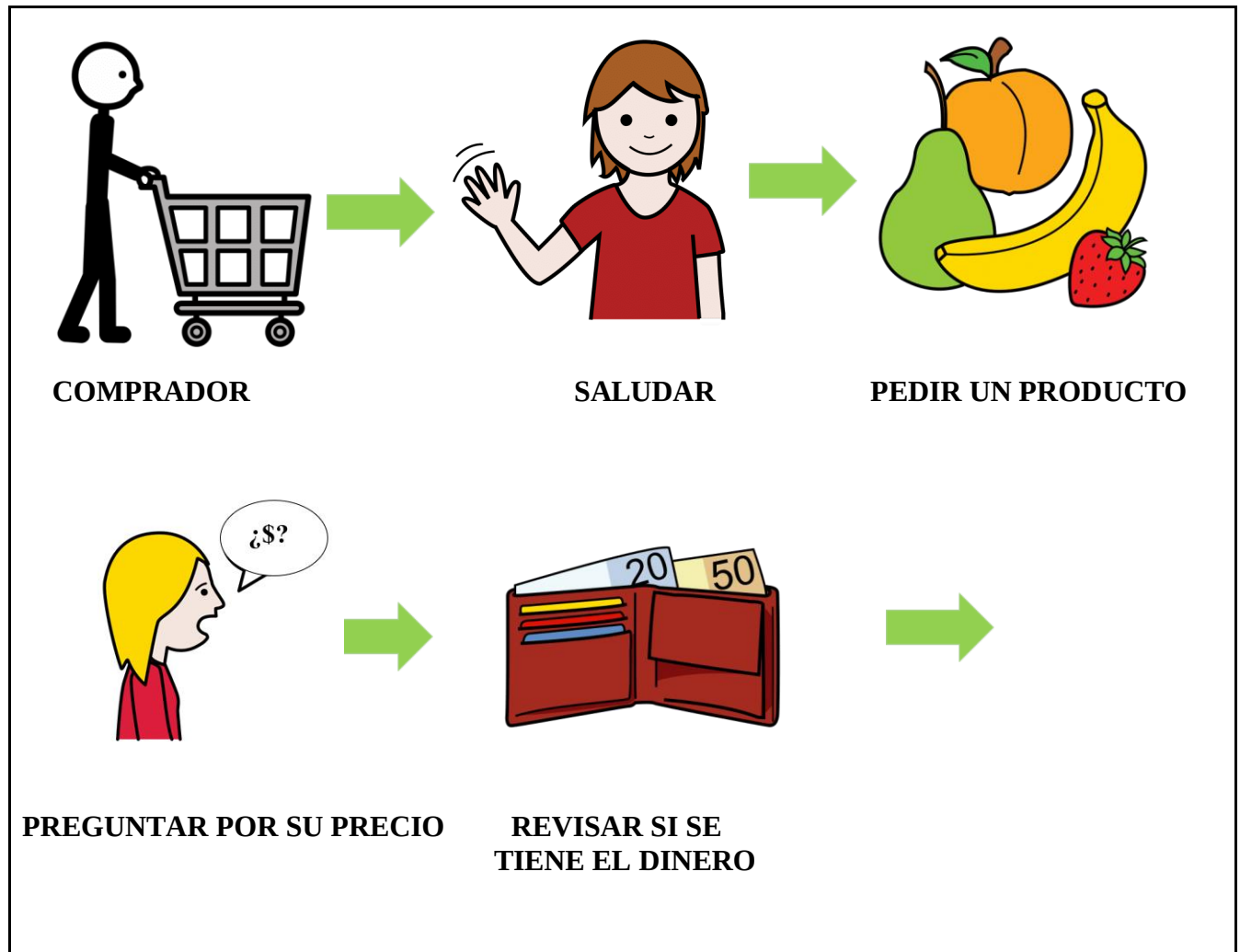
Materiales

- Guía de organización de actividades.
- Reloj de las emociones.
- Pictogramas sobre los pasos de la actividad.
- Dinero fotocopiado.
- Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

Otros materiales:

- Frutas, verduras (reales o de juguete).

→ **Material para Actividad N°7: Pictogramas pasos de la actividad de compras, y billetes y monedas (Imágenes recuperadas de ARASAAC, Billetes y monedas recuperadas de página web Banco Central de Chile).**





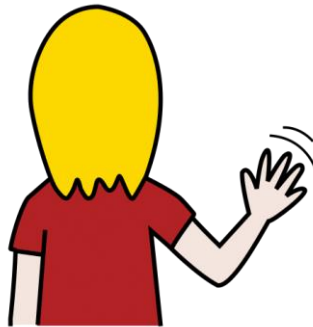
PAGAR



TOMAR EL PRODUCTO



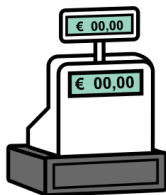
DAR LAS GRACIAS



DESPEDIRSE

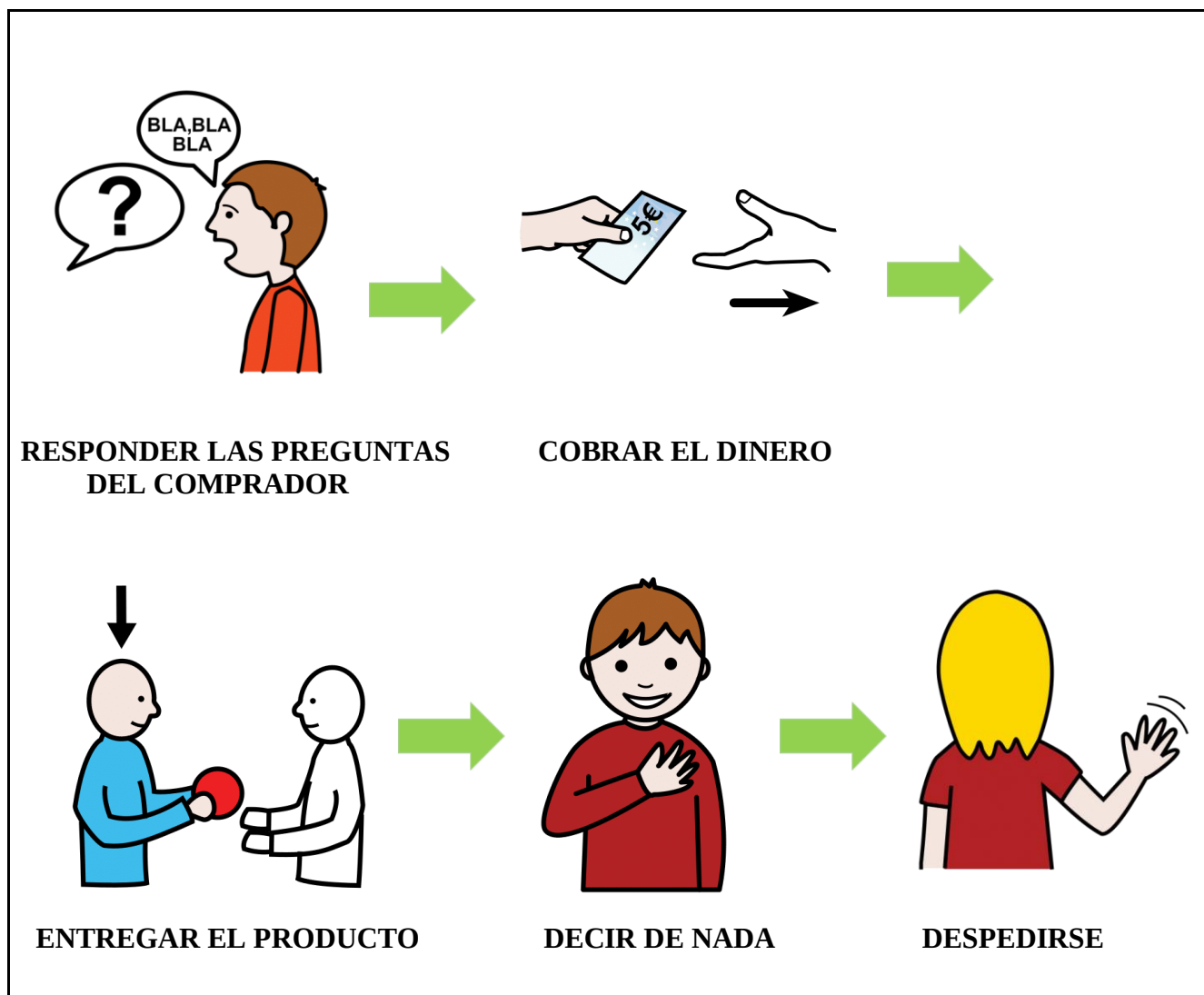


VENDEDOR



SALUDAR









Actividad N°8

Nivel de representación del material: Concreto

Objetivo de la Actividad	Realizar una conversación y mantenerla , con algún compañero o profesora, sobre temáticas dadas o por iniciativa propia.
Actividad	Los estudiantes realizarán una dinámica de “llamadas telefónicas” donde mantendrán una conversación sobre variados temas.
Metodología	La docente, en primer lugar, conformará duplas o grupos de conversación, siempre desde la afinidad entre los compañeros. Se recomienda que sean duplas, para ir monitoreando mejor la actividad. En el caso de que se trabaje de manera individual, la docente deberá trabajar con el estudiante. Luego de ello, se mostrará el material que se utilizará para llevar a cabo la actividad: un teléfono real (teléfono fijo), o bien, confeccionado con vasos unidos con un hilo. Si se utilizaran teléfonos reales, debe haber uno para cada estudiante. Además, se hará entrega de diversos pictogramas en donde se presenten temáticas para conversar, entre ellas: escuela, familia, juegos, comida favorita, etc. Las temáticas son amplias para no limitar la conversación, pero si el estudiante lo requiere, la docente debe entregar opciones que especifique aún más sobre las temáticas, o en su defecto, crear otras. Se pueden trabajar dos temáticas en el primer bloque, y en el segundo bloque trabajar las demás. La o las docentes pueden hacer una representación de lo que deben hacer los estudiantes, para que puedan guiarse. Después, escogerán y le darán un orden a los temas que deseen hablar, pudiendo ser más de uno, y quién iniciará la conversación.

Para cada tema se harán diferentes llamadas. A medida que comiencen las conversaciones, se tendrá de apoyo unas tarjetas de ayuda para guiar la conversación, en donde se señala que primero debe saludar, presentarse, preguntar cómo está, hablar sobre el tema, comenzar a finalizar la conversación y despedirse. Además, es necesario que los estudiantes sepan respetar turnos de habla.

A continuación, se sugiere un **recreo** de unos 10 minutos aproximadamente.

Posterior a ello, se hará una contextualización de lo ya realizado, para luego seguir con las conversaciones telefónicas de los temas que hayan quedado pendientes.

Material

- Guía de organización de actividades.
- Reloj de las emociones.
- Pictogramas sobre temas para conversar.
- Tarjeta para guiar las conversaciones.
- Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

Otros materiales:

- Teléfono fijo o fabricado con vasos unidos con hilo.

→ Material para Actividad N°8: Pictogramas sobre temáticas para conversar y tarjeta para guiar la conversación (Imágenes recuperadas de ARASAAC).

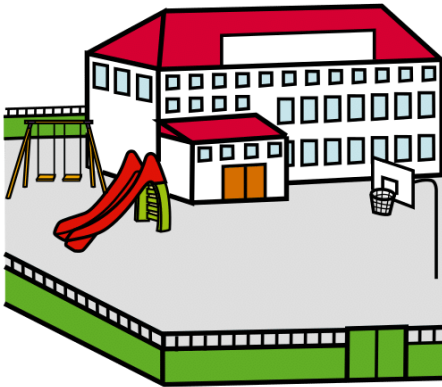
Temáticas para conversar



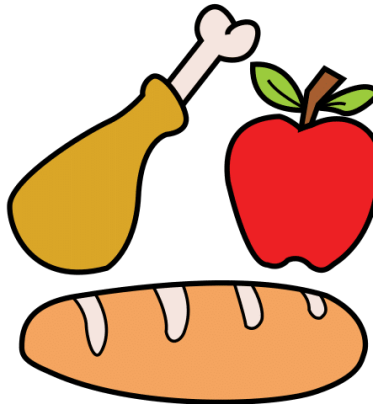
FAMILIA



JUEGOS Y DEPORTES



ESCUELA



COMIDA FAVORITA

Tarjeta para conversaciones



Actividad N°9

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Expresar su opinión a partir de fábulas interactivas, leídas o escuchadas.
Actividad	Los estudiantes escucharán una o dos fábulas y darán su opinión respecto al texto, respetando turnos del habla y escuchando atentamente cuando hablen sus compañeros.
Metodología	La docente, en primer lugar, les explicará a sus estudiantes qué son las fábulas, texto que verán el día de hoy. Debe ser una explicación clara y breve, corroborando que los estudiantes la hayan comprendido. Luego, les mostrará alguna de las fábulas seleccionadas en anexos. Estas pueden ser

proyectadas en un proyector o bien, desde el mismo computador. Ya que el cuento contempla interacciones en algunas páginas, se podría abordar de manera individual, para que los estudiantes puedan utilizar el computador, o bien, determinando turnos en los que cada uno interactúa con el computador. Puede darles a elegir, entre la fábula de “La gallinita roja” que habla sobre la colaboración entre todos, o “El león y el ratón”, que trata sobre la importancia de no despreciar a nadie. Si el estudiante no se decide por escoger la fábula, se le puede presentar más información del texto, para que pueda tomar una decisión. En el caso de que no logre escoger una, la profesora decidirá cuál se tratará en la clase, según las características del grupo, puesto que una de ellas es más extensa y tiene más interacciones que la otra fábula.

A medida que se relate el cuento, se deberán hacer pausas para ver si el estudiante está comprendiendo lo narrado, preguntando: ¿Qué pasó en la historia?, ¿Qué hizo este personaje?, ¿Y luego qué hizo el otro? Mientras se va corroborando la comprensión de la fábula, se deben hacer otras preguntas como: ¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?, ¿Qué opinas de lo que hizo tal personaje?, ¿Crees que está bien o mal?, ¿Te gustó o no lo que hizo tal personaje? Si el estudiante presenta algunas problemáticas para responder, puede apoyarse en las tarjetas de “Bien o mal” que se adjuntan en los anexos, de manera tal, que logre dar respuesta a ciertas preguntas dicotómicas.

Si se está trabajando con más de un estudiante a la vez, es importante que logren pedir la palabra cuando quieran dar a conocer su respuesta, alzando su mano, y/o hacer las preguntas dirigidas de inmediato a los estudiantes.

A continuación, se sugiere un **recreo** de unos 10 minutos aproximadamente.

Luego, se vuelve a contextualizar sobre la actividad que se realizó en el primer bloque para seguir trabajando con la misma fábula, o bien, presentar

	la otra fábula que no se ha trabajado (seleccionada en anexos), realizando el mismo tipo de preguntas.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fábulas digitales interactivas. - Tarjetas “Bien o mal”. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Pegamento en barra. - Proyector, parlantes.

→ **Material para Actividad N°9: Fábulas digitales interactivas y tarjetas “Bien y Mal” (Fábulas cuentos digitales COPEC e imágenes recuperadas de ARASAAC).**

Fábulas “Viva leer” Cuentos digitales, COPEC (<https://www.vivaleercuentosdigitales.cl/>).

- *Fábula “La gallinita Roja”*, a partir de 3 años. Texto creado por Constanza Ried Silva y Carmen Lavanchy Bobsien. Esta fábula tiene 11 páginas, y presenta mayores interacciones.

Sinopsis: “En este cuento tradicional la gallinita está feliz porque ha encontrado unos granos de trigo. Emocionada, invita a sus amigos de la granja a sembrar, cosechar, y a hacer el pan. Pero el perro, el gato, y el chanco no quieren ayudar. ¿Cómo reaccionará la gallina?”

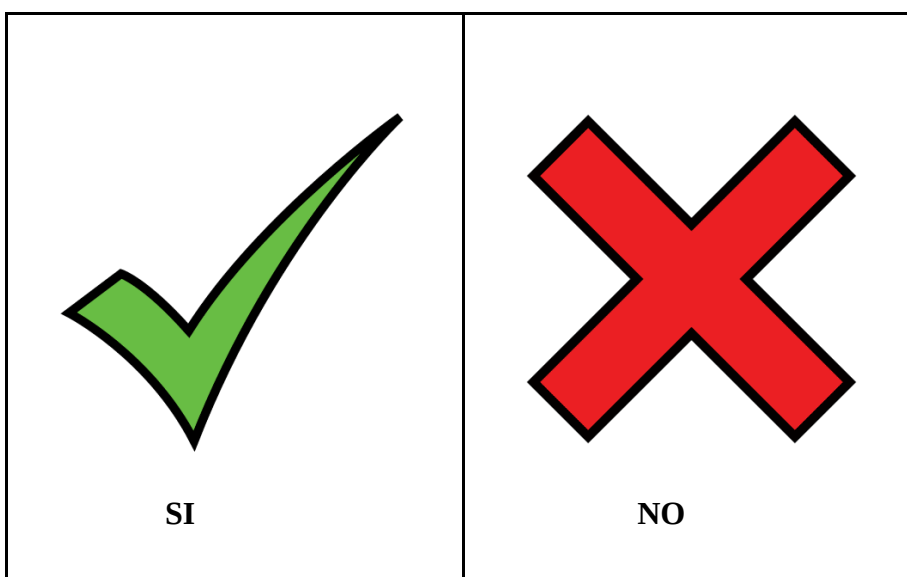
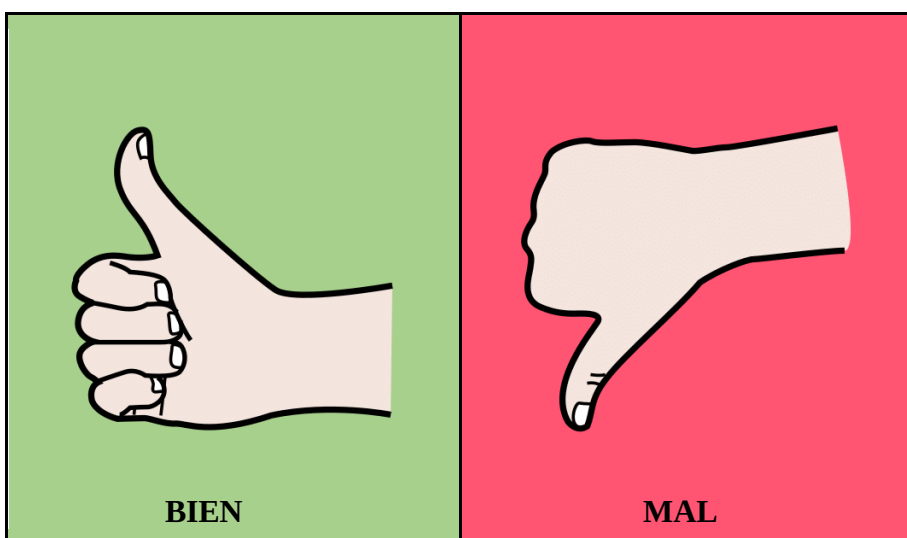
Enlace de acceso: <https://www.vivaleercuentosdigitales.cl/cuento/la-gallinita-roja/>

- Fábula “El león y el ratón”, a partir de 3 años. Texto adaptado por Verónica Uribe Berenguer. Esta fábula tiene 8 páginas, y presenta menos interacciones que la fábula anterior.

Sinopsis: “El rey de los animales y un ratoncito se cruzan por azar. El encuentro gatilla consecuencias imprevistas. ¿Tomarán las decisiones correctas?”

Enlace de acceso: <https://www.vivaleercuentosdigitales.cl/cuento/el-leon-y-el-raton/>

Tarjetas “Bien y Mal”.



Actividad N°10

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Opinar sobre diversas situaciones expuestas en imágenes, compartiendo respuestas con sus compañeros
Actividad	Los estudiantes verán las situaciones de cada una de las imágenes presentadas por la docente y opinarán respecto a ellas, respetando los turnos del habla y escuchando atentamente a sus compañeros cuando hablen.
Metodología	La docente les mostrará a los estudiantes diversas imágenes, una por una, que representan diferentes situaciones, como, por ejemplo: una niña jugando videojuegos y la mamá retándola, que alguien esté haciendo aseo y otro viendo televisión, que un niño esté llorando en el suelo porque se lastimó, niños riéndose de una compañera, un padre cocinando con su hija, una niña botando basura en un parque, y un niño que no puede dormir por culpa del ruido afuera. Por turnos, se irá pidiendo la opinión de los estudiantes, de acuerdo con las situaciones presentadas (se pueden presentar cuatro situaciones, y en el siguiente bloque las tres restantes). Si algún estudiante desea decir algo, debe levantar la mano para que le den su turno para hablar. Las preguntas que pueden guiar la conversación son: ¿Qué ves aquí?, ¿Qué opinas de lo que sucede aquí?, ¿Te parece correcto?, ¿Crees que está mal?, ¿Tú has hecho eso alguna vez? También tendrán a su disposición las tarjetas del “Bien o mal”, para responder o complementar su respuesta. A medida que se vayan conociendo las opiniones de los estudiantes, se le preguntará a algún compañero qué opina de la respuesta entregada por el otro compañero, de manera que vayan relacionando y tomando en cuenta las opiniones de los demás compañeros. A continuación, se sugiere un recreo de unos 10 minutos aproximadamente.

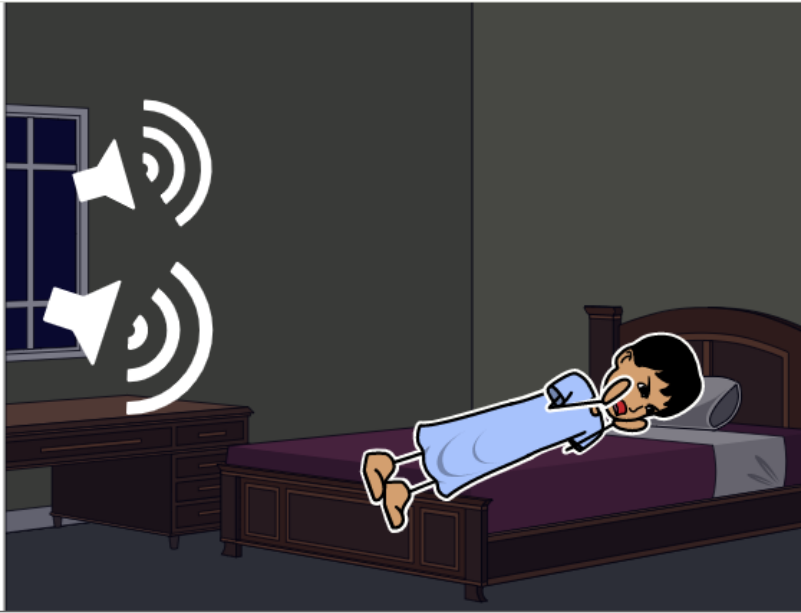
	Posterior a ello, se recordará la actividad realizada para luego seguir con ella, presentando las tres situaciones que quedaban por mostrar, o bien, las que hayan quedado pendientes.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Imágenes con situaciones diversas. - Tarjetas “Bien o mal”. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

→ **Material para Actividad N°10: Imágenes de situaciones para opinar (Imágenes creadas desde la plataforma Storyboardthat. Recuerda que puedes ocupar las tarjetas del “Bien y mal” presentadas en la actividad anterior).**









Actividad N°11

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Expresar su opinión y escuchar la opinión de los demás, con respeto y tomando turnos para hablar.
---------------------------------	--

Actividad	Los estudiantes verán una noticia o noticiero infantil, y luego expondrán su opinión respecto a lo visto y/o responderán preguntas relacionadas al tema si no pueden opinar por iniciativa propia.
Metodología	La docente comentará sobre la importancia de exponer sus opiniones de forma respetuosa y de escuchar la de los demás, aunque sea distinta a la de uno. Asimismo, se debe resaltar la importancia de pedir la palabra y respetar los turnos del habla, apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, se les comentará que verán un noticiero/noticia infantil, y que, una vez entendido el mensaje, podrán opinar (o responder preguntas) sobre la noticia manteniendo el orden (repetir instrucciones de la actividad las veces que sean necesarias). Se puede entregar pictogramas de bien y mal o sí y no para apoyarse en algunas preguntas dicotómicas, propiciando que expliquen el porqué. Luego, se presentará el noticiero o la noticia escogida, preferentemente con un proyector y, de no ser posible, el docente debe leerla de forma clara e interesante para los estudiantes. Al terminar, se debe explicar la noticia resaltando lo más importante de esta. Después, se permitirá expresar las opiniones de cada uno, manteniendo un orden y propiciando el respeto. Si no se dan opiniones de forma espontánea, se pueden realizar preguntas que inciten la participación, tales como: ¿Creen que lo que pasó estuvo bien o mal?, ¿Qué harían ustedes?, entre otras. El o la docente debe estar disponible para actuar como mediador de ser necesario. La actividad se puede repetir con tres noticias más, según el entusiasmo o cansancio de los estudiantes.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Pictogramas de “bien y mal” y “sí y no” (en actividad nº9).

Otros materiales:

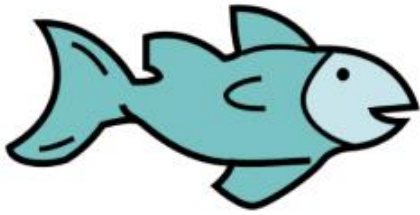
- Proyector (opcional).
- Computador (opcional).
- Parlantes (opcional).
- Fotos de noticias o videos de noticieros infantiles.

Actividad N°12**Nivel de representación del material: Simbólico.**

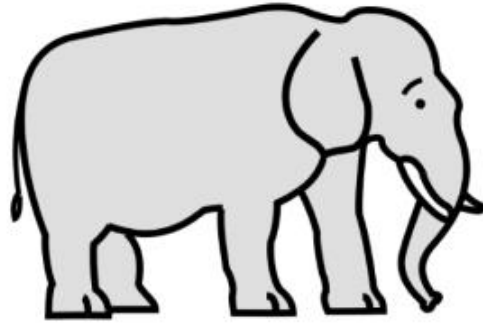
Objetivo de la Actividad	Expresarse a través de la comunicación no verbal.
Actividad	Los estudiantes jugarán “Caras y gestos”, es decir, representarán un concepto sólo con mímica para poder desarrollar aspectos de la comunicación no verbal.
Metodología	La docente comentará sobre cómo uno puede expresarse con el cuerpo, ya sea con gestos, movimientos o incluso la mímica. Asimismo, se debe resaltar la importancia de pedir la palabra y respetar los turnos del habla, apoyándose de pictogramas de ser necesario. Posteriormente, se les comentará que van a jugar a “Caras y gestos”, un juego donde habrá tres bolsas con tarjetas, una de animales, otra de acciones y otra de objetos, y uno de ellos sacará una tarjeta y tratará de imitarlo o representarlo con su cuerpo, sin hablar, y el resto de los compañeros, levantando la mano, tendrán que adivinar qué es. Luego, se pedirá a los estudiantes que muevan las mesas para poder sentarse en círculo en el suelo. Una vez reunidos, se elegirán voluntarios para empezar a jugar, el cual deberá escoger qué categoría representará y tendrá que sacar una tarjeta para imitar el concepto que aparezca. El resto de los compañeros deberá adivinar qué está actuando, siendo el o la docente quien ceda la palabra a quienes levanten la mano.

	Luego de que alguien acierte, aplaudirán y otro estudiante será elegido para actuar.
Material	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Tarjetas de juego tipo pictogramas. Otros materiales: - 3 bolsas o sacos pequeños.

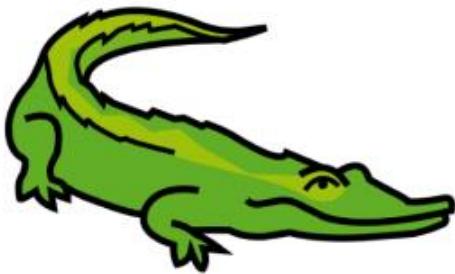
→ **Material para actividad N°12: Fichas para mímica (pictogramas recuperados de la plataforma ARASAAC. Se pueden agregar otros pictogramas si se desea).**



PEZ



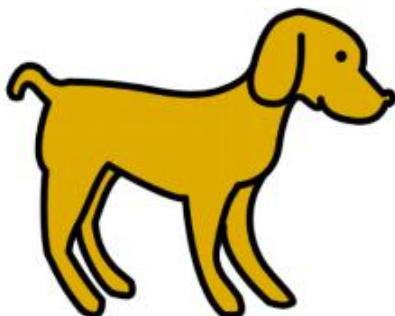
ELEFANTE



COCODRILO



GATO



PERRO



CORRER



SALTAR



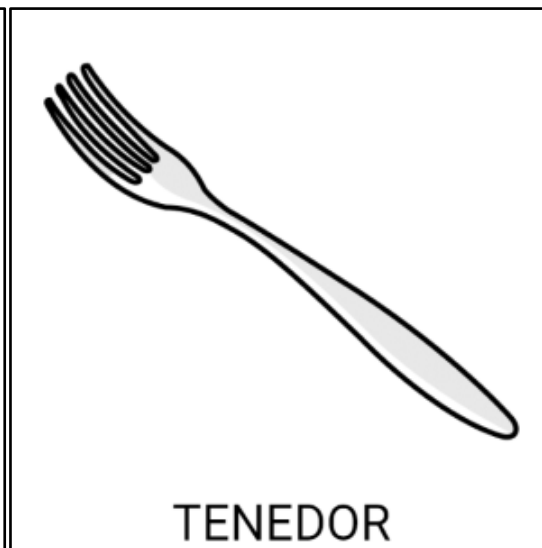
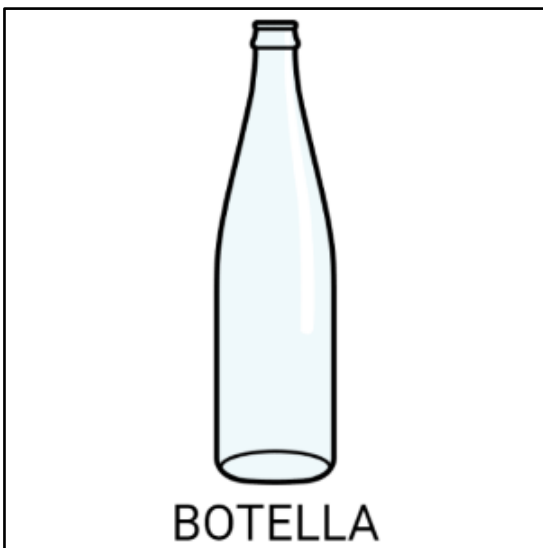
DORMIR



COMER



CELULAR



Objetivo General N°3: Resolver problemas de manera reflexiva en diversos ámbitos.

Habilidades Sociales por trabajar:

Resolución de Problemas Sociales

- Negociar para solucionar un conflicto y llegar a acuerdos (resolver problemáticas).

Situaciones de cambio

- Actuar frente a cambios (por ejemplo, incluirse en un espacio nuevo).

Habilidad social: Resolución de Problemas Sociales

Actividad N°13

Nivel de representación del material: Concreto.

Objetivo de la Actividad	Resolver problemáticas que nazcan del trabajo en grupo, negociando para llegar a consensos.
Actividad	Los estudiantes, en grupos, crearán un objeto a partir de materiales entregados, para lo que deberán escuchar las distintas propuestas y llegar a consensos.
Metodología	La docente comentará sobre los desacuerdos y la importancia de llegar a consensos para mantener buenas relaciones, apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, se les explicará que deberán crear un objeto nuevo en grupos a partir de los materiales que se les entregará, por lo que se debe escuchar las propuestas de todo el grupo para que se lleguen a acuerdos donde se respeten las ideas (repetir instrucciones de la actividad las veces que sean necesarias). Se armarán grupos de 2 a 3 estudiantes por afinidad, cerciorándose que todos los estudiantes estén incluidos en un grupo de trabajo. Luego, se entregará la misma cantidad de materiales por grupo y se les dará 30 minutos para realizar su objeto. El o la docente debe estar disponible para actuar como mediador de ser necesario.

	Una vez terminados los objetos, se sugiere dar 10 minutos aproximadamente para que vayan a recreo. De vuelta a la clase, escucharán una breve contextualización de lo que estuvieron realizando antes del recreo y luego, en los 16 minutos restantes se pedirá que por grupo muestren su objeto y comenten si hubo situaciones de conflicto y si pudieron llegar a acuerdos. A medida que los estudiantes respondan, se anotarán las respuestas en la pizarra. Si los estudiantes no pueden o no saben qué responder, se pondrán tres categorías donde se podrían haber presentado desacuerdos (por ejemplo, qué hacer, qué materiales usar, cómo colorearlos, entre otras) y se pedirá que respondan según lo propuesto.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Pegamento en barra. - Tijeras. - Material para reutilizar (cajas pequeñas, tubos de cartón, vasos de plástico, entre otros). - Materiales de decoración (escarcha, limpia pipas, cartulinas, etcétera).

Actividad N°14

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Resolver problemáticas que puedan presentarse en la vida diaria.
Actividad	Los estudiantes, en parejas, jugarán un juego de mesa donde el objetivo es resolver las distintas problemáticas que se presentan.

Metodología	La docente recordará a los estudiantes lo visto la sesión anterior sobre los desacuerdos y la importancia de llegar a consensos para mantener buenas relaciones, e introducirá el tema de la resolución de conflictos en la vida diaria, apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, se presentará el juego que se jugará en esta clase, que se llama “Desafíos en tarjetas”, cuyo objetivo es lanzar un dado e ir avanzando por las casillas del tablero y gana quien llegue antes al final. Cada casilla tiene un símbolo, las caritas felices permiten avanzar una casilla, las caritas tristes hacen retroceder un espacio y aquellas que tengan un signo de interrogación hacen que el jugador saque una tarjeta, si responde correctamente, avanza un espacio extra. Si el jugador falla en su respuesta, se mantiene en su lugar. Las instrucciones deben ser escritas de forma simple en la pizarra y apoyadas en pictogramas de ser necesario (y repetir las instrucciones las veces que se necesiten). Después de esto, se arman parejas y se le entrega un juego a cada dupla, y empieza quien gana en cachipún. De no poder decidir con quién agruparse, el o la docente los juntará. El o la docente debe estar disponible para actuar como mediador de ser necesario.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Tablero de juego. - Tarjetas de juego. Otros materiales: - Dados.

→ Material para actividad N°14: Tablero y tarjetas para juego “Desafío en Tarjetas”.



A JUAN LE HAN QUITADO SU PELOTA.

¿QUÉ PUEDE HACER JUAN?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN
CADA UNA DE LAS OPCIONES?



ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) NO HACER NADA
- B) HABLAR CON ELLOS Y PEDIRLES LA PELOTA
- C) DECÍRSELO A ALGÚN ADULTO
- D) PELEARSE CON ELLOS



RESPUESTA: HABLAR CON ELLOS O DECÍRSELO A UN ADULTO

HAY DOS NIÑOS PELEANDO.

¿QUÉ PUEDES HACER?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN
CADA UNA DE LAS OPCIONES?



ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) NO HACER NADA
- B) INTENTAR SEPARARLOS
- C) DECÍRSELO A ALGÚN ADULTO
- D) HABLAR CON ELLOS
- E) PELEAR CON ELLOS

RESPUESTA: HABLAR CON ELLOS O DECÍRSELO A UN ADULTO O
INTENTAR SEPARARLOS

PEDRO QUIERE JUGAR CON LOS JUGUETES QUE TIENE MARÍA.

¿QUÉ PUEDE HACER PEDRO?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN
CADA UNA DE LAS OPCIONES?



ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) NO HACER NADA
- B) QUITÁRSELOS
- C) PEDÍRSELOS
- D) PEDIRLE JUGAR JUNTOS

RESPUESTA: PUEDE PEDIRSELOS O PEDIRLE JUGAR JUNTOS.

CLAUDIA ESTÁ LIMPIANDO Y CAMILO ACABA DE LANZAR BASURA AL SUELO.

¿QUÉ PUEDE HACER CLAUDIA?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN
CADA UNA DE LAS OPCIONES?



ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) LIMPIARLO Y NO DECIRLE NADA
- B) NO RECOGER LA BASURA
- C) DECIRLE QUE LO BOTE EN LA BASURA
- D) GRITARLE Y ENOJARSE

RESPUESTA: DECIRLE QUE LO BOTE EN LA BASURA.

A MIGUEL LE HICIERON UNA BROMA Y SE SINTIÓ MAL, LE DIO PENA.

¿QUÉ PUEDE HACER MIGUEL?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) NO HACER NADA
- B) DECIRLES QUE NO LE GUSTÓ Y SE SINTIÓ TRISTE
- C) DECIRLE UNA BROMA PESADA A ELLOS
- D) GRITARLES Y LLORAR



RESPUESTA: DECIRLES QUE NO LE GUSTÓ LA BROMA Y QUE SE SINTIÓ TRISTE.

JULIO ROMPIÓ SIN QUERER EL JUGUETE DE CARLOS.

¿QUÉ PUEDE HACER JULIO?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) NO HACER NADA
- B) ECHARLE LA CULPA A ALGUIEN MÁS
- C) PEDIR DISCULPAS Y DECIR QUE FUE SIN INTENCIÓN
- D) DECIRLE QUE EL JUGUETE YA ESTABA ROTO



RESPUESTA: PEDIR DISCULPAS Y DECIR QUE FUE SIN INTENCIÓN.

JULIO ROMPIÓ SIN QUERER EL JUGUETE DE CARLOS.

¿QUÉ PUEDE HACER CARLOS?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) NO HACER NADA
- B) ENOJARSE CON JULIO
- C) ACEPTAR LAS DISCULPAS A PESAR DE LA PENA
- D) PELEAR CON JULIO



RESPUESTA: ACEPTAR LAS DISCULPAS A PESAR DE LA PENA.

CAROLINA SE ENOJÓ PORQUE ANA LE GANÓ EN UN VIDEOJUEGO.

¿QUÉ PUEDE HACER ANA?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) HABLAR CON CAROLINA
- B) CELEBRAR SU TRIUNFO FRENTE A CAROLINA
- C) NO HACER NADA
- D) NO VOLVER A JUGAR CON CAROLINA



RESPUESTA: HABLAR CON CAROLINA..

CAROLINA SE ENOJÓ PORQUE ANA LE GANÓ EN UN VIDEOJUEGO.

¿QUÉ PUEDE HACER CAROLINA?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) ENOJARSE CON ANA
- B) DEJAR DE JUGAR
- C) BOTAR EL CONTROL E IRSE
- D) RESPIRAR Y DECIRLE A ANA POR QUÉ SE ENOJÓ



RESPUESTA: RESPIRAR Y DECIRLE A ANA POR QUÉ SE ENOJÓ..

JOSÉ ESTÁ USANDO LA GORRA FAVORITA DE RAÚL SIN PREGUNTARLE.

¿QUÉ PUEDE HACER RAÚL?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) QUITARLE LA GORRA DE UN TIRÓN
- B) DECIRLE A JOSÉ QUE DEBE PREGUNTAR ANTES DE TOMAR SUS COSAS
- C) GRITARLE ENOJADO
- D) NO HACER NADA AUNQUE ESTÉ MOLESTO



RESPUESTA: DECIRLE A JOSÉ QUE DEBE PREGUNTAR ANTES DE TOMAR SUS COSAS.

SOFÍA Y LUCAS ESTÁN DIBUJANDO JUNTOS. CARLOS SE UNE SIN PREGUNTAR Y LOS NIÑOS SE ENOJAN.

¿QUÉ PUEDEN HACER SOFÍA Y LUCAS?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) NO HACER NADA AUNQUE ESTÉN MOLESTOS
- B) DECIRLE A CARLOS QUE DEBE PREGUNTAR ANTES
- C) EMPUJAR A CARLOS PARA QUE NO SIGA DIBUJANDO
- D) RAYAR EL DIBUJO DE CARLOS



RESPUESTA: DECIRLE A CARLOS QUE DEBE PREGUNTAR ANTES.

SOFÍA Y LUCAS ESTÁN DIBUJANDO JUNTOS. CARLOS SE UNE SIN PREGUNTAR Y LOS NIÑOS SE ENOJAN.

¿QUÉ PUEDE HACER CARLOS?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA UNA DE LAS OPCIONES?

ELIGE UNA OPCIÓN:

- A) SEGUIR DIBUJANDO
- B) RAYAR EL DIBUJO DE SOFÍA Y LUCAS
- C) DISCULPARSE Y PREGUNTAR SI SE PUEDE UNIR
- D) GRITARLE A SOFÍA Y LUCAS PARA QUE LO DEJEN DIBUJAR



RESPUESTA: DISCULPARSE Y PREGUNTAR SI SE PUEDE UNIR.

MANUEL QUIERE ABRAZAR A JIMENA PERO ELLA NO QUIERE.

¿QUÉ PUEDE HACER JIMENA?
¿POR QUÉ? ¿QUÉ PASARÍA EN CADA
UNA DE LAS OPCIONES?
ELIGE UNA OPCIÓN:
A) DECIRLE A MANUEL QUE NO LA
ABRACE
B) DEJARSE ABRAZAR AUNQUE NO
QUIERA
C) EMPUJAR A MANUEL
D) GRITARLE A MANUEL PARA QUE NO LO
HAGA



RESPUESTA: DECIRLE A MANUEL
QUE NO LA ABRACE.

Habilidad social: Situaciones de cambio

Actividad N°15

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Ser capaz de autorregularse frente a situaciones de cambio que se puedan presentar en el colegio.
Actividad	Los estudiantes responderán en una guía qué harían para sentirse mejor en cada situación de cambio en el colegio que se les presente, apoyándose en su ruleta de técnicas de autorregulación y pudiendo ayudarse en parejas.
Metodología	La docente comentará sobre los cambios y situaciones imprevistas en la vida diaria y principalmente en el colegio, las emociones que pueden generar y algunas formas de sobrellevar esas emociones, apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, el o la profesora mostrará la guía en que se va a trabajar en esta sesión, y explicará que se presentan distintas situaciones de cambios que se podrían dar en el colegio y que podrían generar emociones que angustien (repitiendo las instrucciones las veces que sean necesarias) por lo que se usará la ruleta de técnicas de

	autorregulación y estarán en duplas. La profesora irá leyendo y explicando cada situación, y luego de eso, los estudiantes podrán conversar con su pareja sobre qué harían en cada caso, pudiendo utilizar su ruleta, para después responder con dibujos o palabras qué harían. Una vez dicha las instrucciones y asegurándose de que los estudiantes no tengan dudas, se entregará una guía a cada uno y se armarán las parejas. Se leerá cada situación y se dará el tiempo para que comenten y respondan cada caso. Al terminar la guía, se sugiere un recreo de 10 minutos. Devuelta a la clase, el o la docente retomará lo realizado antes del recreo, y les pedirá a los estudiantes que comenten qué harían en cada caso y por qué.
Material	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Guía “Situaciones de cambio en el colegio”. - Ruleta de técnicas de autorregulación.

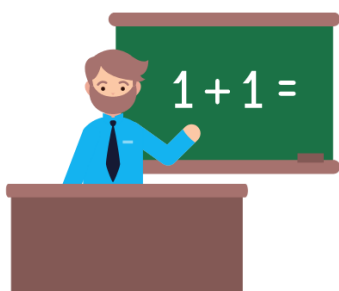
→ **Material para actividad N°15: Guía de trabajo “Situaciones de cambio en el colegio”.**

SITUACIONES DE CAMBIO EN EL COLEGIO

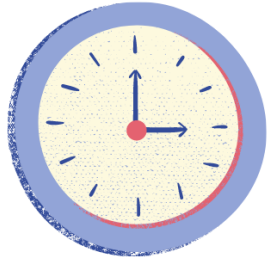
NOMBRE:



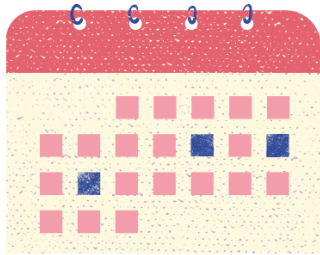
QUE CAMBIEN DE
SALÓN DE CLASES



QUE HAYA UN
PROFESOR NUEVO



SALIR ANTES
DE LO USUAL



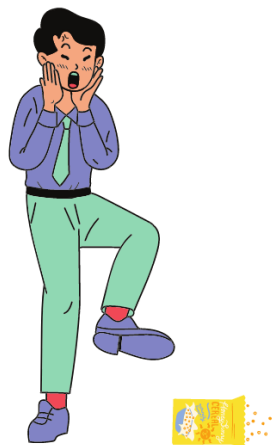
QUE UN DÍA NO
HAYA CLASES



QUE HAGAN
UNA PRUEBA
SORPRESA



QUE SUENE EL
TELÉFONO DEL
PROFESOR Y SALGA
A CONTESTAR



QUE SE CAIGA
TU COLACIÓN



QUE TE CAMBIEN
DE COLEGIO



CAMBIO DE
ASIENTOS



QUE SE TE
QUEDEN EN LA
CASA LOS
MATERIALES



QUE LLEGUE UN
COMPAÑERO
NUEVO



QUE FALTE EL
PROFESOR

Actividad N°16

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Ser capaz de autorregularse frente a situaciones de cambio que se puedan presentar en el hogar.
Actividad	Los estudiantes responderán en una guía qué harían para sentirse mejor en cada situación de cambio en el hogar que se les presente, apoyándose en su ruleta de técnicas de autorregulación y pudiendo ayudarse en parejas.
Metodología	La docente retomará lo visto la clase anterior sobre los cambios y situaciones imprevistas en la vida diaria y principalmente en la casa, las emociones que pueden generar y algunas formas de sobrellevar esas emociones, apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, el o la profesora mostrará la guía en que se va a trabajar en esta sesión, y explicará que se presentan distintas situaciones de cambios que se podrían dar en la casa y que podrían generar emociones que angustien, por lo que se usará la ruleta de técnicas de autorregulación y estarán en duplas. La profesora irá leyendo y explicando cada situación, y luego de eso, los estudiantes podrán conversar con su pareja sobre qué harían en cada caso, pudiendo utilizar su ruleta, para después responder con dibujos o palabras qué harían. Una vez dicha las instrucciones y asegurándose de que los estudiantes no tengan dudas, se entregará una guía a cada uno y se armarán las parejas. Se leerá cada situación y se dará el tiempo para que comenten y respondan cada caso. Al terminar la guía, se sugiere un recreo de 10 minutos. Devuelta a la clase, el o la docente retomará lo realizado antes del recreo, y les pedirá a los estudiantes que comenten qué harían en cada caso y por qué.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones.

- Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.
- Guía “Situaciones de cambio en la casa”.
- Ruleta de técnicas de autorregulación.

→ **Material para actividad N°16: Guía de trabajo “Situaciones de cambio en la casa”.**

SITUACIONES DE CAMBIO EN LA CASA

NOMBRE:



QUE LLEGUEN
VISITAS
INESPERADAS



QUE CAMBIEN DE
LUGAR TUS
JUGUETES



NO ENCONTRAR
TU CEPILLO DE
DIENTES



QUE EL BAÑO
ESTÉ OCUPADO



QUE NO
COCINEN LO
QUE ESPERABAS



QUE LLEGUE UNA
MASCOTA NUEVA



QUE TUS PADRES
LLEGUEN TARDE



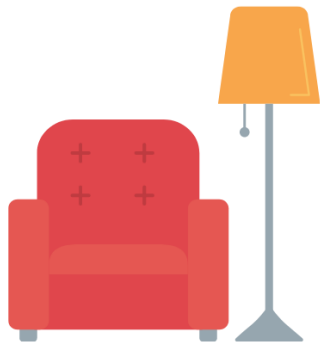
QUE SE ATRASE LA
HORA DE LA
COMIDA



QUE SE CORTE
LA LUZ



QUE SE ACABE
TU CEREAL
FAVORITO



QUE CAMBIEN
DE LUGAR LOS
MUEBLES



QUE TE TENGAS
QUE QUEDAR EN
CASA POR LA
LLUVIA

Objetivo General N°4: Actuar conociendo los derechos y responsabilidades propias y de los demás.

Habilidades Sociales por trabajar:

Derechos y deberes

- Defender los propios derechos y de los demás, como también conocer las responsabilidades (deberes).

**** El siguiente objetivo a trabajar puede presentar mayores dificultades para los estudiantes con autismo. Evalúe su aplicación según las características de su alumnado****

Habilidad social: Derechos

Actividad N°17

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Conocer los derechos humanos y su importancia.
Actividad	Los estudiantes escucharán y comentarán distintos cuentos sobre los derechos humanos, apoyándose en una guía donde podrán dibujar o escribir respecto a cada derecho.
Metodología	La docente comentará sobre los derechos humanos, qué son y para qué sirven, y nombrará algunos, apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, el o la profesora entregará la guía con que se va a trabajar en esta sesión, y explicará que en la primera parte está la pregunta “¿Qué necesitan los niños para crecer?”, donde deben escribir o dibujar lo que necesitan los niños para crecer sanos y felices (repetir las instrucciones las veces que sean necesarias). Luego, comentarán sobre sus respuestas, resaltando aquellas relacionadas con

la alimentación, salud, educación, descanso, entre otros, para poder vincularlos con los Derechos Humanos.

Así, se introduce la siguiente parte de la clase, donde el o la profesora les contará a los estudiantes, de forma atractiva y apoyándose en pictogramas de ser necesario, 4 cuentos sobre derechos. El primero es “El tigre sin color”, de Pedro Pablo Sacristán, y comentarán sobre el derecho a la libertad, pudiendo escribir o dibujar en la guía sobre este derecho, qué significa para ellos, cuando lo ven o si sienten que se cumple. Después, se les contará “Pepín, el niño juguetón”, del Ministerio de Educación del Gobierno de Perú, tratando el derecho a la salud, y una vez leído se les dará tiempo a los estudiantes para escribir o dibujar en su guía.

Al terminar esa parte de la guía, se sugiere un **recreo** de 10 minutos.

Devuelta a la clase, el o la docente retomará lo realizado antes del recreo, y les contará el cuento “Una araña brillante”, del Ministerio de Cultura del Gobierno de Colombia, donde se habla sobre el derecho a la educación. Al igual que con los cuentos anteriores, se les permitirá completar la guía. Y, por último, se les contará “Sara, la «rara»”, de Inmaculada Vivas Tesón, que habla de que las personas nacen iguales en dignidad, centrándose en el valor del respeto. Luego, se les pedirá a los estudiantes que terminen la guía.

Materiales

- Guía de organización de actividades.
- Reloj de las emociones.
- Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.
- Guía “Derechos Humanos”.
- Cuentos sobre derechos humanos.

→ **Material para actividad N°17: Guía de trabajo “Derechos humanos” y cuentos sobre derechos.**

DERECHOS HUMANOS

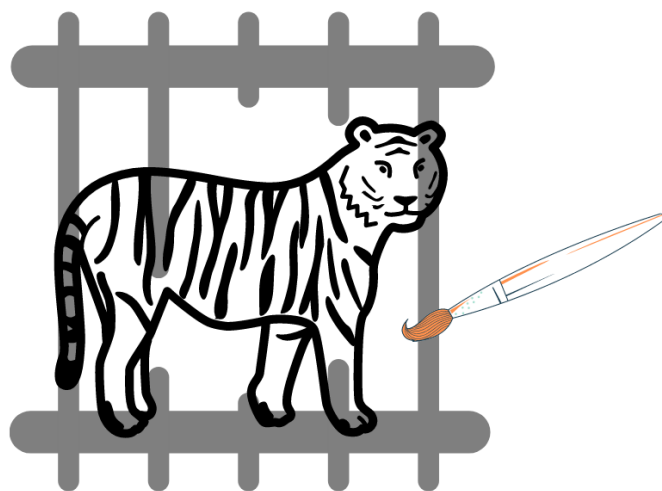
NOMBRE:

¿QUÉ NECESITAN LOS NIÑOS Y
NIÑAS PARA CRECER?



ESCUCHEMOS LOS CUENTOS

1. EL TIGRE SIN COLOR



ESCUCHEMOS LOS CUENTOS

2. PEPÍN, EL NIÑO JUGUETÓN



ESCUCHEMOS LOS CUENTOS

3. UNA ARAÑA BRILLANTE



ESCUCHEMOS LOS CUENTOS

4. SARA, LA «RARA»



Cuento sobre el derecho a la libertad “El tigre sin color”, de Pedro Pablo Sacristán

Había una vez un tigre sin color. Todos sus tonos eran grises, blancos y negros. Tanto, que parecía salido de una de esas películas antiguas.

Su falta de color le había hecho tan famoso, que los mejores pintores del mundo entero habían visitado su zoológico tratando de colorearlo, pero ninguno había conseguido nada: todos los colores y pigmentos resbalaban sobre su piel.

Entonces, un día apareció Chiflus, el pintor chiflado. Era un tipo extraño que andaba por todas partes pintando alegremente con su pincel.

Pero no pintaba lienzos, ni paredes, sino que pintaba el aire y nunca mojaba su pincel. Por eso es por lo que era llamado el pintor chiflado, ya que la gente no comprendía lo que hacía. Chiflus, dijo que él pintaría a este tigre, algo que causó mucha risa entre las personas de la ciudad.

Al entrar en la jaula del tigre, el chiflado pintor comenzó a susurrarle a la oreja y por ratos, movía su seco pincel arriba y abajo sobre el animal.

De pronto, las personas que miraban muy atentas y un poco desconcertadas el trabajo del pintor se empezaron a sorprender, porque la piel del tigre comenzó a tomar los colores y tonos más vivos que un tigre pueda tener.

Chiflus estuvo mucho tiempo susurrando al gran animal y retocando todo su pelaje, que resultó ser bellísimo. Cuando terminó, todos querían saber cuál era el secreto de aquel genial pintor.

Chiflus explicó cómo su pincel sólo servía para pintar la vida real, que por eso no necesitaba usar colores, y que había podido pintar el tigre con una única frase que susurró a su oído continuamente: «en sólo unos días volverás a ser libre, ya lo verás».

Viendo la tristeza que causaba al tigre su encierro, y la alegría por su libertad, los responsables del zoológico finalmente lo llevaron a la selva y lo liberaron, donde nunca más perdió su color.

- Preguntas sugeridas:

- ¿Qué pasaba en el cuento?
- ¿Por qué el tigre estaba sin color?
- ¿Por qué el tigre estaba triste?
- ¿Cómo consiguieron que el tigre se llenara de color?
- ¿Qué es la libertad?
- ¿Por qué es importante ser libre?

Cuento sobre el derecho a la salud “Pepín, el niño juguetón”, del Ministerio de Educación del Gobierno de Perú.

Un buen día, cuando Pepín regresaba de la escuela, escuchó unos maullidos que salían de entre unos arbustos, lleno de curiosidad se acercó y grande fue su sorpresa al descubrir un pequeño e indefenso gatito que estaba mal herido entre las espinas; al verlo así, le dio mucha pena y decidió llevarlo a casa para curarlo.

Al llegar a casa Pepín le contó a su mamá la historia del gatito, a la mami también le dio mucha pena y entre los dos lo curaron y alimentaron.

Pepín estaba muy contento con su nuevo amiguito y todos los días por las tardes, luego de ir a la escuela, se ponía a jugar con él, pero su mami le dijo que antes de comer y después de jugar con el gato debía lavarse las manos. Pepín no le hizo caso.

Pasados unos días, Pepín se sintió muy mal. Ya no tenía ganas de comer ni de salir a jugar. Le dio fiebre y dolor de estómago. Su mami preocupada le preparó una taza de orégano que lo aliviaba por momentos; pero como el dolor continuaba, sus padres decidieron llevarlo a la posta médica.

El doctor después de examinarlo le preguntó qué había estado haciendo. El niño le contó que comía sin lavarse las manos después de jugar con su gato. El doctor le recetó unos jarabes y pastillas y le enseñó cómo lavarse las manos.

Pepín y sus padres siguieron al pie de la letra las indicaciones del doctor. Pepín aprendió a lavarse las manos correctamente y días después se curó.

Ahora Pepín es un niño sano y fuerte que cuida su cuerpo para no volverse a enfermar, y sus padres siempre están pendientes de él.

- Preguntas sugeridas:
 - ¿Qué pasaba en el cuento?
 - ¿Qué le dijo la mamá a Pepín?
 - ¿Pepín le hizo caso a su mamá sobre lavarse las manos antes de comer?
 - ¿Qué le pasó a Pepín por comer con las manos sucias?
 - ¿Cómo se curó Pepín?
 - ¿Qué hubiera pasado si no lo hubieran podido llevar al médico?
 - ¿Qué es el derecho a la salud?
 - ¿Por qué es importante?

Cuento sobre el derecho a la educación “Una araña brillante”, del Ministerio de Cultura del Gobierno de Colombia.

Ágata jugaba sola en medio de un pastizal que resultaba tan grande como cuatro canchas de fútbol para alguien de su tamaño. Haciendo grandes esfuerzos empujaba hacia los lados las hojitas que se atravesaban en su camino y experimentaba con esa sustancia viscosa y prodigiosa que seguía saliendo de su abdomen, la misma con la que sus parientes tejían una y otra vez las telas que habían aprendido a hacer viendo a otras arañas trabajar.

Ágata había recibido muchos regaños en su corta vida porque se divertía enredando hilos entre el pasto o las ramas bajas de las plantas y comprobando su flexibilidad con una de sus ocho patas, estirándolas hasta sentir que reventaban o colgándoles piedritas de diferentes tamaños para confirmar cuánto peso soportaban.

Ella se movía sola por el mundo, como todas las arañas, pero a diferencia de la mayoría de las primas y amigas de su edad, se aburría haciendo la misma tela una y otra vez. Las arañas mayores de ese pastizal, que estaban convencidas de que en el mundo solo existía su forma particular de hacer telarañas, la miraban con recelo y alguna se atrevió a pronosticarle una vida llena de dificultades por ser tan curiosa y no controlar esa absurda necesidad de salirse de lo común.

Las arañas de este pastizal habían hecho toda su vida sus telas en forma circular, en posición vertical, con muchos hilos que parten del centro atravesados por otros que se encargan de darles soporte, pero Ágata sospechaba que había otras maneras de crearlas y aunque pasaba buena parte de sus días experimentando, no había logrado crear una que fuera siquiera la mitad de resistente comparada con las de sus tías y abuelas.

Un buen día, cuando fue en busca de uno de sus antiguos experimentos para analizar en qué había fallado, se encontró con una araña diferente de todas las que había visto. Aterrada y furiosa quiso abalanzarse sobre ella para defender su territorio. Pero se contuvo cuando vio que esa otra araña, bastante mayor que ella, estiraba con una de sus patas los hilos de su experimento y lanzaba piedritas hacia su centro. Ágata avanzó, haciendo ruido con sus patas para dejar claro que ahí estaba. La intrusa giró su cabeza y le preguntó si sabía quién había creado esta interesante tela. Un poco apenada, Ágata reconoció un poco apenada que gastó un par de días tejiéndola.

Entonces esta araña, venida de lejos, se entusiasmó, caminó rápidamente hacia Ágata y le hizo un par de preguntas sobre la seda de los arácnidos. Ágata estaba fascinada, hasta entonces nadie le había dicho siquiera cuál era el nombre de esto que a ella le parecía increíble que saliera de su panza; había vivido toda su corta vida convencida de que las arañas de esta pradera eran las únicas que existían.

Su nueva amiga le habló durante horas sobre esa gran familia de miles de especies de seres de ocho patas y cuando ella le pidió que le enseñara un poco de lo que sabía, la araña venida de lejos se mostró complacida.

A su lado aprendió que las telarañas pueden forrar madrigueras, que se pueden tejer en zigzag, en espiral o del centro hacia afuera, que pueden tener forma de embudo o de hoja, que se pueden estirar muchísimo antes de romperse y que la seda que producen todos sus parientes es uno de los materiales más resistentes de la Tierra.

Ágata aprendió de su maestra a usar su propio cuerpo para tomar medidas antes de construir sus telas, a caminar sobre sus creaciones a medida que las iba tejiendo y a combinar hilos pegajosos con otros que no lo son tanto para capturar mejor a sus presas.

Ágata mejoró el diseño tradicional de las telas de sus parientes gracias a todo lo que aprendió: las hizo más resistentes, eficientes y poderosas. Cuando las viejas arañas de su pradera comprobaron con sus ocho ojos que los estudios y experimentos de Ágata habían valido la pena adoptaron sus técnicas y desde entonces todas disfrutaban de más tiempo libre y mejor comida en un pastizal en el que todas las arañas pueden estudiar, experimentar y aprender cosas nuevas cuando quieran.

- Preguntas sugeridas:
 - ¿Qué pasaba en el cuento?
 - ¿Por qué retaban a Ágata?
 - ¿Qué quería hacer Ágata?
 - ¿Cómo consiguió mejorar su técnica?
 - ¿De qué le sirvió mejorar su técnica?
 - ¿Qué significa el derecho a la educación?
 - ¿Por qué es importante?

Cuento sobre el derecho a la igualdad de dignidad “Sara, la «rara»”, de Inmaculada Vivas Tesón (adaptado).

Me llamo Sara. Vine al mundo en primavera y fue entonces cuando comenzó mi fantástica aventura. Al nacer era una hermosa niña que tenía de todo: dos ojos (tan verdes que parecían dos esmeraldas, como decía mi abuela), una nariz, dos orejas, dos brazos, dos piernas, dos manos, dos pies... ¡No me faltaba ningún trozo! Fui creciendo como cualquier bebé, pero cuanto tenía cuatro años mis padres empezaron a notar que tenía dificultad para moverme y, además, en el colegio no aprendía al mismo ritmo que mis compañeros. Empezaron a llevarme a un montón de médicos y, al final, uno muy alto y simpático les dijo a mis padres que yo tenía una enfermedad poco frecuente e incurable, con un nombre impronunciable. Es por eso por lo que tengo que moverme en silla de ruedas y hablo de una forma un poquitín extraña. Hoy he decidido bajar al parque que está cerca de casa a dar una vuelta.

—¡Hola, soy Enma! Y tú, ¿cómo te llamas? —preguntó una niña que tendría su misma edad, delgada y de ojillos rasgados, mientras se sentaba en un banco justo al lado de donde ella se encontraba.

—¡Hola! Me llamo Sara. ¡Qué raro que me preguntes mi nombre! —respondió, algo extrañada, pero a la vez loca de contenta. —Las personas cuando me ven, muchas veces, se ponen nerviosas. No saben cómo actuar ni cómo dirigirse a mí y se sienten incómodas... A veces, me llaman «minusválida», «subnormal», «retrasada», «loca», «pobrecita», «rara» y cosas así —continuó, bajando triste su mirada verdemar. —Incluso me dicen que me vaya... O son ellos quienes prefieren evitarme y se alejan de mí, porque no quieren estar cerca de una niña como yo... ¡Como si de un bicho raro se tratara! —siguió Sara en tono serio. —Me desprecian por ser diferente, como un monstruo o algo así... ¿Sabes? Y, a veces, hablan de mí como si no pudiera entender lo que dicen y me hacen sentir como una cosa —dijo despacio y esforzándose para hacerse comprender por aquella niña, que le escuchaba con mucha atención y cierta complicidad. —Al principio me quedaba en casa, como una prisionera, pasando horas y horas mirando por la ventana. Pero un día, de repente, me di cuenta de que yo no tenía ningún problema. ¡Eran los demás quienes lo tenían! ¡Eran los demás quienes se equivocaban al comportarse así conmigo! ¡Tal vez lo hacían por desconocimiento o, incluso, por miedo! Hay personas que no entienden que no sólo yo soy diferente, sino que todos, sin excepción, somos diferentes los unos de los otros. La discapacidad es sólo una característica más de la persona, lo mismo que tu pelo es oscuro y lacio y el mío rubio y rizado. ¿Tan difícil es de entender siendo tan obvio? —se preguntó Sara en voz alta. —Quien no se dé cuenta de ello sí que tiene una

discapacidad. Una muy grave que afecta a su corazón: la incapacidad de amar. Yo no tengo que sentirme mal ni pedir disculpas por necesitar una silla de ruedas para moverme —añadió pausadamente, pero con gran convicción.

—Te entiendo, Sara, porque a mí me pasa algo parecido. Yo nací en China y mis padres me adoptaron cuando era muy pequeñita. En la calle y en el cole me han llamado con desprecio «chinita» y me han dicho muchas veces «vete a tu país». Este año, en el instituto, el segundo día de clase me encontré un cartel en la puerta del aula que ponía: *Prohibida la entrada a animales y chinos* —relató Enma.

—Enma, hay gente con mentalidad muy estrecha y cerrada. ¡Ponen etiquetas a las personas sin saber que las etiquetas sólo se utilizan para la ropa! —afirmó Sara con rotundidad.

—¡Qué verdad más grande! —exclamó Enma, enseñando unos dientes muy igualitos y blancos.

—No es lo que uno tiene, sino lo que uno es. Debemos ser apreciadas no por nuestro físico o por nuestras capacidades, sino por ser personas. ¿Es que hay alguien que pueda hacerlo absolutamente todo? Cada persona es única. Tú eres única y yo también, no hay otra Enma ni otra Sara iguales a nosotras. Todos somos únicos, irrepetibles, imperfectos... —afirmó Sara.

—¡Ya lo creo! —contestó Enma.

—Por eso todos somos diferentes los unos de los otros. ¡Y menos mal! ¿Te gustaría ir al zoo y encontrarte muchos animales, pero todos idénticos? ¿Y un jardín con las mismas flores? ¿Y una tienda de chuches donde sólo tuvieran un único tipo de caramelos y del mismo sabor? ¿Y una tienda de juguetes con cien muñecas iguales? ¡Qué aburrido! ¡Sería un rollo! ¿Verdad? La variedad es divertida, es bonita... Todas las personas somos diversamente válidas y capaces. Somos *diferentes*, pero también *iguales* —proclamó Sara.

—¿Diferentes, pero también iguales? —repitió Enma, algo extrañada.

—Claro. Porque todas las personas somos diversas, pero todas tenemos los mismos derechos. Ni uno más y ni uno menos —afirmó Sara, elevando ligeramente el tono de voz. —¿Sabes qué? Me encantaría poder llamar a una bruja buena para que hiciera un encantamiento que cambiara la forma de pensar y sentir de algunas personas. Y que se convirtieran en personas tolerantes y comprensivas con las que, por distintas razones, son más vulnerables... —dijo sonriendo y con gran dulzura.

—Y... ¿cómo te las arreglas para moverte con la silla de ruedas? —preguntó Enma con enorme curiosidad.

—Mi silla es mágica, ¿sabes? Tiene nombre: se llama Felicidad y le he puesto muchas pegatinas. ¡Mira qué chulas! —dijo Sara moviendo la silla para que su nueva amiga pudiera ver todos los adhesivos de los que presumía. —Le costó mucho dinero a mis padres —añadió con cierto tono de queja. —A veces salir a la calle es una auténtica odisea. ¡No te puedes ni imaginar! No sé cómo hacen las madres o padres con las sillitas de bebés o los cuidadores de personas mayores en sillas de ruedas. Pero la verdad es que esas barreras arquitectónicas no son tan preocupantes como las que no se ven: las mentales, las actitudes —añadió Sara. «A las arquitectónicas es sencillo eliminarlas. Basta con hacer que el entorno sea accesible e inclusivo», pensó para sus adentros.

—Mi vida cotidiana es tan solo un poco más difícil que la de las personas sin diversidad funcional. Bastaría con que todos se preocuparan de hacer fácil lo difícil, nada más. Si se eliminaran todas las barreras no habría personas con discapacidad. ¡Ojalá sucediera eso algún día! —deseó Sara, haciendo pensar a Enma. —La discapacidad hace repensar las cosas desde otro punto de vista. Por ello, moverte en silla de ruedas y tener las piernas como si estuvieran congeladas tiene cosas positivas —afirmó, alegrándosele la cara con enorme satisfacción. —No tengo miedo a caerme. No me provocan rozaduras los zapatos nuevos. No siento dolor en las piernas (si quieres, dame un pellizco o siéntate encima y podrás comprobarlo tú misma). Tengo los brazos fortísimos, llenos de músculos. Soy campeona olímpica en carreras de obstáculos... Y, además, cuando estoy cansada puedo dar una cabezadita aquí mismo, sentada. ¡Es guay! —dijo con cierto orgullo.

—Pero también tiene cosas negativas: cuando vamos a la playa no puedo llegar con mi silla de ruedas a la orilla del mar. No puedo dar saltos de alegría (aunque, como mi silla es mágica, imagino que los doy y ¡hasta toco la luna!) Es un lío cuando tengo que subirme al autobús, al metro o a un avión. Y no puedo ir a un parque acuático, ni tampoco subirme a un columpio o tirarme por un tobogán. A veces no me invitan a los cumpleaños o a las fiestas de pijama en casa de mis amigos, porque piensan que seré una lata... Eso sí: lo que más me enfada es que decidan sobre mi vida sin preguntarme antes. Estar en una silla de ruedas no quiere decir que no tenga sentimientos, deseos, sueños... —afirmó Sara dirigiendo su hermosa mirada verde hacia Enma, quien escuchaba atentamente todo lo que su nueva amiga le iba contando y sobre lo que, hasta entonces, nunca se había parado a pensar.

—Me gusta reír, acariciar, dar besos y abrazos... y también que me los den. Tengo muchos proyectos: de mayor querría ser azafata de avión, pero está claro que no podré. ¡No importa! Seré arquitecta, para poder diseñar edificios adaptados a todos, con espacios amplios y grandes para que cualquier persona con diversidad funcional pueda moverse con facilidad. (...)

Fue precisamente en ese momento cuando Enma se acercó a Sara para darle un fuerte abrazo. Sara aceptó encantada. Ese abrazo lo supuso todo para ambas ¡Un precioso regalo ausente de palabras, pero repleto de sentimientos!

Cuando Sara se recompuso un poco de la situación dijo:

—Tengo una idea. ¿Hacemos una carrera para ver quién llega antes al otro lado del parque? No puedo montar en patinete como tú, pero recuerda que mi silla es mágica.

—¡Síiiiiiiiiiiiiiiiiiiii! —contestó Enma, muy entusiasmada. —¡Guay! ¡Hurra! ¡Biennnnn!

—¡A qué no me coges...! —gritó Sara, iniciando la carrera. Y desde entonces Sara y Enma ríen, juegan, charlan, sueñan, se divierten, se abrazan... sin condiciones, sin exclusiones, sin barreras... Caminan juntas, cómplices, *diferentes pero iguales*.

- Preguntas sugeridas:

- ¿Qué pasaba en el cuento?
- ¿Por qué a Sara la hacían sentir como la rara?
- ¿Sara se sentía rara?
- ¿Qué hizo que Sara y Emma se convirtieran en amigas rápidamente?
- ¿A qué se refiere Sara cuando dice “diferentes pero iguales”?
- ¿Qué significa el derecho a la igualdad de dignidad?
- ¿Por qué es importante?

Habilidad social: Deberes

Actividad N°18

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

<i>Objetivo de la Actividad</i>	Conocer los deberes de los niños y las niñas y su importancia.
<i>Actividad</i>	Los estudiantes escucharán dos cuentos sobre los deberes de los niños y las niñas, para después poder clasificar qué acciones de las

presentadas son correctas y cuáles incorrectas, dependiendo de si son acordes al deber o no.

Metodología

La docente comentará sobre los deberes de los niños y las niñas, la importancia de cumplirlos y dará algunos ejemplos, apoyándose en pictogramas de ser necesario.

Posteriormente, el o la profesora entregará la guía con que se va a trabajar en esta sesión, y explicará que en la primera parte van a escuchar dos cuentos y escribirán o representarán con un dibujo en su hoja el o los deberes a los que se hace referencia, y comentarán con el curso si cumplen con los deberes, cuándo los cumplen, entre otras preguntas (repetir instrucciones las veces que sean necesarias).

Después, el o la profesora les contará a los estudiantes, de forma atractiva y apoyándose en pictogramas de ser necesario, el cuento de “Daniela y el río”, de Silvia García, donde se expone la importancia de cuidar el medio ambiente. Se dará el tiempo para responder la guía sobre qué deber o deberes hace alusión lo escuchado y si ellos mismos lo cumplen y en qué situaciones, comentándolo con el curso. y comentar al curso sus opiniones.

Luego, se contará el cuento “El perrito gruñón”, de Eva María Rodríguez, donde se presenta la importancia de la obediencia y el respeto a los padres y cuidadores, además de la cooperación en las tareas del hogar. Se dará el tiempo para responder la guía y comentar al curso sus opiniones.

Al terminar esa parte de la guía, se sugiere un **recreo** de 10 minutos.

Devuelta a la clase, el o la docente retomará lo realizado antes del recreo, y les explicará la siguiente parte de la guía, que consiste en recortar las imágenes adjuntas al final de la guía para poder clasificarlas como acciones buenas o malas, según si se cumple el deber al que hacen alusión.

Materiales

-Guía de organización de actividades.

- Reloj de las emociones.
- Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.
- Guía “Deberes de los niños y las niñas”.
- Cuentos sobre los deberes de los niños y las niñas.

Otros materiales:

- Tijeras.
- Pegamento en barra.

→ **Material para actividad N°18: Guía de trabajo “Deberes de los niños y las niñas” y cuentos sobre los deberes.**

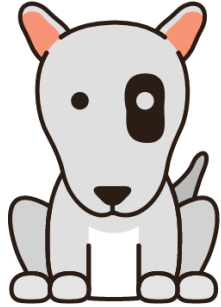
DEBERES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

NOMBRE:

ESCUCHEMOS LOS CUENTOS



ESCUCHEMOS LOS CUENTOS



1. DEBEMOS RESPETAR Y CUIDAR DEL MEDIO AMBIENTE

BIEN

MAL

2. DEBEMOS COLABORAR EN EL HOGAR

BIEN

MAL

3. DEBEMOS RESPETAR Y OBEDECER A NUESTROS PADRES Y CUIDADORES

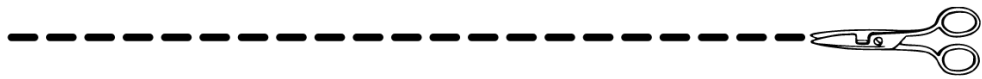
BIEN

MAL

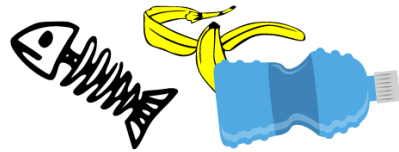
4. DEBEMOS CUIDAR NUESTRA SALUD

BIEN

MAL



RECICLAR



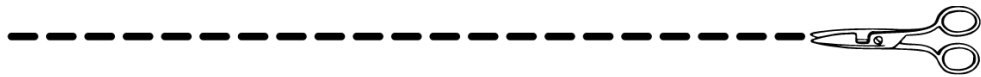
ENSUCIAR



NO REGAR LAS
PLANTAS



USAR BOLSA
REUTILIZABLE



PREOCUPARSE DE
LA MASCOTA



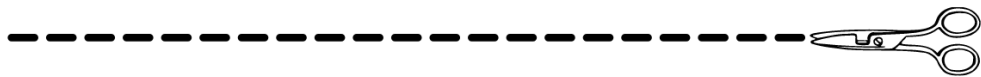
DEJAR LOS JUGUETES
EN EL SUELO



ESTAR TODO EL DÍA
EN EL CELULAR



BARRER Y
ORDENAR



ESCUCHAR A LOS
PADRES



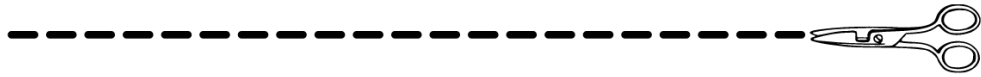
NO HACER LAS
TAREAS



COLABORAR EN LA
CASA



GRITARLE A LOS
PADRES



COMER COMIDA
CHATARRA



LAVARSE LOS
DIENTES



DORMIRSE TARDE



BAÑARSE

Cuento sobre el deber de respetar y cuidar el medioambiente “Daniela y el río”, de Silvia García (adaptado).

Era invierno en la ciudad y muchos de los niños salían del colegio y directamente iban para sus casas cruzando El Puente de San Martín para refugiarse del frío. Era un puente que estaba muy cerca del colegio y de corto recorrido, pero por debajo pasaba un bonito río de aguas transparentes y grandes piedras y solía estar mucha gente mirando el paisaje encima de él.

Daniela salió del colegio con su grupo de amigos y aunque a su madre no le gustaba nada, iba caminando, comiendo naranja y caramelos que un amigo suyo había comprado en el recreo. Cuando cruzaban el puente, decidió tirar las cáscaras de la naranja y el papel de los caramelos al río. Algunos de sus amigos y amigas le dijeron algo, pero ella hizo como que no oía, “¡Menuda tontería pensaba! ¿Qué más da tirar las cosas al río? Si total el agua se lo lleva y queda limpio.” Y así Daniela un día tras otro tiraba un pañuelo de papel, el envoltorio de un chicle... incluso señalaba a los mayores que tiraban también cosas para que sus amigos vieran que no era solo ella.

Los meses fueron pasando y cuando se dio cuenta ya había llegado de nuevo la primavera, con sus días más largos, con sus rayos de sol. Tenía exámenes importantes y muchas veces la iban a buscar sus padres en coche y no pasaba andando por el puente. El final del colegio llegó y cuando el sol ya no se quitaba ninguna tarde del cielo, Daniela y sus amigos tenían permiso para salir dos horas a bañarse al río y a jugar en los parques de alrededor.

Daniela preparó la mochila con la ayuda de papá y salió de casa muy feliz con ganas de poder bañarse, sentir el agua fría en sus pies y poder mojar y hacer bromas a sus amigos en el río. Cuando se estaba acercando a la zona vio que había mucha gente en grupo mirando hacia el agua, no veía a sus amigos ¿Qué habrá sucedido?

Cuando se acercó, pudo ver el paisaje tan feo y triste que todos miraban, el río estaba tan sucio que no se podían bañar, casi no se veían las piedras de la cantidad de papeles, botes de detergente, plástico.

Daniela encontró a sus amigos y fue hacia ellos, todos la miraban y señalaban de nuevo hacia el río, ella entendió todo y se dio cuenta de que había hecho las cosas mal. Si todos habían hecho lo mismo que ella tirando papeles y suciedad al río, ahora tenían la consecuencia. Pidió perdón y prometió que no lo volvería a hacer.

El río estuvo cerrado todo el verano, se hicieron campañas para limpiar todo lo posible y cuando llegó el invierno mucha gente del pueblo dejó de tirar cosas por el puente y empezaron a proteger el río, Daniela también.

- Preguntas sugeridas:
 - ¿Qué pasaba en el cuento?
 - ¿Por qué Daniela ensuciaba el río?
 - ¿Qué le decían sus amigos?
 - ¿Cuál fue la consecuencia de lo que hizo?
 - ¿Qué significa el deber de respetar y cuidar el medioambiente?
 - ¿Por qué es importante cumplirlo?

Cuento sobre el deber de respetar y obedecer a nuestros padres, de colaborar en el hogar, de ser buen estudiante y de alimentarse bien “El perrito gruñón”, de Eva María Rodríguez (adaptado).

Rocco era un perrito gruñón y caprichoso que siempre estaba pidiendo cosas a su mamá: que si quiero esto, que si dame aquello, que por qué no me compras lo otro... Todo el día estaba igual. Su mamá intentaba darle todo lo que podía, pero a veces no era posible.

Un día, la mamá de Rocco se cansó de los caprichos de su hijo y le dijo, ladrando con cariño:

- Se acabó, Rocco. A partir de ahora se acabaron los caprichos. No me pidas nada, porque no te voy a hacer caso.
- Pues yo quiero que me hagas caso, y que me des chocolate para merendar, y que me lleves al parque de los mayores - le respondió Rocco a su mamá, desafiándola.
- He dicho que no - ladró su madre.
- Pues yo te digo que sí. Y que quiero que me compres unas zapatillas nuevas, y una camiseta de fútbol, y que me lleves al circo mañana, y que me hagas arroz para comer, y que me dejes ver la tele hasta muy tarde.
- ¡He dicho que no!
- ¡Pues yo te digo que sí! ¡Y que quiero dulces de postre! ¡Y que quiero dormir en tu cama! ¡Y que quiero quedarme en casa para no ir al cole! ¡Y que quiero que me compres toda la colección de libros de los cuentos de Pepa Papeta! - ladró Rocco, mucho más fuerte.
- ¡HE DICHO QUE NOOOOO!

Ante aquel grito, Rocco se paró. Cogió aire y, gritando todo lo fuerte que podía, ladró diciendo:
- ¡QUE TE DIGO QUE SÍIIIIII! ¡Y QUE QUIERO EL ÁLBUM DE CROMOS DE LA LIGA!
¡Y QUE QUIERO UN NUEVO VIDEOJUEGO PARA LA CONSOLA! ¡Y QUE QUIERO
QUE ME APUNTES A CLASES DE JUDO! ¡Y QUE QUIERO CELEBRAR MI
CUMPLEAÑOS EN EL PARQUE DE ATRACCIONES!

La mamá de Rocco estaba a punto de volverse loca hasta que tuvo una idea.

- Está bien, Rocco. Te daré todo lo que quieras, pero a cambio de que tú me des a mí primero lo que yo te pida.

- Vale, de acuerdo. ¿Qué quieres?

La madre de Rocco empezó con su retahíla:

- Quiero que hagas la cama, que recojas tu ropa, que hagas todos los deberes, que me ayudes a subir la compra, que llames a tu abuela para preguntarle qué tal está, que le des de comer al canario y limpies la jaula, que le hagas un dibujo a la tía Enriqueta para que lo cuelgue en la nevera, que te dejes hacer una foto para que pueda ponerla en un marco y que te laves los dientes sin rechistar.

- ¡Pero si eso es lo que me pides todos los días!

- Claro, pero si hicieras lo que te pido no tendría que repetirlo todos los días.

- Y, ¿qué me das si hago todo eso?

- Lo que quieras, pero primero tienes que hacerlo.

Rocco empezó a hacer todos los días lo que su mamá le pidió. Y mientras lo hacía ella le iba sorprendiendo con alguna golosina o algún trocito de chocolate.

Una tarde cuando Rocco llegó del cole e iba a ponerse a hacer los deberes, su mamá le dio una sorpresa:

- Venga Rocco, te has portado tan bien que te mereces una recompensa. Nos vamos al circo.

Rocco se fue muy contento con su mamá y entendió que no servía de nada protestar y gritar para conseguir lo que quería. Era mucho más fácil portarse bien y obedecer a su mamá.

- Preguntas sugeridas:

- ¿Qué pasaba en el cuento?
- ¿Rocco se merecía las cosas que pedía?
- ¿Qué hizo su madre?
- ¿Qué aprendió Rocco?

- ¿Qué significa el deber de respetar y cuidar a nuestros padres?
- ¿Qué significa el deber de colaborar en el hogar?
- ¿Qué significa el deber de ser buen estudiante?
- ¿Qué significa el deber de comer saludablemente?
- ¿Por qué es importante cumplir estos deberes?

Habilidad social: Derechos y deberes

Actividad N°19

Nivel de representación del material: Simbólico.

Objetivo de la Actividad	Vincular los derechos humanos con los deberes de los niños y las niñas y conocer su importancia.
Actividad	Los estudiantes se juntarán en parejas y sacarán una tarjeta donde habrá un derecho y un deber, teniendo que actuar cómo se vinculan.
Metodología	La docente comentará sobre los derechos humanos y cómo se relacionan con los deberes de los niños y las niñas (como, por ejemplo, derecho a la salud y el deber de mantener una buena higiene), apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, el o la profesora explicará que en esta sesión se juntarán en parejas, y cada dupla sacará de una bolsa o saco una tarjeta, donde aparecerá un derecho y un deber relacionado a este (repetir instrucciones las veces que sean necesarias). Así, ambos estudiantes deben ponerse de acuerdo para poder representar en forma de actuación el derecho y el deber que les tocó frente al resto de compañeros. Se anotarán las instrucciones en la pizarra y una vez que todos los estudiantes las entiendan, se armarán las parejas. Posteriormente, el o la profesora pasará por los asientos para que los estudiantes puedan sacar una tarjeta al azar. Se les dará 10 minutos para que puedan ponerse de acuerdo en cómo hacer la representación y practicarla. El o la docente debe estar disponible para actuar como mediador de ser necesario.

	Una vez pasado el tiempo, cada dupla presentará su actuación, y al finalizar cada representación, el o la profesora deberá resaltar la importancia del derecho y el deber recientemente expuesto, dando la oportunidad de que los estudiantes comenten si lo desean.
Material	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Tarjetas de derechos y deberes. Otros materiales: - Bolsa o saco pequeño.

→ **Material para actividad N°19: Tarjetas de derechos y deberes.**

- DERECHO: A LA
IGUALDAD, TODOS
MERECEMOS
RESPECTO
- DEBER: RESPETAR
A LAS PERSONAS

- DERECHO: A LA
SALUD
-DEBER: COMER
SALUDABLEMENTE

- DERECHO: A LA
SALUD
- DEBER:
MANTENER UNA
BUENA HIGIENE

- DERECHO: A LA
SALUD
- DEBER:
PONERNOS LAS
VACUNAS

- DERECHO: A LA
EDUCACIÓN
- DEBER: HACER
LAS TAREAS

- DERECHO: A LA
EDUCACIÓN
-DEBER: SER BUEN
ESTUDIANTE

- DERECHO: A LA
IGUALDAD
- DEBER:
COLABORAR EN
LAS TAREAS DEL
HOGAR

- DERECHO: A
MOVILIZARSE
LIBREMENTE POR
SU PAÍS
- DEBER: CUIDAR
EL
MEDIOAMBIENTE

Objetivo General N°5: Trabajar en equipo de manera solidaria y responsable en las actividades y proyectos en diversos ámbitos, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.

Habilidades Sociales por trabajar:

Trabajo en equipo

- Trabajar en equipo, repartiéndose labores.

Jugar y cooperar

- Jugar o pasar el rato con amigos.

Colaborar o cooperar

- Cooperar o colaborar por iniciativa propia.

Habilidad social: Trabajo en equipo

Actividad N°20

Nivel de representación del material: Concreto.

Objetivo de la Actividad	Trabajar en equipo de manera responsable y repartiéndose las tareas.
Actividad	Los estudiantes, en grupo, tendrán que construir una maqueta de una ciudad, teniendo que repartirse las tareas.
Metodología	La docente comentará sobre el trabajo en equipo, la importancia de repartirse equitativamente las tareas y de ser responsable al realizarlas, apoyándose en pictogramas de ser necesario. Posteriormente, se les explicará que deberán armar una maqueta de una ciudad o una parte de una ciudad en grupos, por lo que se deben organizar para saber quién hará qué labor y cómo la debe hacer. Se

	escribirán estas instrucciones en la pizarra (y/o repetir instrucciones las veces que sean necesarias). Se armarán grupos de 3 a 4 estudiantes por afinidad, cerciorándose que todos los estudiantes estén incluidos en un grupo de trabajo. Luego, se entregará la misma cantidad de materiales por grupo y se les dará 30 minutos para organizarse y realizar su maqueta. El o la docente debe estar disponible para actuar como mediador de ser necesario. Al terminar las maquetas, se sugiere un recreo de 10 minutos. De vuelta a la clase, en los 16 minutos restantes se pedirá que por grupo muestren su maqueta y comenten cómo se organizaron para decidir qué hacer, cómo hacerla y quién hacía qué parte de la maqueta.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Pegamento en barra. - Tijeras. - Material para reutilizar (cajas pequeñas, tubos de cartón, vasos de plástico, entre otros). - Cartones (para las bases de las maquetas).

Actividad N°21

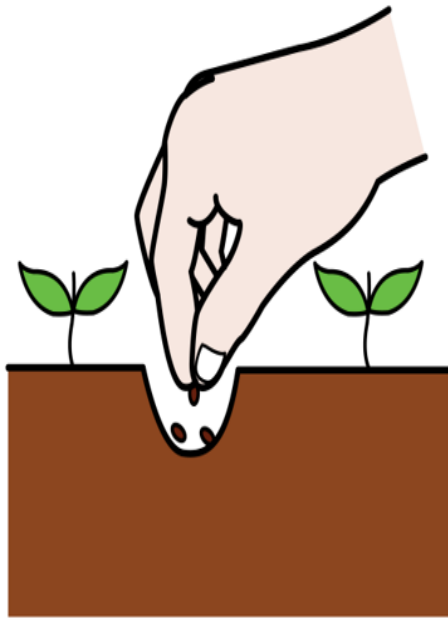
Nivel de representación del material: Concreto.

Objetivo de la Actividad	Desarrollar un proyecto de manera grupal , tomando decisiones en equipo.
Actividad	Los estudiantes, en grupo, realizarán un proyecto donde tengan que trabajar colaborativamente y repartiéndose las tareas para llegar a un objetivo común.

Metodología	La docente deberá disponer al curso en grupos de 3 a 4 estudiantes máximo, agrupándose según la afinidad entre los compañeros, para que se sientan más cómodos al momento de trabajar. Luego deberá dar las indicaciones para que los estudiantes decidan grupalmente una temática para llevar a cabo un proyecto breve, que deberán realizar durante la clase. En el caso de que la docente note dificultad en esta actividad, debe ofrecer opciones de temáticas preestablecidas (en formato visual). Algunas ideas pueden ser: huerto, reciclaje, ornamentación de la sala, etcétera. Luego, deberá señalar que los estudiantes deben organizarse y designar tareas para la realización del proyecto. A continuación, se sugiere un recreo de unos 10 minutos aproximadamente. Una vez que todos los grupos hayan escogido sus temas y hayan establecido tareas, la docente deberá entregar materiales que estén relacionados a las temáticas para que los estudiantes puedan concretar su proyecto. La docente deberá ir constantemente monitoreando este proceso, y ayudando de ser necesario.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Fichas de proyectos preestablecidos. Otros materiales: - Cartulinas. - Goma Eva. - Cartón piedra. - Plumones. - Pinturas. - Pinceles.

- Material reciclado (botellas, conos de confort, vasos de plumavit, cajas de tetra pack etc.).
- Tijeras.
- Pegamento de barra.
- Silicona líquida.
- Cinta Adhesiva.
- Lentejuelas.
- Tierra.
- Mix de semillas.

→ **Material para actividad N°21: Fichas de ejemplos para proyectos.**



HUERTO



RECICLAJE



ORNAMENTACIÓN DEL
AULA



CONFECCIONAR LAPICEROS

Habilidad social: Jugar y cooperar

Actividad N°22

Nivel de representación del material: Simbólico.

Objetivo de la Actividad	Jugar de manera cooperativa entre pares.
Actividad	Los estudiantes jugarán distintos juegos de manera cooperativa y no competitiva.
Metodología	La docente deberá disponer la organización de la sala, dando el espacio necesario para realizar la actividad. Luego deberá indicar las instrucciones de cada juego de manera verbal, como también, presentar un material de apoyo visual (pictogramas), los cuales darán a entender las acciones que se deben realizar en cada juego a realizar, para finalmente colocar dichos pictogramas en la pizarra para que queden como apoyo durante el juego.

	Después, deberá comenzar a guiar el juego de la “ronda de san Miguel”, luego el juego de “integrando dragones”, y finalmente el juego de “que no caiga el globo”.
Materiales	- Fichas demostrativas de las acciones de cada juego. - Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

→ **Material para actividad N°22: Fichas demostrativas de los siguientes juegos:**
“ronda de san Miguel”, “integrando dragones” y “que no caiga el globo”.



RONDA DE SAN MIGUEL



QUE NO CAIGA EL GLOBO



INTEGRANDO DRAGONES

Actividad N°23

Nivel de representación del material: Simbólico.

Objetivo de la Actividad	Trabajar en equipo cooperativamente entre compañeros para ganar un juego.
Actividad	El curso se separará en dos grandes grupos para poder jugar a la yincana, donde cada equipo deberá trabajar cooperativamente para lograr ganar el juego.
Metodología	La docente debe dar las instrucciones del juego, estación por estación, mostrando también pictogramas como apoyo visual, para facilitar la comprensión del juego y que deberán hacer en cada parte del juego. De ser necesario, y para una mejor comprensión del juego, puede hacer una breve representación de lo que se debe hacer, y en caso de requerirse, puede pedir la ayuda de algún estudiante. Debe hacer este ejercicio primero con la estación de “correr en el saco” (deberán saltar de a uno en uno en un saco de tela), luego con “manos atadas” (donde deberán de a dos compañeros amarrar sus manos, derecha- izquierda, llevando un objeto sobre una cuchara de un lado a otro), después con “correr en tres pies” (donde deberán unir el pie derecho- izquierdo y correr a 3 piernas una distancia determinada), y finalmente, con “mi compañero me guía” (en donde, en parejas, uno de los estudiantes deberá vendarse los ojos, y el otro compañero deberá ir guiándolo, dándole instrucciones para llegar a la meta). Una vez dadas todas las instrucciones y dejar el material visual en la pizarra como apoyo durante el juego, la docente deberá explicar la importancia del trabajo en equipo y la cooperación durante el juego, debido a que esto permitirá desarrollar las actividades de mejor manera. Finalmente, la docente deberá separar al grupo curso en dos, y guiar una a una las estaciones de la yincana, entregando el material que sea necesario para la actividad.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad.

- Fichas descriptivas de las acciones de cada estación del juego.

Otros materiales:

- Sacos de género.
- Cuerdas.
- Cucharas.
- Huevos duros o pelotas de pin pon.
- Pañuelos.

→ **Material para actividad N° 23: Fichas descriptivas de las etapas del juego “Yincana”.**



SALTAR EN SACO



CORRER EN TRES PIERNAS



LLEVAR UN HUEVO
SOBRE LA CUCHARA



GUIAR AL COMPAÑERO
VENDADO

Habilidad social: Colaborar o cooperar

Actividad N°24

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

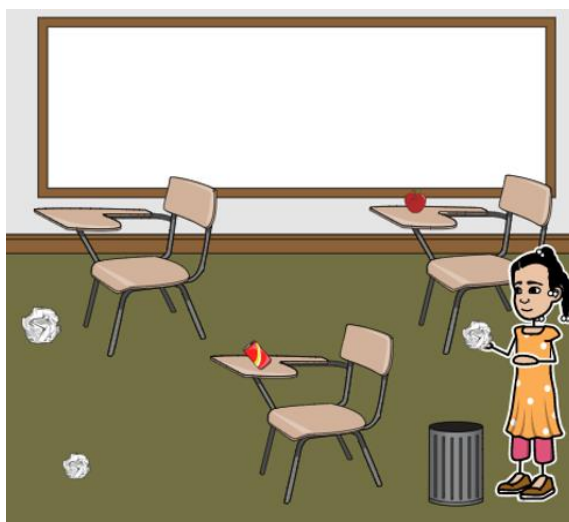
Objetivo de la Actividad	Desarrollar la iniciativa por cooperar en actividades dentro del aula, reconociendo la importancia de ayudar a los demás en tareas.
Actividad	Los estudiantes crearán un calendario semanal donde se decidirá quién o quiénes serán los encargados de realizar tareas y ayudas en el contexto escolar, teniendo que rotar puestos para que todos puedan colaborar.
Metodología	La docente deberá explicar en qué consiste el calendario semanal de ayudas/tareas a los estudiantes, especificando cuáles serán dichas tareas, tales como: mantener el aseo de la sala, ayudar a repartir el material de la profesora, anticipar el timbre del recreo y abrir la puerta, ayudar a un compañero que requiera más ayuda, llenar el diario mural, entre otras actividades (apoyándose de material visual).

	Luego, la docente deberá entregar el material para confeccionar dicho calendario con los estudiantes, en donde deberán colocar los días de la semana, y las tareas a asignar, las cuales estarán acompañadas de las imágenes mostradas anteriormente. A continuación, se sugiere un recreo de unos 10 minutos aproximadamente. Después del receso, la profesora deberá preguntar quién se ofrece a ayudar en cada tarea, o a quién eligen para realizar una tarea en específico, mencionando que esto será rotativo, por ende, a todos los estudiantes les tocará realizar a lo menos una vez, cada una de las tareas/ayudas propuestas en el calendario, disminuyendo de esta manera la ansiedad hacia la elección por parte de los estudiantes, además de mencionar la importancia de ayudar a los otros, y practicar la cooperación en todos los ámbitos.
Material	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Pictogramas de tareas/ayudas. Otros materiales: - Cartulinas. - Cartulina entretenida. - Goma Eva. - Plumones. - Tijeras. - Pegamento.

→ **Material para actividad N°24: Pictogramas de tareas/ayudas.**



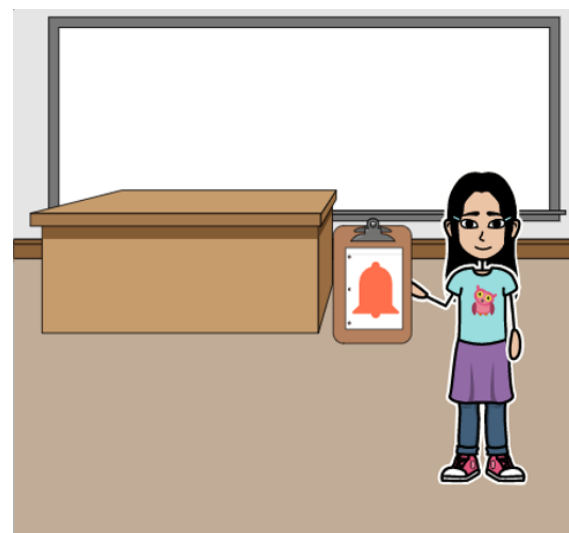
LLENAR EL DIARIO MURAL



MANTENER EL ASEO DE LA SALA



REPARTIR EL MATERIAL



ANTICIPAR EL TIMBRE



AYUDAR A LOS COMPAÑEROS



ABRIR LA PUERTA

Objetivo General N°6: Desarrollar la capacidad de empatía con los otros y reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento.

Habilidades Sociales por trabajar:

Empatía

- Adoptar una actitud empática, comprendiendo y valorando los sentimientos de los demás, como, por ejemplo, cuando alguien nos comunique su estado de ánimo, y comprender el porqué de las emociones de los demás.

Respetar a los demás

- Respetar a los demás.

Habilidad social: Empatía

Actividad N°25

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Comprender las emociones que pueden experimentar los otros, a través de cortometrajes infantiles.
Actividad	Los estudiantes verán distintos cortometrajes donde podrán ponerse en el lugar de los personajes, apoyándose en sus relojes de emociones y ruletas de técnicas de autorregulación.
Metodología	La docente deberá hacer un breve resumen acerca del material que tienen los estudiantes en su mesa, recordando qué son, cómo podemos utilizarlo, y para qué nos sirven la ruleta de autorregulación y el reloj de las emociones. Luego deberá mostrar un material audiovisual, específicamente los siguientes cortometrajes: “El erizo en navidad”, “El puente”, y “El regalo”, los cuales deberá ir pausando para poder realizar preguntas, con el fin de asegurar la comprensión de los estudiantes acerca del desarrollo de los videos. A continuación, se sugiere un recreo de unos 10 minutos aproximadamente. Después la docente deberá realizar una serie de preguntas, intencionando la empatía por parte de los estudiantes, con los personajes de los cortometrajes, tales como: ¿Cómo creen que se sentía el personaje “x” ?, ¿Cómo se sentirían ustedes en el lugar del personaje?, ¿Cómo podríamos ayudar al personaje?, entre otras. Si a algún estudiante se le hace difícil expresarlo verbalmente, se puede dar la opción de utilizar el material de la mesa (reloj de las emociones y ruleta de técnicas de autorregulación) para representar lo que creen.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Ruleta de técnicas de autorregulación. - Cortometrajes. Otros materiales: - Proyector.

- Parlantes.

→ **Material para actividad N°25: Cortometrajes infantiles.**

-El erizo en navidad (<https://www.youtube.com/watch?v=t6f7hNTrEsk>)

“Cuenta la historia de un erizo en su primer día del cole. Intenta hacer nuevos amigos/as, pero sus puntiagudas púas le ponen difícil esta tarea. El resto de los animales poco a poco se alejan de él y el pequeño erizo se queda triste y solo. Finalmente, una ardilla encuentra una solución para que el erizo pueda jugar y disfrutar junto al resto de animales, proteger sus púas con trocitos de corcho.”

-El puente (<https://www.youtube.com/watch?v=1XqHoCpV0T8>)

“Bridge es una historia de cuatro personajes que tienen como objetivo cruzar un puente, pero que, en su intento por cruzarlo, se convierten en obstáculos entre ellos mismos. La moraleja detrás de esta historia gira en torno a cómo a menudo hay desacuerdos u objetivos que nos llevan a competir en la vida, muchas veces en estos procesos sale a relucir las actitudes que llevamos dentro y esto puede ser orgullo, obstinación o compromiso.”

-El regalo (<https://www.youtube.com/watch?v=pHJJq69KL20>)

“La historia empieza con un adolescente jugando a un videojuego. Llega la madre a casa y le trae un regalo. En la caja que le entrega hay un perrito al cual le falta una pierna. A pesar de las dificultades y de las caídas, el cachorro tiene ganas de jugar y se las transmite al joven que, poco a poco, aparta los ojos de la pantalla.”

Actividad N°26

Nivel de representación del material: Simbólico.

Objetivo de la Actividad	Reconocer las emociones del compañero, y contribuir o ayudar según su emocionalidad, trabajando la empatía.
---------------------------------	--

Actividad	Los estudiantes expresarán cómo se sienten con su reloj de las emociones. Luego, se juntarán en duplas para que el compañero pueda ayudarlo o contribuir en su estado de ánimo, y viceversa.
Metodología	La docente deberá explicar nuevamente la importancia de entender emociones propias, saber expresarlas y enfrentarse a ellas, como también el comprender las emociones por las que pasa el otro. Para ello deberá dar algunos ejemplos a modo explicativo. En ese momento, se le pedirá a cada estudiante que indique su emoción en el reloj de las emociones, moviendo la manecilla del reloj en la emoción en la que se encuentran. Luego, la docente deberá reunir a los estudiantes en parejas por afinidad. Después de organizarlos y considerando la emoción que se indicó en el reloj de las emociones, se le solicitará a uno de los integrantes de cada dupla que mire el reloj de su compañero, y que reconozca cómo se siente él. Posteriormente, la docente deberá preguntar al estudiante cuál es la mejor manera de contribuir o ayudar en la emocionalidad de su pareja, dándole la opción (solo si se ve complicado) de que pueda observar la ruleta de autorregulación de su compañero y así tener una idea más clara de cómo ayudarlo. Posterior a ello, deberán invertir los roles, y hacer lo mismo con el otro integrante de la dupla, con la finalidad que ambos experimenten ambas situaciones (comprender las emociones del otro, y ser ayudado por otro en mi emocionalidad).
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Ruleta de autorregulación.

Habilidad social: Respetar a los demás

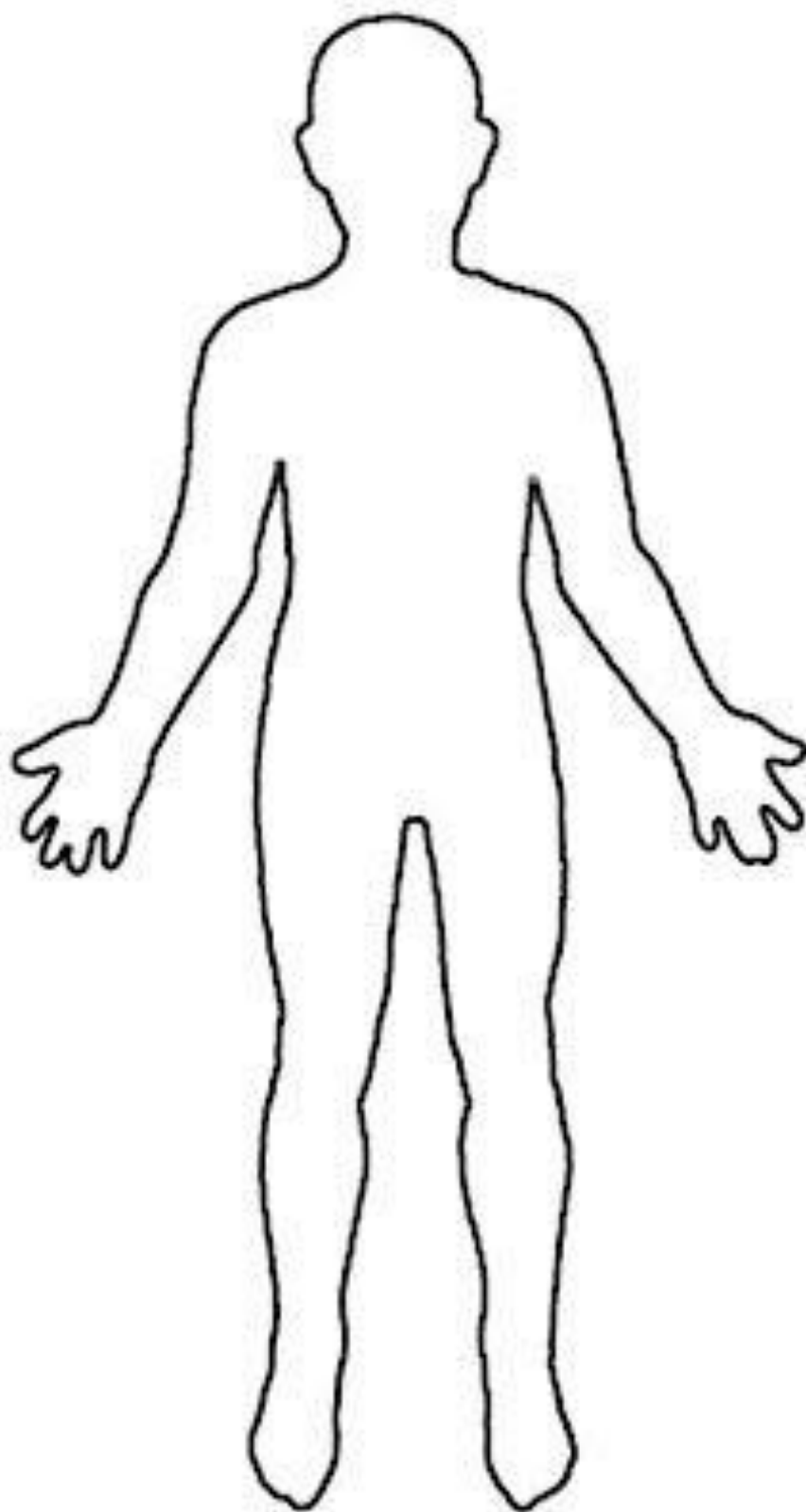
Actividad N°27

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Reconocer las diferencias entre las personas , mediante la valoración de la diversidad.
Actividad	Los estudiantes se juntarán en duplas para poder dibujarse a ellos y a su pareja, escribiendo las respectivas características de cada uno. Así, ambos se podrán comparar para notar las semejanzas y diferencias, siempre desde el respeto y la valoración de la diversidad.
Metodología	La docente deberá disponer en la pizarra dos papelógrafos con figuras humanas. Luego, deberá decirles a los estudiantes que harán un juego para encontrar similitudes y diferencias, para ello deberán compararla a ella y a uno de ustedes. La docente solicitará a cada estudiante que dé un adjetivo de ella (físico o psicológico), y lo irá anotando en el papelógrafo, en donde los estudiantes deberán responder a preguntas como: ¿Cómo es la profesora?, ¿Cómo es físicamente la profesora?, ¿Cómo es psicológicamente la profesora? Una vez dibujada la profesora, solicitará a un estudiante como voluntario para graficarlo en el otro papelógrafo, y repetirá el ejercicio de ir solicitando a las estudiantes características de dicho compañero. Una vez finalizado este proceso, debe pedir a los estudiantes que encuentren similitudes y diferencias entre ambos. Luego, preguntará a los estudiantes qué podemos concluir sobre ello, y después explicará la importancia de respetar a todos, ya que todas las personas somos distintas y eso es lo que nos hace especiales. A continuación, se sugiere un recreo de unos 10 minutos aproximadamente. Después del receso, la profesora solicitará al estudiante que esté a cargo de entregar el material (según el calendario de ayudas semanal), repartirá a cada estudiante dos hojas con una figura humana, luego solicitará a los estudiantes que se reúnan con un compañero, para realizar el mismo ejercicio. Dando la instrucción que deben dibujar y

	anotar en cada hoja cómo son ellos en una, y en la otra, cómo es su compañero. Finalmente, compararán sus dibujos y anotaciones, para poder notar las similitudes y diferencias entre ambos. Luego, la docente deberá hacer nuevamente hincapié en que “si bien todos somos distintos y diversos, debemos respetarnos porque todos valemos lo mismo”.
Material	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Hoja de actividad con figura humana. Otros materiales: - Papelógrafos. - Plumones de pizarra de colores. - Lápices de colores.

→ **Material para actividad N°27: Hoja con figura humana.**



Actividad N°28

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Reconocer las acciones que desarrollan una buena convivencia y que generen un ambiente respetuoso en el aula, por medio de la confección de un tablero de rutinas.
Actividad	Los estudiantes confeccionarán un tablero de rutinas donde expondrán distintas acciones y actitudes que ayudan a generar un ambiente respetuoso en el contexto escolar.
Metodología	La docente deberá mostrar videos en relación con la temática de conductas que favorezcan un ambiente respetuoso, tales como: escuchar a los demás, cuidarme a mí y a mis compañeros, levantar la mano para hablar, no gritar, pedir las cosas por favor, dar las gracias, pedir disculpas, etcétera. A medida que se van visualizando los videos, deberá ir pausándolos para asegurarse de la comprensión del material por parte de los estudiantes, por ende, deberá realizar preguntas como: ¿Qué está ocurriendo?, ¿Por qué pasó “x” situación?, entre otras. Luego de finalizados los videos, la profesora preguntará a cada uno de los estudiantes que acción/rutina contribuye a un ambiente respetuoso o a una sana convivencia y deberá ir anotándolas una a una en la pizarra para tener un resumen de lo que han opinado los estudiantes. A continuación, se sugiere un recreo de unos 10 minutos aproximadamente. Después, la docente dará las instrucciones para realizar el tablero de buenas rutinas. Y luego les dará el material para que lo confeccionen, explicando que deben considerar lo que ellos mismos señalaron al inicio de la clase, que está en la pizarra como respaldo.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la

actividad.

Otros materiales:

- Videos sobre conductas que favorecen la sana convivencia.
- Papelógrafos.
- Plumones para pizarra.
- Cartulinas.
- Plumones permanentes
- Regla.
- Proyector.
- Parlante.

Objetivo General N°7: Trabajar la aceptación de consejos y críticas constructivas como aspectos fundamentales en el desarrollo de tareas y trabajos.

Habilidades Sociales por trabajar:

Hacer críticas y aceptar consejos

- Hacer críticas constructivas y aceptar consejos de los otros.

**** El siguiente objetivo a trabajar puede presentar mayores dificultades para los estudiantes con autismo. Evalúe su aplicación según las características de su alumnado ****

Habilidad social: *Hacer críticas y aceptar consejos*

Actividad N°29

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Realizar críticas constructivas, y aceptar consejos de sus compañeros, a través de la creación de dibujos.
---------------------------------	---

Actividad	Los estudiantes realizarán dibujos con temáticas libres, para luego, en parejas, darse consejos para poder mejorar su dibujo, siendo amables y sin tratar de herir u ofender al compañero.
Metodología	La docente hará un dibujo libre en la pizarra (de lo que estime conveniente), y luego les preguntará a sus estudiantes ¿Qué le podríamos cambiar al dibujo?, ¿En qué podríamos mejorar el dibujo?, etcétera. Estas preguntas las realizará a cada estudiante. Además de ir mediando las respuestas, es decir, en el caso de que las respuestas estén enfocándose en el error, la profesora deberá hacer énfasis que los consejos (críticas constructivas) son para ayudar a mejorar, no para resaltar el error. Por ende, deben decirse de una manera amable y sin afán de herir al otro. Luego la docente dirá a los estudiantes que se junten de a dos, para realizar la siguiente actividad. Y le solicitará al encargado de ayudar a repartir el material (según el calendario semanal de ayudas/tareas) que entregue una hoja en blanco a cada estudiante. Luego deberán realizar un dibujo con temática libre. Y finalmente con su dupla, deberán darse comentarios o consejos acerca del dibujo del otro, recalcando que la intención será el mejorar tal dibujo.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Plumones de pizarra. - Hojas en blanco. - Lápices.

Actividad N°30

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Tomar en cuenta los consejos/ críticas constructivas de los compañeros, y aplicarlos para mejorar.
Actividad	Los estudiantes reharán los dibujos de la clase anterior considerando algunos o todos los consejos que el compañero les dio, tratando de mejorar su dibujo.
Metodología	La profesora tomará en consideración los consejos dados por los estudiantes la clase anterior, y los aplicará en el dibujo anteriormente, así mismo, explicará que, en ocasiones, es beneficioso tomar en consideración las críticas constructivas, debido a que esto nos permite tomar en cuenta detalles que no se veían a simple vista. Luego, la docente deberá indicar a los estudiantes que deberán tomar en consideración los consejos dados por su compañero de dupla la sesión anterior, y aplicarlos si gustan en su dibujo, con el fin de mejorarlo.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. Otros materiales: - Plumones. - Dibujos realizados la clase anterior. - Lápices.

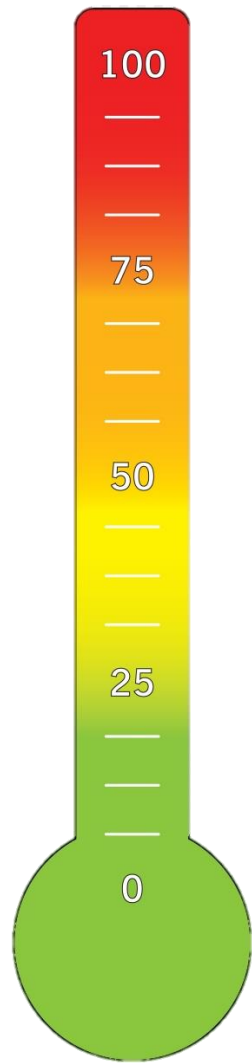
Actividad N°31

Nivel de representación del material: Gráfico Figurativo.

Objetivo de la Actividad	Comprender la importancia de dar consejos desde la premisa de ayudar a mejorar al otro.
Actividad	Los estudiantes le darán consejos al “mundo” para que pueda sentirse mejor, resaltando que los consejos son para ayudar a los demás y no para herirlos.

Metodología	La docente deberá interpretar al “mundo”, pudiendo disfrazarse de este, o bien, mostrando una imagen o un objeto que lo represente. Luego narrará una historia en la que el planeta se encuentra muy triste, por diversos motivos (pandemia, contaminación, guerras, hambre, deforestación, sobreexplotación, etcétera), sensibilizando de este modo a los estudiantes, y les contará que, además, él cuenta con un “termómetro de felicidad”, pero debido a los problemas que hay, su termómetro se encuentra muy bajo. Por ello, quiere pedirles consejos a los estudiantes de ese curso para que lo ayuden a mejorar y a subir su termómetro de felicidad. La docente irá escuchando todas las recomendaciones y consejos de los estudiantes (propiciando que se respeten los turnos del habla), y de acuerdo con la pertinencia de la sugerencia irá aumentando el termómetro de felicidad del planeta progresivamente, hasta que finalmente cuando termine tal actividad ya se encuentre en su punto máximo de felicidad. Posteriormente, la profesora les preguntará a los estudiantes ¿Qué creen que le hizo al planeta sus consejos? La profesora deberá ir mediando las respuestas, hasta que finalmente terminar con la reflexión de que los consejos y sugerencias que damos no deben ser para hacer sentir mal al otro, sino que para ayudarlo a mejorar como fue el caso del “mundo”.
Materiales	- Guía de organización de actividades. - Reloj de las emociones. - Fichas para cierre: actividad de hoy, emociones, y sobre partes de la actividad. - Termómetro de felicidad Otros materiales: - Disfraz de “planeta Tierra” /imagen/ objeto que represente el planeta.

→ **Material para actividad N°31: Termómetro de felicidad, y flecha para indicar en qué nivel se encuentra.**



7.9.- Rúbrica de evaluación formativa propuesta T-aprendo.

Criterios	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 o 2 puntos)	Insuficiente (1 punto o 0 puntos)	Puntos
<i>Creatividad</i>	El o los estudiantes expresan ideas novedosas u originales en las actividades.	El o los estudiantes expresan algunas ideas novedosas u originales en las actividades.	El o los estudiantes no son capaces de expresar nuevas ideas que sean novedosas, en las diversas actividades.	
<i>Comunicación</i>	El o los estudiantes logran hacer uso de diversos elementos de la comunicación verbal en conversaciones como: saludar, presentarse, despedirse, dar las gracias, pedir disculpas, iniciar, mantener y finalizar una conversación.	El o los estudiantes utilizan en algunas ocasiones, elementos de la comunicación verbal en conversaciones como: saludar, presentarse, despedirse, dar las gracias, pedir disculpas, iniciar, mantener y finalizar una conversación.	El o los estudiantes no logran utilizar elementos de la comunicación verbal.	

	El o los estudiantes utilizan elementos de comunicación no verbal, como: mirar a los demás, expresión facial, postura corporal, y/o contacto físico con otros.	El o los estudiantes utilizan algunos elementos de comunicación no verbal, como: mirar a los demás, expresión facial, postura corporal, y/o contacto físico con otros.	El o los estudiantes no logran utilizar elementos de la comunicación verbal.	
	Logran seguir instrucciones dadas por la o las docentes.	Son capaces de seguir instrucciones dadas, en algunas ocasiones, por la o las profesoras.	No logran seguir instrucciones de ningún tipo.	
	El o los estudiantes son capaces de hacer peticiones, como: pedir la palabra, pedir un objeto, pedir permiso, etc.	El o los estudiantes logran realizar peticiones, pero de manera restringida.	El o los estudiantes no logran hacer peticiones al momento de involucrarse con otros.	
	El o los estudiantes logran expresar sus opiniones y a escuchar la de los demás.	El o los estudiantes expresan en algunas ocasiones, sus opiniones, escuchando a veces la opinión de los demás.	El o los estudiantes no son capaces de expresar opiniones ni de escuchar las opiniones de los demás.	

Trabajo en equipo	El o los estudiantes logran trabajar en equipo con otros compañeros, repartíendose labores para llevar a cabo proyectos.	El o los estudiantes logran trabajar en equipo, repartíendose labores, pero con algunas dificultades.	El o los estudiantes no son capaces de trabajar en equipo entre ellos.	
	Son capaces de jugar y cooperar entre ellos, compartiendo conocimientos y gustos.	Logran jugar y cooperar entre ellos, compartiendo sus conocimientos y gustos, aunque no en todo momento.	No son capaces de jugar ni cooperar entre ellos.	
Respeto	El o los estudiantes logran adoptar una actitud empática con los demás, ante diversas situaciones.	El o los estudiantes, en ocasiones, son capaces de adoptar una actitud empática con los demás.	El o los estudiantes no logran adoptar una actitud empática con los demás compañeros.	
	El o los estudiantes son capaces de reconocer diferencias físicas y psicológicas, entre ellos mismos y los demás compañeros.	El o los estudiantes logran reconocer diferencias físicas y psicológicas entre ellos y los demás, aunque con ciertas dificultades.	El o los estudiantes no son capaces de reconocer diferencias físicas y psicológicas entre ellos y los demás.	

	El o los estudiantes logran determinar normas basadas en el respeto para cumplir en la sala de clases.	El o los estudiantes determinan algunas normas, que se basen el respeto para cumplir en la sala de clases.	El o los estudiantes no logran determinar normas basadas en el respeto.	
Emociones y Autorregulación	Logran reconocer emociones en otros, a través de las expresiones faciales.	Logran reconocer emociones en otros a través de las expresiones faciales, en algunas ocasiones.	No son capaces de reconocer emociones a través de expresiones faciales.	
	El o los estudiantes dan a conocer sus emociones y sentir en diversos momentos.	El o los estudiantes a veces dan a conocer sus emociones y sentir.	El o los estudiantes no logran dar a conocer sus emociones.	
	El o los estudiantes comprenden que existen diversas técnicas de autorregulación para superar situaciones frustrantes.	El o los estudiantes comprenden que existen diversas técnicas de autorregulación, aunque con algunas dificultades.	El o los estudiantes no son capaces de comprender las diversas técnicas de autorregulación.	
	Logran determinar técnicas de autorregulación que les sirvan en situaciones frustrantes, cómo a su vez, comprenden que a otros les podrán servir otras técnicas.	Son capaces de determinar técnicas de autorregulación propias, y comprender la de los demás, aunque en algunos momentos se les torna complicado.	No logran determinar técnicas de autorregulación propias, ni comprender la de los demás.	

Autoestima	Logran identificar ciertas cualidades o características físicas que les gustan (y desagradan), de su cuerpo.	En ocasiones, son capaces de identificar cualidades o características físicas que les gusten (y desagradan) de su propio cuerpo.	No logran identificar cualidades físicas que les agradan (y desagradan) de su propio cuerpo.	
	El o los estudiantes logran identificar ciertas cualidades o características psicológicas que los identifican.	En ocasiones, son capaces de identificar cualidades o características psicológicas con las que se identifican.	No logran identificar cualidades psicológicas que los identifiquen.	
Resolución de problemáticas sociales	El o los estudiantes son capaces de resolver problemas planteados en las actividades.	El o los estudiantes resuelven, en ciertas ocasiones, problemas en las actividades.	El o los estudiantes no logran resolver las problemáticas presentes en las actividades.	
	Logran dar soluciones o formas de cómo se podrían enfrentar ciertas situaciones de cambio.	Son capaces de entregar soluciones o formas de cómo se podrían enfrentar ciertas situaciones de cambio, aunque manifestando algunas dificultades.	No son capaces de entregar soluciones o formas de cómo se podrían enfrentar ciertas situaciones de cambio.	
Derechos y deberes	El o los estudiantes logran reconocer derechos que los niños deben hacer valer.	El o los estudiantes, a veces, son capaces de reconocer derechos que los niños deben hacer valer.	El o los estudiantes no logran reconocer ciertos derechos de los niños.	

	El o los estudiantes reconocen los deberes que como niños y niñas deben cumplir.	El o los estudiantes, a veces, logran reconocer deberes que como niño deben cumplir.	El o los estudiantes no logran reconocer ciertos deberes de los niños.	
Críticas y consejos	El o los estudiantes son capaces de hacer críticas a otros compañeros y profesora.	El o los estudiantes logran hacer críticas a otros compañeros y profesora, presentando algunas dificultades.	El o los estudiantes no son capaces de hacer críticas a otros compañeros y profesora.	
	El o los estudiantes logran aceptar consejos entregados por los demás compañeros.	El o los estudiantes logran aceptar consejos de los demás, presentando algunas dificultades.	El o los estudiantes no logran aceptar consejos entregados por los demás.	
TOTAL:				

8.- Referencias

- Agrupación Aganat. (s.f.). *Quienes somos, Misión y Visión*. Chile: Aganat Agrupación. Recuperado de <https://www.aganat.cl/quienes-somos/mision-vision/>
- Amat, C. (2015). Ver para aprender. Material didáctico para niños con autismo. *Bold*, 2, 80-83. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/bold/article/view/121>
- Arancibia V., Herrera P., y Strasser K. (2007). *Manual de Psicología Educacional*. Recuperado de <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales (DSM-5)*. 5ta ed. España y Latinoamérica: Panamericana. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/guia/DSM%20V.pdf>
- Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. (1a ed.). Valencia, España: Tirant lo blanch.
- Becerra, G., y Castorina, J. (2016). Acerca de la noción de “marco epistémico” del constructivismo. Una comparación con la noción de “paradigma” de Kuhn. *Revista CTS*, 11(31), 9-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5736260>

- Breinbauer, C. (2006). Fortaleciendo el desarrollo de niños con necesidades especiales: Introducción al Modelo DIR y la terapia Floortime o Juego Circular. *Revista de la Asociación Peruana de Psicoterapia Psicoanalítica de Niños y Adolescentes*, 11, 1-12. Recuperado de https://7c31331d-bb32-4289-a721-de40689fc5a9.filesusr.com/ugd/648185_a2995c1e42614deb9eb331a52e5f8871.pdf
- Bronfenbrenner U. (1987). *La ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales y diseñados*. Recuperado de https://books.google.cl/books?id=nHdMlytvh7EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbgbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (7ª ed.). Madrid, España: Siglo XXI de España Editores. Recuperado de <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Carvalho Do Amaral, M., Damasseno, A., y Da Silva Tunes, S. (2014). El enfoque ecológico: una experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), 59-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854006.pdf>
- Castellanos, A. (2016). Actividades pedagógicas para la organización de los recesos dirigidos en la educación primaria. *Mucuties Universitaria*, 5, 4-15. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Gob_Ti58aqkJ:erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/download/8440/8390+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=cl

Cetea Ediciones. (2020). *El uso de los pictogramas*. Madrid, España: Cetea Ediciones.
Recuperado de <https://ceteaediciones.com/el-uso-de-los-pictogramas/>

Colegio Algarrobal. (2020). *Proyecto Educativo Institucional 2020*. Recuperado de <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/10407/ProyectoEducativo10407.pdf>

Comín, D. (2016). *El lenguaje y la comunicación en niños con autismo*. México: Autismo Diario. Recuperado de <https://autismodiario.com/2016/08/29/el-lenguaje-y-la-comunicacion-en-ninos-con-autismo/>

Corral, A., Delgado, B., García, M. A., Giménez, M., y Mariscal, S. (2008). *Psicología del desarrollo, Volumen 1: Desde el nacimiento a la primera infancia*. (1a ed) Madrid, España: Mcgraw-hill/interamericana de España

Coy, L., y Martin, E. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 47- 63. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art03.pdf>

Darretxe, L., y Sepúlveda, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 869-892. Recuperado de <http://www.descubre.me.cl/wp-content/uploads/2019/04/Estrategias-Educativas-Estudiantes-con-Asperger-pdf.pdf>

Delgado, A. (2017). *Habilidades sociales en educación infantil*. (Tesis de maestría). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70697/DELGADO%20GARCIA%20ALBA%20ROCIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica* 2(7),162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

División Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children. (2011). *Método TEACCH*. Recuperado de <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2011/03/resumenTEACCH.pdf>

Divulgación Dinámica. (2017). *¿Qué es la musicoterapia y qué beneficios tiene?* Sevilla, España: Divulgación Dinámica THE EDUCATION CLUB. Recuperado de <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/musicoterapia-beneficios/#:~:text=%E2%80%9CLa%20musicoterapia%20es%20definida%20como,cognitivas%20del%20ni%C3%B1o%20o%20la>

Dongil, E., y Cano, A. (2014). *Habilidades sociales*. Recuperado de https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf

Escuela La Isla. (s.f.). *Inicio, Misión y Visión*. Chile: Escuela La Isla. Recuperado de <http://www.escuelalaisla.cl/>

Esteves, Z., Chavez, A., y Garcés, N. (2017). Revisión de los Programas para la Inclusión Educativa con Niños Con Necesidades Educativas Especiales. *INNOVA Research Journal*, 2(11), 169-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232837>

Federación Autismo Castilla y León (s.f.). *Identidad: Misión y Política de Calidad*, Qué es TEA: ¿Qué nos pediría una persona con TEA? España: Federación Autismo Castilla y León. Recuperado de <https://autismocastillayleon.com/quienes-somos/identidad/>

Federación Autismo Castilla y León. (2009). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. (1a ed.). España: Federación de Autismo Castilla y León. Recuperado de https://issuu.com/federacionautismocastillayleon/docs/guia_para_profesores_y_educadores_d

Fernández, I., y Llano, R. (2010). Las distintas formas del autismo y sus causas genéticas. *BOLETÍN DE LA SOCIEDAD DE PEDIATRÍA DE ASTURIAS, CANTABRIA, CASTILLA Y LEÓN*, 50(212), 113-121. Recuperado de http://www.sccalp.org/documents/0000/1551/BolPediatr2010_50_113-121.pdf

Fuentes, K. (2011). *Habilidades sociales y convivencia escolar*. (Tesis de Maestría). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2416/ttraso341.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fundación Amanecer. (2020). *Nosotros: Historia - Valores - Objetivos, Nuestra labor: Terapias*. Quinta Normal Santiago, Chile. Recuperado de <http://fundacionamanecer.cl/#>

Fundación Descúbreme. (2018). *Quienes Somos*. Providencia Santiago, Chile. Recuperad de <http://www.descubreme.cl/descubrenos/quienes-somos/>

Gamboa, M., Garcia, Y., y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, 12, 104-127. Recuperado de https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_did%C3%A1cticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf

García, C. (2011). Las reformas estandarizadoras y la gestión del conocimiento pedagógico. Una aproximación desde las representaciones sociales de los profesores. *REXE: Revista De Estudios y Experiencias en la Educación*, 10(20), 59-74. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/110>

García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>

Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5, 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

Gras, M. (2002). competencias social y habilidades sociales en la Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 5(5), 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=307025>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2009). *Decreto N°170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Gobierno de Chile. Ministerio de Salud. (2011). *Guía de práctica clínica Detección y diagnóstico oportuno de los trastornos espectro autista (TEA)*. Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/bd81e3a09ab6c3cee040010164012ac2.pdf>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2008). *Guía de Apoyo Técnico Pedagógico: necesidades educativas especiales en nivel parvularia, asociadas al autismo*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaAutismo.pdf>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado de

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLiTICAEDUCESP.pdf>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2015). *Decreto n° 83 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Chile, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2010). *Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAustista.pdf>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera*. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/08/Orientaciones_EEspeciales.pdf

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (2009). *Ley 20.370 Establece la Ley General de Educación*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (1980). *Decreto N°8144 Reglamenta decreto Ley N°3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de*

enseñanza. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19462&idVersion=1998-07-08>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (1990). *Decreto N°815, establece normas técnico pedagógica para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231702180.DecretoN815.pdf>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2018). *Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación*. Recuperado de
<https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral-y-orientaciones-para-su-implementacion>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2020). *Aprendizaje socioemocional, Fundamentación para el plan de trabajo*. Recuperado de
<http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/FUNDAMENTACION-PLAN-DE-TRABAJO.pdf>

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Educación Especial (2013). *Guía: Educación para la transición, Orientaciones técnico – pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo*

comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/567>

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico.* Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2342/mono-1003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184),158-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>

González, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (25),15-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899003.pdf>

González, C. (2014). *Las habilidades sociales y emociones en la infancia* (Tesis de maestría). Universidad de Cádiz, Cádiz, España. Recuperado de https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16715/Trabajo%20Final%20de%20Grado_Cristina%20Gonz%C3%A1lez%20Correa.pdf

- González-Moreno, C. (2017). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374. doi <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos*, 28, 31-45. doi <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate: Psicología, cultura y sociedad*, 10, 231-248. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645350>
- Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, 18 (1), 66-73. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877>
- Lozano, J., y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. *Educatio siglo XXI*, 28(2), 261-288. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112061/106381>

- Martín, A. (s.f.). *Las 15 habilidades sociales básicas que puedes desarrollar*. Barcelona, España: Estilonext. Recuperado de <https://estilonext.com/psicologia/habilidades-sociales>
- Miravalls, M., y Rodgla, E. (s.f.). *Guía para la práctica educativa con niños con autismo y T.G.D.: Currículum y materiales didácticos*. Recuperado de https://7c31331d-bb32-4289-a721-de40689fc5a9.filesusr.com/ugd/648185_b35b9e1204be40b19a80cce358f5a694.pdf
- Mato, I. (2019). *Estrategias didácticas para niños con autismo*. Buenos Aires, Argentina: Aces Educación. Recuperado de <http://educacion.editorialaces.com/didacticas-para-ninos-autistas/>
- Menéndez, M. (2018). *Estrategias pedagógicas para trabajar con niños autistas*. España: Psicología-Online. Recuperado de https://www.psicologia-online.com/estrategias-pedagogicas-para-trabajar-con-ninos-autistas-4245.html#anchor_1
- NeuronUp SL. (2012-2020). *Habilidades Sociales*. La Rioja, España: NeuronUp. Recuperado de: <https://www.neuronup.com/es/areas/skill>
- Noreña, A., Moreno, N., Rojas, J., y Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>

Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Recuperado de https://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf

Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2010). Definición de modalidad. Recuperado de <https://definicion.de/modalidad/>

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219223>

Reveduc. (2017). Desarrollo de habilidades socioemocionales: una tarea que involucra a los colegios. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/desarrollo-habilidades-socioemocionales-una-tarea-involucra-los-colegios/>

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia, España: ACDE ediciones. Recuperado de <https://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20mirada.pdf>

Saiz, R. (2016). *Técnicas de análisis de información*. Recuperado de <https://administracionpublicaub.files.wordpress.com/2016/03/tecnicas-de-anc3a1lisis-de-informacic3b3n.pdf>

- Salas, M., y Muñoz, M. (2017). Enfoque Ecológico Funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples. *Perspectiva educativa*, 56(2), 70-91. doi: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.481.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de http://gruberpeplab.com/3131/SaloveyMayer_1989_EmotionalIntelligence.pdf
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, España: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Talanquer, V. (2013). Progresiones de aprendizaje: promesa y potencial. *Educación química*, 24(4), 362-364. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2013000400001&lng=es&tlng=es.
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M., y Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8), 479-489. Recuperado de https://7c31331d-bb32-4289-a721-de40689fc5a9.filesusr.com/ugd/648185_18772462d9c84c68930c7421bc286866.pdf
- Villanova, C. (2011). Revisión bibliográfica del tema de estudio de un proyecto de investigación. *Radiología*, 54(2), 108-114. doi <https://doi.org/10.1016/j.rx.2011.05.015>

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos, una guía para la familia*. Barcelona, España: PAIDÓS. Recuperado de https://7c31331d-bb32-4289-a721-de40689fc5a9.filesusr.com/ugd/648185_b4c803b4c585450ea3622980add9e5ec.pdf

9.- Anexos

9.1.- Estructura Entrevista

Estructura Entrevista

- Entrevistador:
- Entrevistada:
- Fecha:
- Institución:

Objetivo: Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que cursen el primer ciclo escolar.

1. ¿Cuántos años ha trabajado directamente con estudiantes dentro del espectro autista?
2. ¿Ha recibido formación sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) o, específicamente, del Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
3. Según su experiencia, ¿cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrenta un estudiante con TEA durante el primer ciclo escolar?
4. ¿Cuáles serían las habilidades sociales que usted considera más importantes a desarrollar en estudiantes con TEA?
5. ¿Qué autores conoce que propongan un marco epistemológico para el trabajo con estudiantes con TEA? ¿Considera que sus prácticas se basan en las propuestas de alguno de ellos?
6. ¿Bajo qué enfoque realiza las intervenciones con niños con TEA? ¿Por qué decidió trabajar desde ese marco?
7. ¿Qué elementos toma(n) en cuenta para realizar planificaciones de clases o intervenciones para estudiantes con TEA?

8. ¿Considera que hay estrategias que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?
9. ¿Considera que hay materiales que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?
10. ¿Considera el uso de tecnologías de Información y Comunicación (TICs) para la intervención de estudiantes con TEA? De ser así, ¿de qué manera las implementa?
11. ¿Considera que hay actividades que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?

9.2.- Cuadros revisión bibliográfica

Dimensión física	1. Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable. 2. Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
Dimensión afectiva	3. Adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones. 4. Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual. 5. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y de toda la sociedad.
Dimensión cognitiva	6. Identificar, procesar y sintetizar información de diversas fuentes y organizar la información relevante acerca de un tópico o problema. 7. Organizar, clasificar, analizar, interpretar y sintetizar la información y establecer relaciones entre las distintas asignaturas del aprendizaje. 8. Exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias

	de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión. 9. Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos y criterios. 10. Diseñar, planificar y realizar proyectos.
Dimensión socio- cultural	11. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica y democrática, conociendo sus derechos y responsabilidades, y asumiendo compromisos consigo mismo y con los otros. 12. Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos. 13. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad. 14. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente. 15. Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural. 16. Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.
Dimensión moral	17. Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a valores como la justicia, la verdad, la solidaridad y la honestidad, el respeto, el bien común y la generosidad. 18. Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, y actuar en concordancia con el principio

	ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1º). 19. Valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros. 20. Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente de crecimiento, superación de diferencias y acercamiento a la verdad.
Dimensión espiritual	21. Reconocer la finitud humana. 22. Reconocer y reflexionar sobre la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana.
Proactividad y trabajo	23. Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento. 24. Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario. 25. Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua. 26. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos. 27. Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor eminente de la persona que lo realiza.
Tecnologías de Información y Comunicación (TICS)	28. Buscar, acceder y evaluar la calidad y la pertinencia de la información de diversas fuentes virtuales. 29. Utilizar TICS que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y

	social inmediato. 30. Utilizar aplicaciones para presentar, representar, analizar y modelar información y situaciones, comunicar ideas y argumentos, comprender y resolver problemas de manera eficiente y efectiva, aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video). 31. Participar en redes virtuales de comunicación y en redes ciudadanas de participación e información, con aportes creativos y pertinentes. 32. Hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, aplicando criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual, y respetando el derecho a la privacidad y la propiedad intelectual.
Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases Curriculares de primero a sexto año educación básica, Ministerio de Educación, 2012, p. 28-32.	

Documentos	Habilidades Sociales
Objetivos educación básica en el ámbito personal y social, Ley General de Educación N°20370 (2009).	- Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos. - Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros. - Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros. - Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
Clasificación de Habilidades Sociales según Chacón y Morales (2013), como se	<i>Grupo N°1: Primeras Habilidades Sociales:</i> Escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido. <i>Grupo N°2: Habilidades Sociales Avanzadas</i> Pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones,

citó en Delgado (2017, p. 9- 10).	disculparse, convencer a los demás. <i>Grupo N°3: Habilidades relacionadas con los sentimientos</i> Conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse. <i>Grupo N°4: Habilidades alternativas a la agresión</i> Pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas. <i>Grupo N°5: Habilidades para hacer frente al estrés</i> Formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después del juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones de grupo. <i>Grupo N°6: Habilidades de planificación</i> Tomar iniciativas, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.
Tipos de habilidades sociales, García (2011), p.15.	<i>Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal:</i> La mirada, la sonrisa, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico, la apariencia personal. <i>Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:</i> Los saludos, las presentaciones, pedir favores y dar las gracias, pedir disculpas, unirse al juego de otros niños, iniciar, mantener y finalizar conversaciones. <i>Habilidades relacionadas con la expresión de emociones:</i> Comunicar a otras personas cómo nos sentimos. Cuando alguien nos comunique su estado de ánimo, se debe adoptar

	una actitud empática y comprender el porqué de las emociones de los demás. <i>Habilidades para lograr un autoconcepto positivo:</i> Trabajar la autoestima y la confianza en los estudiantes.
Habilidades Sociales, Dongil Collado & Cano Vindel (2014, p. 2).	- Iniciar, mantener y cerrar conversaciones. - Expresar sentimientos positivos. - Recibir sentimientos positivos. - Defender los propios derechos. - Hacer peticiones o pedir favores. - Rechazar peticiones. - Decir NO. - Afrontar las críticas. - Petición de cambio de una conducta.
Ejemplos de habilidades sociales en la infancia, González Correa (2014, p.7).	- Dar los buenos días. - Disculparse por haber llegado tarde a clase. - Unirse a los juegos de los demás. - Expresar enfado a un grupo de compañeros. - Expresar agradecimiento. - Mostrar afecto. - Pedir un favor a una compañera/o. - Ofrecer consuelo a otra persona. - Solucionar un conflicto. - Expresar tu opinión en un debate. - Ayudar a los demás. - Jugar o pasar el rato con amigos. - Saber finalizar una conversación. - Saber aceptar una crítica e incluso hacerla uno mismo. - Guardar silencio en una reunión respetando el turno de palabra.
Habilidades sociales según diferentes autores.	

Documentos	Estrategias y Actividades Pedagógicas
Algunas adaptaciones, Federación Autismo Castilla y León (2009, p.20).	<i>De acceso al currículum:</i> - Utilizar material gráfico como láminas, videos, modelos de trabajos terminados, dibujos, entre otros, que le permiten comprender la temporalidad de los eventos, organizar sus acciones en secuencias lógicas, identificar la emoción que le producen las situaciones. - Apuntar en su agenda escolar las actividades que tiene que realizar. - Mostrar, en forma de dibujos, las normas que están en proceso de adquirir. - Describir gráficamente las secuencias didácticas de una actividad determinada. - Seleccionar libros con ilustraciones, en los cuales se utilice un lenguaje simple. - Realizar modificaciones directamente sobre el libro de trabajo, sobreponiendo instrucciones, textos más simples o dibujos. - Recopilar ilustraciones, conceptos y/o mapas conceptuales donde el alumno pueda repasar o fortalecer los conocimientos que está adquiriendo. <i>A los objetivos y contenidos del currículum:</i> - Elegir los que le sirven aquí y ahora al alumno. - Los que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y los que se pueden aplicar a un mayor número de situaciones. - Los que sirven de base para futuros aprendizajes. - Los que favorezcan el desarrollo de sus funciones cognitivas: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, flexibilidad, simbolización, para favorecer la autonomía y la socialización. <i>A las evaluaciones:</i> - Procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por

	ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes. - Pedir respuestas no verbales como señalar, encerrar o construir. Emplear respuestas de hechos y evitar las de juicios, ya que para ellos éstas resultan muy complejas. - Prepararse previamente el tipo de formato que se utiliza para evaluar al alumno. Cada ficha, tarea o actividad debe tener un solo objetivo, pocos estímulos e instrucciones de tarea. Si el alumno no domina el formato, se perderá en la forma y no se centrará en el contenido. Se le debe dar un ejemplo inicial de la tarea o ítem a evaluar.
Aspectos que favorecen la educación en estudiantes con TEA, MINEDUC (2008, p.23).	- Trabajo con los mismos aspectos del desarrollo que los demás niños/as. - Desarrollo de las funciones alteradas y disminución de las conductas que retrasan su desarrollo. - Implementación de funciones comunicativas, a través de una enseñanza explícita. - Modificaciones en el medio interno y externo, es decir, atención ocupacional, educación, terapia, familia, así como apoyos farmacológicos, quirúrgicos y dietéticos. - Crear un ambiente estructurado y predecible. - Disponer de sistemas de signos o uso de lenguajes alternativos. - Fomentar condiciones de aprendizaje basadas en los logros y no en los fracasos (errores). - Promover experiencias de aprendizaje significativo. - Mantener contextos y objetivos individualizados de enseñanza. - Proporcionar formas alternas para favorecer el proceso de comprensión. - Fomentar la relación con la persona.

Orientaciones pedagógicas, Rangel (2017, p. 99-102).	<i>Aspectos generales:</i> - Un ambiente organizado y ordenado permite que el niño o la niña permanezca en la actividad y se motive por aprender (marcar con claridad la duración de cada actividad, explicar las tareas, usar lenguaje claro, limitar las opciones y exponerlas con claridad evitará confusiones). - Positivizar: asegurar que las expectativas son realistas para el niño, utilizar estrategias de compensación y motivadoras, identificar y utilizar las fortalezas y desarrollar la autoestima. - Empatizar: vincular a los compañeros a través de estrategias de relación, observar sus conductas como un medio de comunicación, asegurarse de que se ha logrado la comprensión real pues puede ser enmascarada por frases aprendidas o ecolalia. <i>Interacción social:</i> - Preparar al grupo donde estará el niño en condición de autismo: leer cuentos o cualquier otro material audiovisual, literario, musical que contribuya a la comprensión de los demás compañeros de clase. - Invitar a los familiares al inicio de la experiencia educativa inclusiva para hablar con el grupo del que va a ser parte el niño con autismo; compartir fotos, anécdotas, episodios de su vida. - Realizar sociodramas donde cada niño de la clase asume un rol determinado. - Realizar juegos de roles: juego de la escuela con docentes y estudiantes, juego de la familia. - Propiciar juegos y acciones cooperativas. - Enseñar al niño autista cuáles son las interacciones correctas, para que las pueda interiorizar y practicar. - Incentivar a que el niño en condición de autismo tenga responsabilidades dentro del grupo: borrar el pizarrón, recoger los materiales, ordenar los pupitres.
---	--

	- Promover el apoyo de diferentes compañeros en el acompañamiento del niño autista para diferentes actividades escolares. - Promover el establecimiento de una relación amistosa con los niños que muestren empatía con el niño autista. - Enseñarles a los compañeros de clase del niño autista a que se controlen en un evento donde sea necesario. <i>Comunicación:</i> - Realizar observaciones que le permitan tomar conciencia de pautas para la conversación. - Grabar su voz y hacerle caer en cuenta de la entonación o, por ejemplo, del uso correcto de los pronombres. - En la clase, ofrecerle una información individual precisa, paso a paso. - Comprobar que ha entendido lo que se le pide, ofrecer ejemplos sin metáforas. - Observar si sus acciones corresponden a lo que se le dijo. - Enseñarle a pedir ayuda cuando se sienta fuera de lugar, o en general cuando crea que lo necesita. - La información verbal ofrecida por el docente debe ser corta y apoyada por pictogramas, imágenes, mapas, fotos, cuadros, dibujos, esquemas. - Ayudarle a ordenar sus respuestas. - Darle pistas para que encuentre el lenguaje apropiado y pertinente a la situación. - Contar con programas de comunicación aumentativa y alternativa (pictogramas). <i>Imaginación:</i> - Ofrecer un espacio en el aula sin distractores, bien estructurado, para que pueda atender y concentrarse en su trabajo cognitivo. - Sesiones de trabajo cortas y organizadas.
--	--

	- Partir siempre de lo concreto, ojalá con materiales reales: fichas, tablas, objetos que lo ayuden a realizar la transición de lo concreto a lo abstracto. - Crear situaciones problema inicialmente sencillas, cotidianas o académicas para que puedan ser resueltas por el niño. - Estimular todas aquellas habilidades excepcionales que manifieste. - Ofrecer finales para un cuento, un relato histórico o una noticia. - Propiciar actividades que le ayuden a identificar las expresiones emocionales del rostro.
Adecuaciones curriculares para estudiantes con alguna NEE, Decreto n°83, MINEDUC (2015, pp.27-32).	<i>1.- Adecuaciones Curriculares de acceso:</i> Tienen la finalidad de reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares. 1.1.- Presentación de la información: Ampliación de la letra o de las imágenes, uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones, velocidad de las animaciones o sonidos, uso de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita, uso de textos escritos o hablados, medios audiovisuales, uso de lengua de señas, apoyo de intérprete, uso de sistema Braille, uso de gráficos táctiles, presentación de la información a través de lenguajes y signos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad, etc. 1.2.- Formas de respuesta: Responder a través del uso de un ordenador adaptado, ofrecer posibilidades de expresión a través de múltiples medios de comunicación tales como texto escrito, sistema Braille, lengua de señas, discurso, ilustración, diseño, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, escultura, persona que transcriba las respuestas del

	estudiante, uso de calculadora, ordenadores visuales, organizadores gráficos, entre otros. 1.3.- Entorno: Situar al estudiante en un lugar estratégico del aula para evitar que se distraiga y/o para evitar que distraiga a los otros estudiantes, o que pueda realizar lectura labial; favorecer el acceso y desplazamiento personal o de equipamientos especiales; adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros. 1.4.- Organización del tiempo y horario: Adecuar el tiempo utilizado en una tarea, actividad o evaluación; organizar espacios de distensión o desfogue de energía; permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación, etc. <i>2.- Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje:</i> Contemplan adecuaciones en los objetivos de aprendizajes en las diversas asignaturas, adaptándose a las necesidades de los estudiantes. 2.1.- Graduación del nivel de complejidad: Plantear objetivos de aprendizaje que sean alcanzables y desafiantes al mismo tiempo, conociendo aquellos aprendizajes que han logrado y cuáles no. Además, se debe operacionalizar y secuenciar con mayor precisión los niveles de logro. 2.2.- Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos: Implica jerarquizar a unos objetivos de aprendizaje por sobre otros, sin que signifique renunciar a los de segundo orden, sino más bien a su postergación o sustitución temporal, priorizando aquellos aprendizajes relacionados al lenguaje y comunicación, matemáticas, y técnicas de estudio. 2.3.- Temporalización: Consiste en la flexibilización de los tiempos establecidos en el currículum para el logro de los aprendizajes (destinando un período más prolongado o graduado para la consecución y consolidación de ciertos aprendizajes).
--	--

	2.4.- Enriquecimiento del currículum: Contempla la incorporación de objetivos no previstos en las Bases Curriculares y que se consideran de primera importancia para el desempeño académico y social del estudiante, dadas sus características y necesidades, como por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua o código de comunicación, como la lengua de señas chilena, lengua nativa de los pueblos originarios, el sistema Braille u otros sistemas alternativos de comunicación, o profundizar en algún aspecto del currículo correspondiente al nivel, etc. 2.5.- Eliminación de aprendizajes: Corresponde a una decisión a tomar en última instancia y después de agotar otras alternativas para lograr que el estudiante acceda al aprendizaje, o bien, cuando los aprendizajes esperados resultan irrelevantes para el desempeño del estudiante con necesidades educativas. Sin embargo, esta eliminación de aprendizajes no debe afectar los aprendizajes básicos imprescindibles, tales como el aprendizaje de la lectoescritura, operaciones matemáticas y todas aquellas que permitan al estudiante desenvolverse en la vida cotidiana.
Estrategias didácticas para estudiantes con autismo, Mato (2019).	- Generar vínculo: No forzar la mirada, más bien ponerse en la altura para que te mire naturalmente. Acercarse de a poco hasta que sienta confianza. - Utilizar todos los recursos: Trabajar con acompañantes terapéuticos es una gran ayuda para que logre integrarse y escolarizarse, una vez que ya pueda seguir por sí mismo ya no es necesario. - Establecer rutinas en la clase: Se empieza con una oración, luego viene un trabajo, luego se pinta, luego se lavan las manos, luego se merienda, luego otro trabajo, luego un cuento o lectura y luego se van... (tratar de mantener el mismo orden todos los días) esto generará seguridad y orden a todos los niños.

	- Anticipar lo que va a suceder: baja la ansiedad si los estudiantes saben lo que va a pasar previamente. - Utilizar imágenes acompañadas de la palabra: Al principio si no se comunica ni comprende, lo ideal es usar imágenes que representen las actividades que se van a realizar acompañado por la palabra, una vez que comprenda la palabra se podrá prescindir de la imagen. - Usar incentivos: si se quieren ir a la casa, decirles que cuando terminen la actividad número 3 va a llegar la hora de irse. Una vez que terminó la primera, repetir que solo quedan 2 actividades más, luego solo una más. - Ser flexibles: Al principio es bueno ser flexibles y aceptar que el niño se pueda retirar antes de ser necesario, pero siempre intentando que dure en el ámbito escolar un poco más hasta que se quede la jornada completa. - Permitir el desahogo: Es bueno que el niño se desahogue (ya que reduce el estrés), puede hacerlo cuando está molesto o muy emocionado, por lo tanto, debemos ayudarlo a aprender la manera correcta de hacerlo... (golpear la mesa con las manos, en lugar de al compañero, morder una pelota antiestrés en lugar de a la profesora), que entienda que no se acepta la agresión a una persona. - Tener tolerancia: para que pueda salir de la clase si se siente muy abrumado, si sale acompañado por una acompañante mejor, hasta que ya no haga falta. - Entender que el problema no es cognitivo sino social: Si bien no se comunica y solo repite palabras o acciones estereotipadas no significa que no pueda retener grandes contenidos de información y que logre aprender. - Prevenir las crisis: Cuando vemos que se está por poner nervioso, ya sea porque está molesto o algo lo alegró mucho,
--	--

	funciona envolver en nuestras manos las suyas y hacerles un poco de presión, eso alivia un poco la tensión. - Poner límites está bien: Lo entienden y lo aprenden, por supuesto, antes de eso es mejor lograr su confianza.
Estrategias pedagógicas para trabajar con estudiantes que tengan autismo, Menéndez (2018).	- <i>Crear una rutina en el aula:</i> Establecer un patrón que incluya un saludo en el salón de clases, una actividad especial para empezar, y luego señales de transición y conclusiones similares. Cierra la actividad o el día de la misma manera, estableciendo una estructura, expectativas claras y una rutina. Si cambias la rutina, asegúrate de usar muchas señales verbales de aviso previo. - <i>Dar menos opciones:</i> Una de las estrategias pedagógicas para niños con autismo se basa en usar sólo dos opciones. Esto ayuda a despejar el paisaje y aun así permite a los estudiantes tomar una decisión. - <i>Ambiente seguro:</i> Vincular la clase con aspectos de su interés, como también ciertas aversiones de manera controlada, que les permitan introducirse en contextos diferentes (ejemplo: el ruido en la sala de clases). - <i>Utilizar comandos de preparación y ejecución para realizar transiciones:</i> Los estudiantes con autismo a menudo tienen dificultades con las transiciones. El uso de comandos preparatorios (comandos que indican las próximas palabras de acción) ayuda a estas transiciones, como por ejemplo "Cuando yo diga mover, nos moveremos..." seguido por el comando de ejecución, "mover," establece expectativas claras. "En cinco minutos terminamos ese trabajo y lo discutiremos". - <i>Usar tecnología apropiada:</i> Existe mucha tecnología útil para los estudiantes con autismo. Los videojuegos listos para usar en realidad pueden tener un valor terapéutico para los niños con autismo.

	- <i>Tráталos como cualquier niño/a</i>: Todos los niños tienen necesidades, y antes que todo, es un niño/a.
Algunas recomendaciones para adaptar la experiencia de aprendizaje, MINEDUC (2008, p. 49-53).	- Demuéstrele al niño/a que lo está escuchando (imítelo, haga lo mismo que él o ella, interprete los mensajes que el niño/a intenta decirle, comente acerca de lo que el niño y usted hacen). - Los niños y niñas autistas muchas veces parecen sordos cuando se les habla, es lo que se conoce con el nombre de sordera verbal o agnosia verbal auditiva. Esto es que son selectivos, hay sonidos que les llaman mucho la atención y responden de inmediato, pero otras veces parecerán sordos cuando se les habla. Por ello tenga paciencia y repita lo que le dice, procure que establezca contacto visual con usted y si es necesario apóyese en imágenes visuales. - Incentive al niño/a en la expresión de sus ideas, recuerde no sancionar lo que expresa y otorgar mucha importancia a lo que dice, pues manifiestan escaso interés por comunicarse. - Será de gran ayuda el uso de una planificación realizada con los niños/as y a la vista de ellos /as, lo que ayudará al niño/a con autismo a comprender las acciones que realiza y las que debe realizar. - Sea cuidadoso con la posible resistencia que el niño/a pudieran manifestar al interactuar con algunos materiales, no lo fuerce, introduzca gradualmente estas actividades, si no hay caso y la intolerancia es mucha, cambie el material por algo que sea similar o preséntelos en fotografías.
Escenarios o actividades para el desarrollo de niños Asperger, en el estudio Revisión de los Programas para la Inclusión Educativa	- Teatro: Lo que les permite asumir diferentes roles, y expresarse teatralmente ya sea en una narración o en un poema, a expresarse. En ese proceso de socialización el arte teatral sirve para que ellos incorporen la inteligencia social a sus vidas y al lenguaje. - Musicoterapia: “es definida como la utilización de la música y/o sus elementos, para promover y facilitar la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento y la expresión

con Niños con Necesidades Educativas Especiales, Esteves, Gárces, Chávez (2017, p. 171 y 173).	satisfaciendo las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas del niño/a” (Divulgación Dinámica, 2017).
Utilización de las TIC’s para desarrollar las habilidades emocionales en alumnado con TEA desde la colaboración escuela- familia- universidad: una experiencia en un aula abierta específica; Lozano, Merino (2015, pp. 4-5).	Basado en el material didáctico “Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales” (Lozano y Alcaraz, 2009): <i>Enseñanza de Emociones:</i> - Nivel 1: Reconocimiento facial y expresión de las emociones básicas y complejas utilizando dibujos. - Nivel 2: Reconocimiento facial y expresión de las emociones básicas y complejas utilizando fotografías. - Nivel 3: Reconocimiento y atribución causal de una expresión emocional en función de una situación. - Nivel 4: Atribución causal de una expresión emocional en situación de deseo. - Nivel 5: Atribución causal de una expresión emocional en situación de creencia verdadera o falsa. <i>Enseñanza de Creencias</i> - Nivel 1: Comprensión de que las personas pueden ver cosas distintas. - Nivel 2: Comprensión de que las personas pueden ver la misma cosa, pero de distinta manera. - Nivel 3: Comprensión de que las personas sólo saben las cosas que ven. - Nivel 4: Relación entre los conceptos de ver y saber para predecir la acción de un personaje. - Nivel 5: Relación entre una creencia falsa y la conducta de un personaje.

Actividades técnico-pedagógico para trabajar con niños y niñas de 3 a 6 años, MINEDUC (2008, p. 49- 53).	- <i>Actividad: Ámbito formación personal y social</i> Inicio: La educadora muestra a los niños/as una filmación de alguna experiencia o actividad que les resulte familiar. Al finalizar pedirá a los niños/as que representen una escena de esa filmación, otorgándoles el tiempo necesario para que se organicen los grupos por afinidad. Desarrollo: La educadora se rotará por los grupos donde escuchará y solicitará que, por turno, los niños y niñas den ideas de cómo hacerlo, qué roles asumirán, quiénes, etc. También los orientará en cuanto a los roles a desempeñar, espacios y recursos a utilizar. Cada grupo presenta su trabajo a los demás niños/as, explicando y fundamentando lo realizado. Cierre: Se comentará cómo se organizaron, quién dio ideas, a quién le pasó que no le escucharon su idea o no se pudo hacer, etc. Para posteriormente conversar de la importancia de dar ideas, respetar las de los demás y perseverar en éstas cuando son buenas. - <i>Actividad: Ámbito comunicación</i> Inicio: La educadora muestra a los niños (as) diversos textos escritos (cuentos, periódicos, boletas, revistas, afiches, trípticos, comics) y habla de la importancia que ellos tienen en la comunicación, recreación y en el aprendizaje. Desarrollo: Les preguntará mostrándolos de a uno “¿qué creen que dice aquí?”. Pide que cada grupo elija una caja de varias, para llenarla (en una dice poesías, otra boletas, otra comics, afiches...), luego les pedirá que elijan un texto y lo muestren al resto diciendo qué creen que dice. Ella rotará por los grupos donde los niños y niñas se irán parando a buscar los materiales que necesitan para completar su caja y luego elegir un texto para “leer”. Cuando vea que todos llenaron su caja, por turno, invitará a los grupos a sacar un texto y a que verbalicen qué creen que
---	---

	dice, dando oportunidad a cada grupo. Cierre: Es de relevancia preguntarles a los niños qué aprendieron con esta experiencia luego de preguntarles dónde se pueden guardar las cajas de material escrito que están clasificadas. Una vez escogido el lugar, se les invita a usarlas cuando trabajen en “rincones” o diariamente. Se les invitará a buscar en sus casas más boletas o afiches de supermercado u otras, para seguir llenando las cajas, incentivándolos a descubrir lo que dicen los textos y su importancia. - <i>Actividad: Ámbito relación con el medio social y cultural</i> Dele al niño niña y a su familia la tarea de registrar mediante fotografías hechos y situaciones de su vida y de su relación con su familia, su barrio, su comunidad y pídale que luego las lleve a clases para compartirlas. Enfatique la estimulación de la expresión verbal del niño/a. Si esto no es posible, busque la forma en que otro compañero del niño niña le apoyen (pudiera haber falta de recursos).
Estrategias y Actividades Pedagógicas según diferentes autores.	

Documentos	Materiales Pedagógicos
Ver para aprender, Material didáctico para niños con autismo, Celeste Amat (2015, p. 80-83).	- Existe un vínculo entre la comunicación visual y los materiales didácticos que propician un aprendizaje y comunicación más fácil para las personas con autismo, es por esto por lo que se resalta la importancia del uso de imágenes. De esta forma, se exponen cuatro niveles de comprensión según la capacidad de abstracción que tenga cada niño o niña en relación con los apoyos visuales: fotografía, ilustración, pictograma y diagrama. - Para la creación de material, es necesario considerar criterios como cromaticidad, síntesis de la imagen, realismo y niveles de abstracción, simbología, función del texto, estructura y

	sistematización visual. A su vez, se debe analizar primeramente el contexto en que se van a utilizar, debido a que cada estudiante y cada caso clínico es distinto, así como también los intereses, costumbres, entre otros factores. En resumen, si bien el apoyo visual es un gran apoyo, se requiere conocer al alumno y su mundo, para que el material sea lo más situado y funcional posible.
Características del material para niños con autismo, según el Método TEACCH, División TEACCH (2011).	Según el método TEACCH, la característica principal es una educación estructurada, que aprovecha las capacidades visoespaciales, permitiendo procesar mejor la información visual que la auditiva y ofreciendo el beneficio de la autonomía al momento de realizar actividades. Para ello, los materiales empleados en el trabajo con estudiantes dentro del Trastorno de Espectro Autista deben permitirnos abordar todos los ámbitos de trabajo haciendo insistencia en aquellas capacidades que están preservadas. Para eso: - Se aprovechan principalmente las capacidades espaciales dando únicamente la información relevante para la realización de esa actividad, huyendo de cualquiera adorno innecesario. - El material propuesto para cada actividad debe reducir al mínimo la posibilidad de error, ya que el aprendizaje por “ensayo – error” no funciona mayormente con estos estudiantes. - A través de las estrategias de clasificación y de emparejamiento, se puede enseñar de forma visual cualquier contenido conceptual y/o procedimental. - El uso de los pictogramas y palabras en los paneles, que cada estudiante tiene en su mesa de trabajo, nos proporciona la posibilidad de dar instrucciones concretas de forma visual que ayudan a la ejecución de la tarea.

	Todos estos aspectos determinan las características que deben cumplir los materiales: - Que pueda retirarse le ayuda, que se puedan utilizar sin el apoyo inicial con la finalidad que avanza de forma independiente. Es decir, el material debe tener un carácter flexible y ayudar al estudiante no a solo a lograr el objetivo planteado sino también el deseado (por ejemplo: clasificar los colores implica a su turno la posibilidad de aprender el nombre de los colores). - Manipulativos, que permiten su adaptación según el desarrollo psicomotriz del estudiante: abrir, guardar y tapar cajas, bolsas, recipientes... (del tamaño más grande lo más pequeño). - Que ofrezcan información visual, indicando el propio material el qué se debe hacer con él, en cuál orden y cuando finaliza la tarea. Así, potenciamos el trabajo individual e independiente del alumno. - Que el apoyo físico común sea el uso de velcro, dando la posibilidad que el niño manipule el trabajo de forma independiente quedando constancia del resultado del trabajo, dando inmovilidad en ese momento y ofreciendo la oportunidad de poder reutilizar esa misma tarea introduciendo nuevos elementos. Otra ventaja es que, aunque el niño presente estereotipias o movimientos incontrolados que puedan disolver o deshacer el trabajo, con el apoyo del velcro quedan sujetos e inamovibles.
El uso de pictogramas, Cetea Ediciones (2020).	Teniendo en consideración que a las personas con autismo les cuesta prever los acontecimientos en función de experiencias pasadas y presentes, por tanto, les resulta especialmente difícil trabajar con el futuro. Es que se utilizan métodos basados en sistemas de anticipación mediante el uso de claves visuales ya que, avisar verbalmente de los acontecimientos que van a ocurrir no es

	efectivo para la mayoría de las personas con TEA y las representaciones de la realidad mediante pictogramas o fotografías sí. Según estudios experimentales Hermelin y O'Connor, las capacidades visoespaciales de los niños del espectro autista parecen preservadas y muestran una mayor facilidad para procesar los estímulos presentados secuencialmente. Por ende, los recursos visuales en estudiantes con TEA son utilizados para: • Para anticipar acontecimientos que van a ocurrir. • Para guiar la realización de tareas y señalar la meta. • Para indicar acontecimientos socialmente relevantes. • Para lograr mayor flexibilidad mental. • Para planificar sus propias actividades o realizar sus propias agendas, en el caso de haber recibido previamente este tipo de tratamiento. Y en función de estos fines, es que los materiales deben ser: • Dibujos sencillos, esquemáticos. • Describir el mayor número de detalles. • Escribir debajo-encima del dibujo lo representado. Así se ofrece la posibilidad de que comience a descifrar el lenguaje escrito, o que se asocie un rótulo con una actividad (se opta por escribir en mayúsculas, porque las personas con TEA parecen presentar mayor preferencia por este tipo de letras). Además, el tipo de material va a depender de la capacidad de abstracción que presente la persona con TEA. Dependiendo de la abstracción en un primer nivel se deberían usar agendas con objetos reales, es decir planificar las actividades que tocan realizar mediante una secuencia de objetos reales, conforme vayan adquiriendo más capacidad de abstracción se pasarían a secuencias
--	---

	con fotos, después a pictogramas o secuencias dibujadas en viñetas y por último a secuencias escritas. Por su parte, la utilización de estos recursos pedagógicos trae consigo: • Mayor bienestar emocional y seguridad. • Disminución de problemas de conducta. • Menor resistencia a aceptar tareas nuevas. • Mayor espontaneidad, aparición de peticiones espontáneas pintando o pidiendo que se le pinte lo que quiere hacer. • Fomento de la creación de vínculos emocionales entre quien realiza los pictogramas y el niño. • Aumento de la capacidad para ordenar en la memoria los acontecimientos y contar lo que se ha hecho. • Reconocimiento espontáneo de situaciones relevantes. • Aparición de nexos de unión lingüísticos (después, luego, cuando se acabe...).
Material utilizado en investigación sobre Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista, “Aprende con Zapo”, Lozano & Alcaraz (2010).	- Entorno multimedia interactivo: material multimedia o programa, utilizando representaciones analógicas y animadas por su facilidad de procesamiento frente a otras modalidades, con tareas en donde se debe arrastrar al centro, la imagen que corresponde a la pregunta o instrucción dada. A su vez, se presentan preguntas con respuestas dicotómicas en donde deba apretar un botón en la pantalla que diga “sí o no” u otras cualidades que se pongan como opciones. También se agregan tareas sin acompañamiento visual, solo escritura, en donde se entregue dos opciones de respuesta en la pregunta, preguntando el porqué de su opción (justificación). Solo hay una pregunta “abierta”, en donde no se dan opciones, preguntando el porqué de su respuesta.
Algunas recomendaciones	- Tablero con imágenes reales de las rutinas u otros eventos.

para adaptar la experiencia de aprendizaje, MINEDUC (2008, p. 49-53).	- Use material de colores o con estímulos llamativos para el niño niña, cuide que su atención se mantenga en la actividad que realiza. - Apoye el uso de material que no requiera de mucho cuidado en su manipulación, pues según lo expresado anteriormente los niños autistas muchas veces aplican mucha fuerza en su manipulación y pudieran ser un poco bruscas y romper algo y hacerse daño.
Materiales Pedagógicos según diferentes autores.	

9.3.- Matriz de Análisis de las Entrevistas

Categoría	Preguntas	Respuestas	Núcleo significativo
Aspectos preliminares (no incluidos en el análisis)	-Sobre cómo surge AGANAT	F1: <i>Surge de las familias, de familias que tenían este común múltiplo, hijos con TEA, o autismo en ese tiempo y comenzaron a solicitar, agrupados, talleres... y en específico, aganat nace ante la implementación de talleres de desarrollo psicomotor, en primera instancia. Nosotros, ahora, después de 20 años, llegamos cuando estaba todo instalado, pero nace así, de los papás, y los papás son la agrupación, nosotros pertenecemos a la parte del equipo terapéutico de intervención digamos, que apoya los talleres de desarrollo psicomotor... ahí entro yo, específicamente... hacemos intervenciones clínicas, sí, yo tengo horas para eso, pero el objetivo es la participación social.</i>	AGANAT surge de familias que tenían hijos con TEA, para formar un grupo en el que pudiesen participar socialmente y en el que pudiesen contar con un equipo terapéutico, brindando el apoyo correspondiente. <i>F1:</i> ” <i>Surge de las familias... hacemos intervenciones clínicas, sí, yo tengo horas para eso, pero el objetivo es la participación social”.</i>
	1.- ¿Cuántos años ha trabajado directamente con estudiantes dentro del espectro autista?	F1: 7 años. E1: <i>Ehhh, a ver, yo llevo 22, trabaje en escuela especial 12 y ahí, siempre en la escuela especial había uno que otro, yo creo que serán unos 15 años más o menos, porque llevo 8 en la fundación... no si llevo como casi toda la vida (risas)... sí, más o menos 18 o algo así.</i> P1: <i>Ehh, ayúdame a sacar la cuenta... desde el año 2009... 11 años.</i> PE1: <i>Empecé en el 2016... 4 años, hace 4 años empecé a trabajar, si, hace cuatro años empecé a trabajar con estos chicos.</i> E2: <i>Desde el año 2011, estoy trabajando en la escuela especial La Isla, bueno todos los años me ha tocado trabajar con niños con TEA, y desde el año 2011 estuve un año con un curso grande y después me dejaron con los cursos chiquititos, así ahora estoy en primer ciclo.</i> P2: <i>Unos dos... en realidad un poco más, porque ahora fuerte he estado como dos años, pero anteriormente igual tuve experiencia con un niño así, así que sería como cinco... en total.</i>	Las entrevistadas han trabajado entre 4 - 15 años aproximadamente. <i>F1:</i> ”7 años”. <i>E1:</i> “yo creo que serán unos 15 años más o menos”. <i>P1:</i> “... 11 años”. <i>PE1:</i> “... 4 años, hace cuatro empecé a trabajar”. <i>E2:</i> “Desde el año 2011...”. <i>P2:</i> “...así que sería como cinco... en total”.

2.- ¿Ha recibido formación sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) o, específicamente, del Trastorno del Espectro Autista (TEA)?	F1: Si, tengo formación, todos los años me formo en algo relacionado con TEA, tengo un diplomado con TEA, tengo un máster ABA, tengo cursos, otros cursos, como el teacch, pecs, formación de ABA como bajada a la naturaleza chilena, como la que hace una colega mía... tengo harta formación en el área, de hecho, mi área de trabajo son los TEA. E1: Si, si, o sea, cuando ingrese a la fundación, ellos mismos te van... como, llevando todas las capacitaciones que hacen tanto como médicas que pedagógicas en el fondo... entonces tenemos como un vínculo con el Félix Bulnes y con el san juan de dios, entonces ahí hacemos como... a veces cursos de cosas, para estar como para estar un poco más al día, pero, así netamente que haya hecho un curso específico, no hay porque en el fondo la mayoría de los cursos son para terapeutas ocupacionales y para las fonoaudiólogas, ya?, por ejemplo yo no puedo tomar algunos cursos porque son pertinentes más a las áreas de ellas que mía, entonces puedo pasar el primer nivel y ya después, no puedo seguir porque no soy de la especialidad. P1: Si, estuve en un seminario, hace aproximadamente 6 años, que era para, profesores, asistentes de educación y apoderados, relacionado directamente con el trastorno del espectro autista. PE1: Mira, yo soy de base psicopedagoga, y después, años después empecé a estudiar educación diferencial, y siempre me hablaban de las necesidades educativas, uno se basa en eso en el fondo, de eso se trata también nuestro rol en el colegio, en la educación... entonces ya, sabemos todo sobre las necesidades educativas especiales, pero así como, específicamente del trastorno del espectro autista, no recuerdo que me lo hayan enseñado, así como ya “tenemos este tipo	Las entrevistadas si han recibido formación, ya sea por iniciativa propia y muy variada (cursos, diplomados, máster...), seminarios, o bien, a través de la institución en la que trabaja, los cuales realizan cursos de perfeccionamiento, específicamente sobre TEA y NEE en general, como también en la carrera misma de educación diferencial, donde se tratan diversas NEE de manera amplia. Además, una entrevistada tiene un postítulo en trastorno del lenguaje, y otra, un diplomado en neuropsicología infanto juvenil. F1: “tengo un diplomado con TEA, tengo un máster ABA, tengo cursos, otros cursos, como el teacch, pecs, formación de ABA”. E1: “ellos mismos te van... como, llevando todas las capacitaciones que hacen tanto como médicas que pedagógicas en el fondo...”. P1: “estuve en un seminario, hace aproximadamente 6 años... relacionado directamente con el trastorno del espectro autista”. PE1: “empecé a estudiar educación diferencial, y siempre me hablaban de las necesidades educativas, uno se basa en eso en el fondo”.	

		de niños, autismo, tienen estas características, por lo tanto podrían tener estas necesidades educativas y se trabajan así”, nunca, no me acuerdo. Claro, me mencionan de la parte neurológica, que existe este síndrome o está el trastorno del espectro autista, pero así como a trabajar específicamente con sus necesidades educativas, no, no me lo enseñaron, y menos en psicopedagogía, porque nosotros trabajamos con transitorios, en el fondo, y en educación diferencial no lo recuerdo, yo creo que se enfocaron también en la parte más cognitiva, como en... en el funcionamiento funcional limitrofe, cómo en esa parte más cognitiva que en este otro diagnóstico, pero con la experiencia y con el ambiente en que uno se desenvuelve profesionalmente, uno va aprendiendo en el fondo, pero así como que me hayan enseñado o formado, no lo recuerdo. E2: Mira yo estudié educación diferencial con mención en trastornos específicos del aprendizaje, después hice un postítulo en trastornos lenguaje y he ido a varios seminarios con relación al trastorno de espectro autista, ya no he hecho ningún postítulo ni curso como más formal, pero he ido varios seminarios. P2: Específica no, pero hice un diplomado en neuropsicología infante juvenil en la universidad católica, en el 2017.	E2: “yo estudié educación diferencial... después hice un postítulo en trastornos lenguaje y he ido a varios seminarios con relación al trastorno de espectro autista”. P2: “hice un diplomado en neuropsicología infante juvenil en la universidad católica...”.
Habilidades sociales en estudiantes con TEA de primer ciclo escolar	3.-Según su experiencia, ¿cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrenta un estudiante con TEA durante el primer ciclo escolar?	F1: La sociedad, la comunidad en general... eh, las barreras principales somos nosotros, los adultos, ni siquiera los niños... son los profesores, principalmente en educación... fíjate, tal vez no tanto en la pre básica, pero si cuando comienza una enseñanza mucho más estructurada como primero, segundo, en donde deben adecuarse a un contexto físico donde no es cómodo muchas veces para ellos porque están todos ordenados... el entrenamiento es auditivo, no es visual, donde, muchas veces... super rápido y les sobra tiempo, entonces, hay hartos factores que hacen que los niños no encajen, que tienen que ver con la poca lectura del adulto frente al niño... no saber interpretarlo, el desconocimiento que hay... y mira eso va mejorando en la medida que se va teniendo vínculos... los profesores, los adultos van entendiendo cómo funciona y eso pasa en todo orden de cosas, pero claro, la pre básica es más libre, entonces se permiten más cosas porque es una etapa de transición, entonces se nota menos, pero	Las entrevistadas dicen que algunos de los mayores desafíos es la sociedad en sí, específicamente los adultos que trabajan con estos niños, porque no saben interpretarlos, no tienen tiempo para conocer a los niños/as debido a la carga laboral, dificultando así, su adaptación al contexto educativo ya que muchas veces no es cómodo para ellos (en pre básica esto es más flexible), porque la educación es más auditiva que visual, deben estar rígidos mirando hacia adelante por 45 minutos, el currículum se hace corto porque van más rápido y por ende, se aburren. A su vez, los mayores desafíos son el identificar emociones propias, lograr expresar estas emociones

		cuando ya llega a una enseñanza mucho más formal, donde tiene que estar 45 minutos sentado mirando hacia adelante, aprendiendo los sonidos, por ejemplo, en mi caso yo soy fono, ahí ya empiezan los problemas. ¿Y en cursos más grandes? <i>En cursos más grandes... va a depender porque he tenido experiencias super positivas en donde ambos, ambas partes van cediendo, en el fondo el niño se va acostumbrando a este ritmo y los adultos, profesores aprenden a conocer y saben que exigir y qué no exigir... He tenido experiencias super bonitas, super exitosas de niños que llegaban “ahhhhhgg (simulando un grito), no quiero ir, no...” hasta que... super alineados, pero tiene que ver también con la flexibilidad de ellos... y he tenido casos también, en donde no funciona porque los profesores no están preparados en el fondo, para poder establecer... no les da el tiempo para poder dedicarse solo a una persona, que, en el fondo, se le escapa más del currículum.</i> <i>Tu estas estudiando para profe verdad? tienen mucha pega administrativa, en las escuelas se pierde el 50% del tiempo en hacer pega administrativa, en llenar papeles... ese es el gran problema de la educación chilena, se pudiera hacer más pero se escapa el tiempo en dejar el registro... y los formatos no son amables, es un formato en donde tú debes copiar y pegar muchas veces lo mismo, entonces finalmente se pierde el tiempo para... mira, si aquí no hay magia, no hay una técnica que va hacer la maestra ni la receta que tú vas aplicar en todos los niños y va a servir igual, aquí es, aprender a leer al otro, y para eso, uno tiene que tener el tiempo y la sapiencia de poder observarlo un tiempo y poder comunicar al otro, esto es todo comunicación, como nos comunicamos entre adultos, y como esa comunicación entre adultos la hago llegar al niño... pasa, mira te lo puedo decir porque he trabajado en más de 10 colegios, y en todos se repite lo mismo, no hay tiempo para sentarse, nosotros los adultos, a poder, modificar un poco el plan, la adecuación, porque tengo que llenar estos papeles, y al final se transforma en una pugna eterna en pero quien va hacer este trabajo?, quien va cortar, quien va a pegar, la laminita específica que necesita el niño? Yo lo hago, porque asumí que alguien lo tiene que hacer, pero esto no pasa en todos lados, si al</i>	adecuadamente, actuar frente a cambios (por ejemplo, incluirse en un espacio nuevo), el desarrollo del lenguaje, el entender situaciones más implícitas, las relaciones sociales y el poder vincularse con otras personas (compañeros y profesores), el seguir y respetar rutinas viejas y nuevas, incluirse en un espacio nuevo, y por lo tanto, las habilidades sociales en sí, principalmente en los chicos más pequeños que no han tenido experiencias previas de trabajo en la escuela. También, el arrojar un diagnóstico diferencial correcto a las necesidades del estudiante, es otro de los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes con TEA, lo cual puede dificultar el trabajo a realizar con los estudiantes. De esta forma, el no contar con un claro diagnóstico, dificulta la enseñanza de los padres hacia sus hijos, repercutiendo en la educación de los estudiantes con TEA. <i>F1: “La sociedad, la comunidad en general... eh, las barreras principales somos nosotros, los adultos, ni siquiera los niños... son los profesores...”.</i> <i>E1: “yo creo que, a poder relacionarse con el otro, a poder registrar al otro... ¿dónde quedan como más entrampados? en la parte social...”.</i> <i>P1: “las mayores dificultades es el diagnóstico diferencial que puedan realizar en las escuelas regulares...”.</i> <i>PE1: “ehh... claro, entonces respetar esas rutinas a ellos les cuesta mucho... llegar a un espacio nuevo, con gente nueva, con rutinas nuevas...”.</i>
--	--	--	--

		final los niños dan bote porque no existe el acompañamiento individual que se necesita. Las diferenciales entran un rato a la sala, los profesores jefes, no están siempre con ellos y entonces, en este vínculo que va y viene, se pierde tiempo, y se pierde energía, porque nadie se sienta a conversar sin el papel y analizar entre todos: “ya, esto lo vamos a hacer, metódicamente el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes y nos enrolamos papeles, un día te toca a ti, y al otro día a ti, a ti” ... no porque el sistema no da, cada uno al final tiene que cumplir como en una carrera, cada uno por su carril. Ese es el problema, por eso las fallas del sistema, específicamente con los TEA, porque con otros niños, discapacidad intelectual, se llega a un acuerdo porque van más lento, pero muchas veces en los TEA, avanzan rapidito entonces el currículum les queda corto y entonces ahí empiezan los problemas, se aburren, que fome, me escapo de la sala, que entro, que salgo, que tengo que acortar la jornada, pero es tiempo muerto... ese es el tema, es triste porque en el fondo es todo el rato el palo pa’ uno como adulto, porque el niño no tiene idea... bueno, eso es lo que yo te puedo contar, al final alguien tiene que ceder pero en ese ceder hay que psico educar a los mismos profesores, y en educar es una pega constante, o sea, pasar de un niño que me va a pegar a que le cambie la figura, se necesita tiempo porque es una educación, transformar las mentes de las personas adultas, diferente a la de un niño, que no tiene una visión tan, no se antepone a una situación... un niño pelea con el otro y al otro día anda jugando, se le olvido, y da lo mismo, pero en adulto... se pone, se antepone ahí una barrera, y eso los niños lo notan, aquí y en la quebrada del ají, un niño nota que “tú me tení miedo”... se nota, un niño lo lee, y a pesar de que sean TEA, hay niños que son muy rápidos y que aprenden a leer al otro, que se dan cuenta en el tono de voz, y que obviamente, de repente, no se po, hay profesores de la escuela más antigua que hablan más fuerte, y ellos lo interpretan como que están enojados.... me entiendes? entonces esa decodificación de la información cuando no se conoce... caos.	E2: “el mayor desafío es trabajar con ellos las habilidades sociales porque generalmente no vienen escolarizados... y las familias muchas veces por falta de conocimiento y herramientas no trabajan las habilidades sociales...”. P2: “son el ir identificando las emociones propias porque eso es como una de las cosas que más les cuesta...”.
--	--	--	---

		E1: <i>¿Las mayores dificultades?... yo creo que a poder relacionarse con el otro, a poder registrar al otro, es cómo eso, porque bueno, dentro de su dificultades los niños de la condición que tienen como mejor pronóstico van a colegio, entonces, ¿dónde quedan como más atrapados? en la parte social, entonces ahí es donde uno tiene que entrar un poco a trabajar desde lo que son los talleres de habilidades sociales para poder que ellos logren vincularse, tanto con el profesor que también con los alumnos porque también hay un tema ahí, tiene que ver con el profesor y con los compañeros... y también viceversa porque también hay que hacer un trabajo con el colegio... yo creo que por ahí va más la dificultad.</i> P1: <i>Ehh... dentro de mi experiencia, creo que las mayores dificultades es el diagnóstico diferencial que puedan realizar en las escuelas regulares. Muchas veces se confunden con crisis conductuales y no logran dar un diagnóstico diferencial. Entonces, de alguna manera, son niños rechazados en el sistema, pero sin definir un horizonte para ellos.</i> PE1: <i>Ehh... mayores desafíos (piensa)...Uhh, son hartos (risas), pero yo creo que...enfocándome en mis niños, en los que yo he trabajado, desafíos como el seguimiento de rutinas que les cuesta mucho, en primero básico y cuando son cursos más chiquititos, tienen muchas rutinas, si les cuesta, entonces hay que estar ahí con ellos, yo creo que eso es un gran desafío para ellos, yo trabajo en un colegio municipal, entonces, por lo general los chicos no vienen con ninguna otra base desde la casa porque los papás no tienen recursos para pagarles terapeutas, entonces vienen como desde cero, ehh... claro, entonces respetar esas rutinas a ellos les cuesta mucho, aunque sí hemos tenido super buenos resultados, pero para ellos es un tremendo desafío como llegar a un espacio nuevo, con gente nueva, con rutinas nuevas, porque no las conocen, y bueno, también el desafío de la parte social con sus pares, también es importante y es un gran desafío también, es súper importante que ellos desarrollen esa parte, entonces, el poder relacionarse si o si con otras personas de su edad y con otros adultos que no conoce, yo creo que también es un súper desafío para ellos.</i>	
--	--	---	--

		E2: Yo creo que el mayor desafío es trabajar con ellos las habilidades sociales porque generalmente no vienen escolarizados y vienen directamente de sus casas y las familias muchas veces por falta de conocimiento y herramientas no trabajan las habilidades sociales con los niños entonces llegan ahí como yo te digo la mayoría sin escolaridad y hay un trabajo fuerte que es más que nada el tema de habilidades sociales. ¿Y eso se da generalmente en los cursos más pequeños? <i>En los cursos más grandes ya van pasando y están escolarizados, pero cuando recién llegan pequeñitos, generalmente hay familia que si tampoco en general, pero generalmente las familias o por falta de información o de herramientas o porque igual son sus hijos y cuesta trabajar con sus hijos, y también los primeros años tampoco se ha asumido bien el diagnóstico entonces es complejo el tema, hay niños llegados con otro diagnóstico y después los diagnostican de TEA entonces los papás no sabían.</i> Claro, igual para las familias es un tema trabajar con los estudiantes con TEA porque supongo un tema de desinformación de no saber cómo abordarlos. <i>Claro entonces también es complejo como te digo muchas veces cuando llegan no están diagnosticado entonces tampoco los papás no tienen las herramientas porque cuando están diagnosticados tú ya tienes, tú ya sabes lo que ya tiene tu hijo y empiezas a buscar información, buscar herramientas como trabajar con ellos</i> ¿Y les ha tocado trabajar con la familia para poder enseñarles a ellos cómo abordarlos? <i>Si mira acá todas las reuniones de apoderados hacemos talleres para padres y ahí uno va viendo los temas, además de reuniones personales con los apoderados y también cuando uno ya ve casos más complejos ahí apoya la psicóloga, uno habla con la psicóloga para citar a los apoderados cuando uno ya ve que se necesita más ayuda</i>	
--	--	---	--

		<i>y ahí igual es un trabajo igual bien grande sobre todo los primeros años con la familia también.</i> P2: <i>Ya, ahí yo creo que como los principales desafíos son el ir identificando las emociones propias porque eso es como una de las cosas que más les cuesta, darse cuenta por ejemplo cuando están enojados, lograr verbalizar la emoción, también les cuesta. En algunos casos, en los más chiquititos, vimos el desarrollo del lenguaje, que también les cuesta en ese sentido... como esos son como los grandes desafíos en el fondo... que logren identificar sus emociones y también que logren cómo actuar frente a los cambios.</i> <i>¿No logran demostrar sus emociones o no logran entenderlas?</i> <i>Más que demostrar, es cómo identificar, así como saber que esto es enojo, que esto es tristeza, que esto es miedo, porque a veces, en algunos casos pueden incluso expresar sus emociones con gritos cuando están muy contentos, como de manera exagerada, entonces, en ese sentido, claro, como que a ellos les cuesta canalizar esa emoción para expresar de la manera más adecuada... y esto también de la adecuación de los contextos es como un desafío para ellos, comprendiendo cómo los signos de la otra persona, como las situaciones más implícitas, también, mucha dificultad en eso, incluso en algunos casos cuesta que entiendan los ejemplos, como ejemplos.</i> <i>O sea, ¿encuentra que son como muy literales?</i> <i>Si, bastantes...</i>	
	4.- ¿Cuáles serían las habilidades sociales que usted considera más importantes a desarrollar en estudiantes con	F1: <i>Mira, más allá de desarrollar en los niños con TEA, en nuestros niños, en general, encajan ellos perfectamente, pero hay que tener un sentido más del altruismo, al de colaborar, en aprender a trabajar en equipo, aprender a trabajar en grupo, eso nos cuesta a todos, lo que yo te estoy contando es lo que nos pasa a nosotros, como adultos, porque no somos capaces de escuchar al otro, cada uno va en su carril. Lo mismo pasa con los niños, los sistemas de trabajos grupales</i>	Las entrevistadas señalan, por un lado, que, más que desarrollar ciertas habilidades sociales en chicos con TEA, en general (o sea a todos los estudiantes) se debieran propiciar habilidades tales como colaborar, aprender a relacionarse con otros (pares y adultos), aprender a trabajar en equipo repartiendo labores, lo cual cuesta

	TEA?	<i>son un fracaso, porque no se saben dividir el trabajo, porque al final es copiar y pegar, pasa hasta en la universidad, las tesis, copiadas y pegadas y para eso, insisto, es sentarse a ver cuáles son las habilidades de cada uno, que uno sea el líder, que uno tenga las competencias para poder dirigir, que el otro pueda aceptar, ¿me entiendes? Entonces, hay miles de habilidades. Los chicos son parte del sistema, y son parte de este grupo, pero llegar a transformar a ese grupo es super difícil, si es que no se ha tenido una educación así desde siempre, y eso es casi desde la colaboración del hogar...(risas) me entiendes?, es lento, porque no tiene que ver básicamente con transformar al niño, sino que transformar a la comunidad, y en eso uno se demora... pero específicamente con ellos, mira hay... caen todos en los mismos, grandes o chicos, habilidades tan básicas como saber esperar, no saben esperar, porque nosotros no sabemos esperar también como adultos, yo soy una persona super ansiosa pero me sé regular, y ellos, no se regulan nomas porque no se perciben, les cuesta percibir, entonces, te estoy hablando desde el punto de vista de comunicación... el saber esperar, el saber ajustarse a la rutina, el saber pedir ayuda, el saber pedir permiso, el saber decir “disculpen, esto no me gusta”, rechazar, esto ya no lo quiero... y eso cae mal porque si tú le decí a un profesor “oye, esta cuestión no me gusta, no quiero tu clase”, le falta el respeto, pero está siendo honesto con lo que él siente en el fondo, y eso está bien, es liberador (risas), entonces, la pregunta que siempre yo digo es, bueno, quien está mal? hay que avanzar nomas. A mí una vez un niño me dijo “yo no sé para qué me sirve tu terapia, tu terapia ya no me sirve”, toda la razón le dije yo, tení toda la razón, porque si fuiste capaz de decirme eso, es que ya tu avanzaste.... ya lo dijo, ya fue capaz de verbalizarlo, fue capaz de expresar su opinión, con el respeto que se merece cierto, pero tienen que ser capaces de decir cosas... entonces, obviamente, vivimos en una sociedad en donde no se nos permite ser así, porque causa efectos en el otro, y entonces, al final el niño no es disruptivo, no sé quién es el disruptivo al final, porque... me entiendes? entonces, como que hay que tener harta... hay que ser bien open mind para que esta cuestión no te angustie y no sentirte herido, pero generalmente los profes, les duele que... les afecta el ego, que te boicoteen un poco... he tenido niños que saben mucho, había un niño que sabía mucho de historia, “profesor, eso no es así, lo que</i>	también en adultos. Otras habilidades para desarrollar en estudiantes con TEA son saber esperar, el saber ajustarse a la rutina, el saber pedir ayuda, pedir permiso, el saber rechazar, expresar ideas en general, saber ajustarse a los tiempos, saber callar, saber escuchar y por ende respetar turnos de habla, saber poner atención, poder seguir instrucciones simples, trabajar la flexibilidad cognitiva, poder lograr contacto con un adulto significativo y respetar los espacios de los demás. Además, se considera necesario trabajar las emociones, tanto propias como las que pueden producir sus acciones en los otros, que aprendan a conocerse a sí mismo, que logren autorregularse, forjar una buena autoestima en ellos y que puedan ser empáticos con los demás. De todas formas, todos los estudiantes son diferentes, por ende, no todos deberán desarrollar las mismas habilidades. <i>F1: “al de colaborar, en aprender a trabajar en equipo, aprender a trabajar en grupo...habilidades tan básicas como saber esperar...”.</i> <i>E1: “trabajar todo lo que son las emociones y la empatía, si..., no identifican sus emociones y al no identificarlas, tampoco saben lo que están haciendo con el otro...”.</i> <i>P1: “la capacidad de escuchar, la capacidad de poder concretar instrucciones simples... el poder poner atención...”.</i> <i>PE1: “... algo que trabajamos harto nosotras en la sala: respetar turnos, ser empático con el</i>
--	------	---	--

		<i>pasa es que en la época de tanto tanto...”(risas), entonces, va a depender mucho del manejo, del mismo individuo, del niño, pero también de la sapiencia del adulto y como se lo toma, entonces, es súper rígida la educación chilena, y a lo mejor, a mí me ha tocado ver esas cosas que son poco morosas, a lo mejor hay experiencias mucho más bonitas, pero también he tenido experiencias más bonitas, pero tiene que ver, muchas veces, en cómo lo ve el otro. Cuando un niño no habla, cuando un niño no verbaliza... obviamente eso se nota, y eso tiene un título para la sociedad, este niño no habla, este niño no aprende, versus otro, de alto rendimiento tal vez, que habla, que se maneja, entonces, este es el que cae mal, porque no es pobrecito para la sociedad, este se hace, según el adulto, ¿me entiendes? No si se esté es regalón, es malcriado... Los dos son TEA, los dos tienen un trastorno de base, pero tienen diferentes lecturas porque se ven distintos... este se ve super capaz, y este no se ve nada de capaz, este hay que ayudarlo, porque a este se le nota, pero a este no... al final es un cambio de cultura. Mira, yo asesore a un chico en su tesis, de la universidad, no le querían dejar que diera su tesis porque era arrogante, porque caía mal, porque en el fondo era pedante con lo que decía... puro juicio de valor, ¿me entiendes? y no fueron capaces de visualizar que ese niño si necesitaba ayuda, porque tenía un lenguaje super bueno, respondía super bien, entonces puede... pero tiene un diagnóstico, me entiendes? entonces, nos falta como... hartos... esas habilidades desde el punto de vista de la comunicación, saber ajustarse en los tiempos, saber pedir ayuda, saber callar, cosas básicas que un niño aprende casi por osmosis cuando es guagua, eso se repite hasta en adultos, con mayor o menor grado, pero no saben lo mismo, o sea les cuesta lo mismo siempre, desde el punto de vista de la comunicación. Desde el punto de vista de la emoción, hay otras cosas, pero no es mi área.</i> E1: <i>Ehh bueno, ser... trabajar todo lo que son las emociones y la empatía, si... porque ahí es donde ellos no... bueno, no identifican sus emociones y al no identificarlas, tampoco saben lo que están haciendo con el otro, entonces, ahí es donde viene un poco el trabajo de ser como empático con el otro cuando el otro no está recepcionando bien lo que ellos hacen, entonces, ellos se enojan, se frustran, y caen como en todo ese juego que es super grave a veces...</i>	otro, también trabajar en equipo, en conjunto...”. E2: <i>“lo que desarrollamos primero cuando llegan que nosotras encontramos que es hipernecesario es el manejo de las emociones, la autorregulación, reconocer y graduar las emociones propias...”.</i> P2: <i>“siento que la empatía, ya?, el expresar ideas, emociones, ehh... que se puedan también vincular con otros...”.</i>
--	--	--	--

		entonces, es como eso, como identificar un poco las emociones... identificarse a ellos mismos porque ellos no se conocen mucho, ahí también empieza el otro juego que hay que hacer. P1: Más importantes...(piensa), la capacidad de escuchar, la capacidad de poder concretar instrucciones simples... Bueno, claramente todo depende del nivel del diagnóstico que el alumno tenga... pero si, el poder escuchar, el poder poner atención, el poder tener el contacto con un adulto significativo y que pueda concretar esas instrucciones simples. ¿Actualmente tiene estudiantes con TEA? Si, o sea yo trabajo directamente con alumnos con TEA, y con todos los alumnos de la escuela especial, ahora, mi trato no es directo, yo más que nada hago observación en clase y oriento un poquito a las profesoras acerca de qué habilidades podría desarrollar en clase, o que técnicas podría utilizar para poder tenerlos un poco con la atención y poder desarrollar sus habilidades cognitivas. PE1: Habilidades sociales más importantes (piensa)... ehmm, eso que te decía, el poder relacionarse con otros pares, yo creo que es super importante... emm, en el fondo es lo que va a tener que hacer toda su vida... ser empático también, poder comunicarse con un par, con su compañero, con el que se sienta al lado... y saber cómo lo tiene que hacer también, como tiene que relacionarse con este otro niño es super importante, y es algo que trabajamos hartito nosotras en la sala: respetar turnos, ser empático con el otro, también trabajar en equipo, en conjunto, emmm, yo creo que son las más importantes y que eso se puede ir desarrollando y es mucho más fácil desarrollar las otras habilidades también que los chiquillos tienen como más descendido... yo creo que esas son como las habilidades más importantes. E2: Mira, lo que desarrollamos primero cuando llegan que nosotras encontramos que es hiper necesario es el manejo de las emociones, la autorregulación, reconocer y graduar las emociones propias por que pasa muchas veces que ellos no regulan sus emociones se	
--	--	--	--

		<i>descompensan algunos se agreden, entonces como que lo fundamental que empezamos a trabajar con ellos es la autorregulación y de ahí ya hacia afuera, pero primero vemos el trabajo con ellos.</i> Entonces tiene que ver con el trabajo principalmente de las emociones y autorregularse y conocerse y no dañarse a sí mismo. <i>Graduar las emociones propias porque pasa mucho cuando ellos no gradúan las emociones se agreden o agreden a los demás, entonces partimos primero por eso y luego trabajamos las habilidades sociales hacia el resto, pero primero un trabajo como hacia ellos.</i> ¿Y con respecto al trabajo con los otros, cuáles considera las más relevantes? <i>Ah bueno, ahí estaría la empatía posponerlo ahí, aunque igual es complejo trabajar la empatía con estos niñitos, también es respetar los espacios de los demás porque igual acá es complejo porque estar en una sala varios niños tienen que compartir entonces generalmente ellos ven algo y lo quieren entonces como a respetar también los espacios de los demás, a que comparta con los demás porque generalmente ellos no comparten muchos con sus pares. Por la experiencia que tengo yo con los niños, ellos como que igual crean un lazo con uno, pero generalmente se desvinculan de los pares, entonces también ahí hay que trabajar con juegos lúdicos para que vayan trabajando con los compañeros e incorporándolos un poco.</i> Entiendo, ¿Hay trabajos también como en el período de recreo para que aprendan a relacionarse con los pares? <i>Los recreos en la escuela son diferidos y dirigidos para que salgan por cursos, de repente salen de a dos cursos depende de las características pero no más, porque igual hay que estar preocupado sobre todo de los niños, por eso te digo un curso o máximo dos depende de las características y son dirigidos, o sea, uno va con una actividad, un día sacar la pelota y juegan a la pelota y por ejemplo claro, ellos les pasaba el año pasado que tenía un alumno que nunca</i>	
--	--	---	--

		<i>participaba entonces lo que yo hacía lo llevaba de la mano, e iba con él incluyéndolo, porque si era por él estaba todo el rato en una banquita sentado con algo en la cabeza, entonces ahí uno lo incorporaba también al resto del curso.</i> Claro, el profesor actuando como mediador entre estas relaciones. <i>Sí, porque por ellos, bueno es que igual son todos distintos entonces uno tampoco puede decir que todos, pero generalmente no comparten muchos con sus pares.</i> Claro, igual depende de cómo usted dice del temperamento y la misma personalidad del estudiante por mucho que sean del mismo diagnóstico. <i>Claro, hay unos que son súper sociables y no hay problema, pero otros que hay que ahí uno tiene que actuar como mediadora para incluirlo en los otros juegos y que vaya interactuando con sus otros compañeros.</i> ¿Quizás tendría que ver con el grado de ayuda que necesitan? <i>Claro, igual cada uno es distinto, entonces está lejos de decir esto sirve y esto no sirve porque cada uno es diferente, ahí uno tiene que ir conociendo a cada niño en sus particularidades, en sus fortalezas, sus debilidades, todo y ahí ir enfocándose en cada uno, pero ahí uno trabaja como súper individualizado con los niños con TEA en la escuela.</i> P2: <i>¿Para que ellos desarrollen?... eh, bueno, en particular, siento que la empatía, ¿ya?, el expresar ideas, emociones, ehh... que se puedan también vincular con otros, emmm, ¿qué más? en que puedan autorregularse también de manera un poco más autónoma, que tengan autocontrol, que tengan conocimiento de sí mismo, autoestima también, todo eso es como muy importante en el desarrollo de los chicos TEA. También, por supuesto, la flexibilidad cognitiva.</i>	
--	--	---	--

Marco epistemológico para trabajar con estudiantes con TEA	5.- ¿Qué autores conoce que propongan un marco epistemológico para el trabajo con estudiantes con TEA? ¿Considera que sus prácticas se basan en las propuestas de alguno de ellos?	F1: Mira, Juan Martos, un psicólogo español, él es un psicólogo que... él propone... es psicólogo entonces desde ahí analiza una situación mucho más... da soluciones también mucho más sociales. Ehh, las historias de Carol Gray también, ella trabaja, es una doctora que trabaja con historias sociales, y son las experiencias sociales, el desarrollo de las experiencias sociales, es el lenguaje al final el que transforma, entonces, tener a la mano herramientas como esas, modifican. Ahí tenemos dos. Monfort y Juárez, que son españoles también, no son especialistas en TEA, pero son del desarrollo del lenguaje y para mí son fundamentales. E1: Mira, lo que pasa es que en la fundación nosotros trabajamos, tenemos como una línea. Inicialmente, cuando yo ingresé trabajábamos con Floortime, que es como... no se si la has escuchado alguna vez que es floortime. Es como un tipo de estas ABA, ABA yo creo que la has escuchado, ya, está Floortime, entonces, como que yo pase.... he hecho como un tránsito en varias cosas. Inicialmente la fundación no era muy conductista, entonces nos basábamos mucho en esta ideología que es Floortime, que es dejar al niño ser, entonces como que uno iba, era cómo mediador solamente, muy parecido a lo que es la educación Feuerstein, yo no sé si a ustedes les pasaron Feuerstein, ¿alguna vez en la vida? Floortime es muy parecido porque en el fondo hace un acompañamiento al niño, pero el niño va adquiriendo el aprendizaje de manera sola, ya? solito, pero luego... bueno, también en conjunto con esto va Baron Cohen que también es como de la línea un poco parecida, pero ahora se ha ido modificando un poco y ya estamos trabajando un poco más para el lado conductista pero sin ser ABA, pero ABA ha ido también modificando ya no es el ABA antiguo, pero la verdad es que yo, me manejo bien autodidacta, yo creo que ustedes están recién, cuando vayan adquiriendo como más años, uno empieza hacer como su propio estilo, por qué? porque los niños de la condición, son todos diferentes, entonces a cada uno tú le tienes que buscar un trabajo, no es así como un niño neurotípico que tú puedes hacer para todos igual, aunque tampoco es así, pero al niño autista como que a cada uno tú le tienes que elaborar, u buscar “ a este niño voy a tener que ser un poquito más conductista porque es un poquito más quisquilloso, más	Las entrevistadas mencionan que algunos autores que proponen un marco epistemológico para trabajar con estudiantes que tengan TEA, y en los que se basan y han basado sus prácticas, son: Juan Martos, psicólogo español que entrega soluciones sociales a ciertas problemáticas en las personas. Además, están las historias sociales de Carol Gray, y Monfort y Juárez, siendo estos últimos especialistas en el desarrollo del lenguaje y no en TEA. También, está Baron Cohen, que se parece mucho al modelo Floortime, en que el niño debe aprender de manera más individual, en donde el profesor hace acompañamiento al niño. También está Amanda Céspedes, neuropsiquiatra y profesora que habla de la importancia de la educación emocional en las prácticas pedagógicas, educando desde el corazón, ya que es muy necesario crear lazos emocionales al trabajar con estudiantes con TEA para que se sientan cómodos, como también de la organización cognitiva y socio emocional, y su importancia en los primeros años de vida, asimismo de la necesidad de adecuar el currículum escolar, creando un trabajo individualizado a las necesidades del estudiante. Además, está Elia Roca, autora que trabaja el área de habilidades sociales, y la metodología temporaria, que sirve bastante para estudiantes con TEA. Por otro lado, algunas de las entrevistadas reconocen que no conocen autores, y que se basan en las experiencias propias y de las profesoras y otros profesionales con los que trabajan, para desarrollar su labor, realizando apoyos individualizados a cada estudiante. F1: “Juan Martos, un psicólogo español, él es
--	---	--	--

		<i>rígido...” y así, y otros que son muy exquisitos, que no son tan rígidos, tu decí: “ya, me voy a ir por esta otra línea, él va solito”, que son los de mejor... lo que tienen más, como más, en el fondo como más proyección y uno va encaminándolo por el otro lado, pero en verdad he sido cómo bien autodidacta, no me he enfocado en algo así puntual o en un escritor puntual, como te digo, primero, inicialmente seguí la línea de Floortime, luego ahora, podríamos decir que estoy como en una línea un poquito más conductista, pero no tan cercana a lo que es el ABA, y como te digo Baron Cohen es uno, más o menos que uno podría seguir... para que también lo pudieran revisar, ya? generalmente las fonoaudiólogas trabajan mucho con él, él hace... de hecho Baron Cohen estuvo el año pasado acá en Chile enn... que fue todo un cuento porque no pudimos ir el tema del estallido social porque justo fue en esa fecha, fue la directora del centro con una psicóloga, y bueno, fue espectacular, o sea, era muy de la línea que estamos siguiendo ahora en la fundación.</i> P1: Para serte bien honesta, no, no tengo claridad de autores. La verdad es que voy ocupando de varios lados, y más que nada, me baso en la experiencia de las profesoras. Vamos desarrollando, claramente, apoyos individuales para cada uno de los alumnos, no estoy basada en un autor en particular. La verdad es que igual vamos probando varias técnicas, porque, por ejemplo, uno puede decir, no sé, la universalidad del trabajo sensorial, por ejemplo, pero resulta que hay niños con los que no te resulta, o hay niños que con los que trabajamos las habilidades sensorial-motriz, por ejemplo, trabajábamos, que se yo, el contacto con olores, sabores, texturas, temperaturas, pero claramente no es universal, no hay una técnica que pueda utilizar con todos. PE1: No conozco ninguno...yo creo que me tienen que haber enseñado alguna teoría de algún autor, no me acuerdo de ninguno... quizás, quizás hago algo de algún autor o de algún marco teórico, pero no tengo como nada específico, porque en el fondo, yo pensaba “no conozco nada, estará bien o estará mal”, pero en el fondo uno dice no po, en la realidad es tan distinta lo que dice en los libros en el fondo, que claro te podí sacar una sugerencia de aquí por allá, pero la realidad no es nada con lo que te enseñaron en la universidad,	<i>un psicólogo que... da soluciones también mucho más sociales. Ehh, las historias de Carol Gray también, ella trabaja, es una doctora que trabaja con historias sociales...”.</i> E1: “Baron Cohen que también es como de la línea un poco parecida”. P1: “La verdad es que voy ocupando de varios lados, y más que nada, me baso en la experiencia de las profesoras. Vamos desarrollando, claramente, apoyos individuales”. PE1: “... no me guió conscientemente por ningún autor, yo lo hago por lo que he aprendido, y con lo que me han enseñado los profesionales”. E2: “eh una chilena que es la Amanda Céspedes que ella es neuropsiquiatra y profesora... habla mucho de la educación emocional, de la organización cognitiva y socio emocional...”. P2: “en relación a las habilidades sociales, que serían como Elia Roca, que es como un buen autor... una metodología, también, que es la metodología temporaria ...”.
--	--	---	---

		con lo que te enseñan los libros, eh, y la verdad es que no, no conozco a ningún autor, no me guió conscientemente por ningún autor, yo lo hago por lo que he aprendido, y con lo que me han enseñado los profesionales, porque trabajar con otros profesionales es maravilloso, yo creo que eso es lo que más te va a gustar cuando estés trabajando, aprender de otros especialistas es bacán, y con eso yo me guío, pero así como autores no conozco... ahí te vas a dar cuenta que los autores no sirven en la realidad (risas). E2: Mira eh una chilena que es la Amanda Céspedes que ella es neuropsiquiatra y profesora, ella igual da varios cursos, varias charlas, ella nos habla mucho de la educación emocional, de la organización cognitiva y socio emocional, de la importancia de los primeros años de vida, lo que tu decías sobre el primer ciclo, que es súper importante trabajar con ellos todo eso, lo que ella habla es como educar con el corazón y también lo otro que habla es que modificar el currículum en la escuela, y eso nosotros también lo hacemos, nosotros ya estamos planificando con las progresiones de aprendizajes en espiral, donde igual se sacan solo algunos objetivos porque o si no estaríamos bombardeando a los niños de tanto contenido, y al final no es real, tanto contenido no se logra pasar, entonces por eso igual me gusta ella por su cómo lo que habla y cómo explica todo y hace mucho énfasis en la educación emocional que es súper importante sobre todo en los primeros años de vida. Lo que a usted más le gusta de ella es el tema de las emociones, porque eso igual se vincula con lo que usted me decía, lo que era más importante era el enseñar el autorregulamiento, el conocerse así mismo. Y generalmente los niños con TEA son muy de piel, y ellos hacen como una relación súper grande con la profesora en este caso base, que es la que está a cargo de ellos. Entonces es súper importante trabajar ese lado con los niños, con los estudiantes. Se genera un lazo bien fuerte con la profesora, me ha pasado con niños de 4 años y han pasado 3 años que están con otra profesora, y en el recreo te buscan, te toman la mano a ti como que tu fueras.	
--	--	---	--

		Y luego de que generan un lazo es difícil que se rompa <i>Si, es que con ellos hay que generar un lazo porque o si no el trabajo con ellos es imposible, uno tiene que trabajar en general un lazo emocional con ellos, que ellos te vean a ti como alguien cercana, alguien que los va a ayudar y ahí se va haciendo el trabajo mucho más fácil, porque si uno no trabaja en eso es súper complicado que un niño con TEA se abra hacia uno y quiera trabajar con uno.</i> Claro, ¿entonces usted en sus prácticas considera que si se está basando en esta autora? <i>Si, antes teníamos como mayor flexibilidad nosotros con el tema de planificación, mayor libertad, pero ahora trabajamos con las progresiones de aprendizaje en espiral que eso ya es un tips, y uno va sacando hartoo contenido para ir achicando el currículum. Y bueno, nosotros acá en la escuela también con cada niño se hace un trabajo, entonces es súper individualizado basado en las características de cada alumno.</i> P2: <i>Pucha, así como, autores en específico...no manejo mucho, pero si manejo por ejemplo autores en relación a las habilidades sociales, que serían como Elia Roca, que es como un buen autor... una metodología, también, que es la metodología temporaria que también funciona bastante con ellos... y específicamente el trabajo de habilidades sociales.</i>	
	6.- ¿Bajo qué enfoque realiza las intervenciones con niños con TEA? ¿Por qué decidió trabajar desde ese marco?	F1: <i>Mira, ehh, hay diferentes tipos de enfoques porque van a ver diferentes tipos de niños, hay enfoques muy de mi área, muy conductuales, en donde no existe, no existe un mayor un intercambio porque, por ejemplo, niños que no hablan, yo necesito desarrollar experiencias mucho más verbales, pero los modelos vía 2021 ya son super dinámico, son super ecológicos actualmente, entonces, modelos mucho más centrados en el niño, en la familia, en la necesidad de la familia, y esa, la necesidad centrada en el niño, en donde participa la familia, participa la escuela, en donde todo se convierte en un abordaje multidimensional al final. Ehh, hay</i>	Las entrevistadas mencionan, por un lado, que existen muchos enfoques para orientar el trabajo de estudiantes con TEA, porque hay diferentes tipos de niños, por ende, se requiere basar el trabajo a realizar en las características de los niños. Por otro lado, algunas mencionan que existen enfoques conductistas, en donde no existe un mayor intercambio, enfoques lingüísticos basados en el desarrollo del lenguaje, y los enfoques más actuales, que son

		enfoques muy lingüísticos, muy del desarrollo de la conducta del lenguaje, pero los vía 2020 son más dinámicos, más centrados en la necesidad del niño. E1: Mira, lo que pasa es que en la fundación nosotros trabajamos, tenemos como una línea. Inicialmente, cuando yo ingresé trabajábamos con Floortime, que es como... no se si la has escuchado alguna vez que es Floortime, es como un tipo de estas ABA, ABA yo creo que la has escuchado, ya, está Floortime, entonces, como que yo pase.... he hecho como un tránsito en varias cosas. Inicialmente la fundación no era muy conductista, entonces nos basábamos mucho en esta ideología que es floortime, que es dejar al niño ser, entonces como que uno iba, era cómo mediador solamente, muy parecido a lo que es la educación Feuerstein, yo no sé si a ustedes les pasaron Feuerstein, ¿alguna vez en la vida? Floortime es muy parecido porque en el fondo hace un acompañamiento al niño, pero el niño va adquiriendo el aprendizaje de manera sola, ya? solito, pero luego... bueno, también en conjunto con esto va Baron Cohen que también es como de la línea un poco parecida, pero ahora se ha ido modificando un poco y ya estamos trabajando un poco más para el lado conductista pero sin ser ABA, pero ABA ha ido también modificando ya no es el ABA antiguo, pero la verdad es que yo, me manejo bien autodidacta, yo creo que ustedes están recién, cuando vayan adquiriendo como más años, uno empieza hacer como su propio estilo, por qué? porque los niños de la condición, son todos diferentes, entonces a cada uno tú le tienes que buscar un trabajo, no es así como un niño neurotípico que tú puedes hacer para todos igual, aunque tampoco es así, pero al niño autista como que a cada uno tú le tienes que elaborar, u buscar “a este niño voy a tener que ser un poquito más conductista porque es un poquito más quisquilloso, más rígido...” y así, y otros que son muy exquisitos, que no son tan rígidos, tu decí: “ya, me voy a ir por esta otra línea, él va solito”, que son los de mejor... lo que tienen más, como más, en el fondo como más proyección y uno va encaminándolo por el otro lado, pero en verdad he sido cómo bien autodidacta, no me he enfocado en algo así puntual o en un escritor puntual, como te digo, primero, inicialmente seguí la línea de Floortime, luego ahora, podríamos decir que estoy como en una línea un poquito más conductista, pero no tan cercana	más ecológicos, los cuales se centran en los niños, su familia, trabajando desde allí con la escuela. También, se han basado en el modelo de Floortime, en el que los profesores son mediadores del proceso educativo, dejando al niño que aprenda de manera más independiente, aunque con el tiempo se ha ido trabajando más hacia el conductismo, pero sin llegar a ser ABA. Además, se menciona que otro enfoque podría ser el enfoque social, en donde se desarrolle el área social a través del aprendizaje de ciertas habilidades sociales. Asimismo, está el enfoque funcional, en el cual se enseñan diversas habilidades para que los estudiantes logren ser más autónomos y puedan desenvolverse en su diario vivir, y también está el enfoque conductual, en donde se trabaja con un sistema de economía de fichas, para que los estudiantes vayan eliminando conductas negativas y aprendiendo conductas positivas (cada sala tiene sus reglas que se deben cumplir, y si eso ocurre, los estudiantes irán ganando fichas, con las que podrán ir canjeando algún premio que les alcance con las fichas que tienen). Por otro lado, también se encuentra el enfoque cognitivo conductual en el que se propicia la flexibilidad cognitiva, las emociones, el autoconocimiento y el juego simbólico, y también está el enfoque sistémico familiar. Sin embargo, una entrevistada considera que es más bien autodidacta, crea su propio estilo para educar ya que todos los niños son diferentes y por ende se requieren de diferentes apoyos que se adecuen a sus necesidades. Otra entrevistada menciona que no se basa en un enfoque en particular, pero que en la escuela se pretende incorporar las teorías de comunicación y trabajo sensoriomotriz.
--	--	---	---

		a lo que es el ABA, y como te digo Baron Cohen es uno, más o menos que uno podría seguir... para que también lo pudieran revisar, ya? generalmente las fonoaudiólogas trabajan mucho con él, él hace... de hecho Baron Cohen estuvo el año pasado acá en Chile enn... que fue todo un cuento porque no pudimos ir el tema del estallido social porque justo fue en esa fecha, fue la directora del centro con una psicóloga, y bueno, fue espectacular, o sea, era muy de la línea que estamos siguiendo ahora en la fundación. P1: Me quedo en las mismas, porque efectivamente no tengo un enfoque específico... si, tratamos en la escuela de, incorporar estas teorías de la comunicación, y del trabajo sensoriomotriz con los chiquillos. PE1: Mira, no me puedo enfocar en autores o metodologías, pero lo que yo te podría decir, como de enfoque, nosotros trabajamos harto desde, no sé si estará bien, pero desde el enfoque más social, nosotros intentamos darle como harto social a los chiquillos, más que... obviamente tenemos que trabajar la parte pedagógica porque yo soy educadora diferencial y tengo que adecuar la parte más curricular y todo, pero siempre priorizamos, en los primeros años, mucho la parte social... yo creo que eso podría ser como un enfoque , porque desde mi perspectiva, nos enfocamos harto en la parte social y nos agarramos de eso para que los chicos puedan aprender la parte pedagógica... mi colegio tiene una mirada super pedagógica, es cero terapéutica, pero nosotros tratamos de que los chiquillos tengan esa parte terapéutica, trabajamos con terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo y con psicólogo y más que yo soy la profesora diferencial. Trabajamos así en conjunto y es muy bacán, pero si tratamos de desarrollar esas partes más sociales, esas habilidades más sociales, en primero básico que son así terribles (risas), ya en tercero básico te juro que tienen una rutina así estructurada, se quieren comunicar con los compañeros, tienen crisis, por supuesto que sí, igual le van a gritar al compañero pero no va hacer siempre, quizás no va a respetar su turnos de habla pero no va hacer siempre, entonces agarrándonos de aquí desde este niño que tiene habilidades sociales un poquito más desarrolladas, nos empezamos agarrar más de la parte más pedagógica, porque de repente, los chiquillos, saben	F1: "hay diferentes tipos de enfoques porque van a ver diferentes tipos de niños...". E1: "...pero la verdad es que yo, me manejo bien autodidacta... uno empieza hacer como su propio estilo, porque los niños de la condición son todos diferentes...". P1: "no tengo un enfoque específico... si, tratamos en la escuela de, incorporar estas teorías de la comunicación, y del trabajo sensoriomotriz con los chiquillos". PE1: "pero desde el enfoque más social, nosotros intentamos darle como harto social a los chiquillos... tratamos de desarrollar esas partes más sociales, esas habilidades más sociales". E2: "en la escuela se usa en enfoque funcional y el enfoque conductual, el enfoque funcional haciendo que el niño sea autónomo y ahí nosotros preparamos a los niños para la vida diaria...". P2: "en particular trabajo con el enfoque cognitivo conductual, ahora, la fundación trabaja con el enfoque sistémico familiar...".
--	--	---	---

		<i>mucho, yo tengo alumnos que saben un montón, tú le preguntay no se una multiplicación en primero básico y ellos te la dicen, pero claro, ellos no saben cómo utilizar eso, entonces necesitamos... yo creo que necesitamos priorizar un poco en enfoque, la parte social para que ellos puedan desarrollar... porque pedagógicamente ellos saben mucho, entonces, me ha pasado con algunos alumnos, nosotros tenemos algunos de alto rendimiento entonces, ehh, eso, eso te podría responder.</i> E2: <i>Mira en la escuela se usa en enfoque funcional y el enfoque conductual, el enfoque funcional haciendo que el niño sea autónomo y ahí nosotros preparamos a los niños para la vida diaria. Igual llegan muchos sin habilidades de ningún tipo, sin saber cosas básicas como cepillado de dientes, lavado de manos entonces acá uno trabaja mucho el área funcional, también después en los cursos más grandes hay talleres laborales, la idea es que ellos salgan lo mayor preparados para la vida diaria. Y también en la escuela trabajamos el enfoque conductual, ya que se trabaja con un sistema que es de economía de fichas, que va eliminando conductas negativas y fomentando las conductas positivas.</i> <i>¿Y cómo funciona ese sistema de fichas?</i> <i>Eh el sistema de economía de fichas mira yo estoy desde el 2011 en la escuela y está de antes eso, lleva mucho tiempo. Cada sala tiene reglas de oro, obviamente uno lo adecúa a cada niño, porque no todos los niños van a cumplir con las mismas reglas, porque no sé a lo mejor alguno es sobre trabajar en la clase, y hay algunos que trabajan después de manera más individualizada, entonces ahí uno también lo va modificando de acuerdo con el niño. Y no sé, si el niño hace alguna conducta positiva y cumple las reglas de oro, uno le da una ficha, que es un refuerzo. Mira acá tengo una, en ellos se las llevaban, está es una ficha de 5, ya y ellos juntan estas fichas y hay un stand como tipo happyland, y ahí ellos canjean después un premio. Y enfatizar que es un premio y no un regalo, que ellos se lo ganan, y la verdad es que igual funciona bastante porque como te digo esto igual ayuda a regular algunas conductas e ir eliminando conductas negativas y ha dado bastante resultado en la escuela. Pero como te</i>	
--	--	---	--

		<i> digo esto estaba desde mucho antes.</i> <i>¿Y en el caso de que un estudiante rompa una regla de oro, que no sé, que sea importante, no de esas que son flexibles?</i> <i>Mira no se le quita la ficha, si no que no tienen no más por el día. Hay alumnos, por ejemplo, yo he tenido alumnos con los que no resulta, uno le da la ficha, canjea, pero no se logran dar cuenta de cómo funciona. Pero uno igual los hace con todos por igual, aunque hay algunos que esperan el día de canje con sus fichas, porque entienden que ellos se lo ganan. Por ejemplo, tienen 10 fichas y algo de 20 que les gusta, y ellos siguen juntando las fichas otra semana, hasta que canjean algo. Hay otros que van canjeando lo que sea con tal de tener algo, no saben ahorrar, y algunos que sinceramente no resulta el sistema, pero uno igual les da las fichas para que canjeen y participen, pero ellos no se logran dar cuenta del tema de las fichas ni de qué funciona.</i> <i>Claro, como igual lo que me decía usted, depende mucho del estudiante y quizás también del grado de apoyo que necesita, que dependiendo del nivel de autismo que tengan.</i> <i>Hay niños que se dan cuenta y quieren algo, y como que se descompensan porque lo quieren, y ahí igual es como un arma de doble filo. Y ahí la profesora encargada tiene que trabajar también para que se autorregulen y aprendan que tienen que juntar para canjear, y ahí igual van aprendiendo. Pero la verdad que funciona bien, y en la escuela igual se trabaja harto es enfoque conductual, a mí al principio no me gustaba mucho porque igual cuando uno va a la universidad te hablan de mil maravillas, pero llegando a la práctica es totalmente distinto, y la verdad es que sobre todo con los niños TEA es un trabajo bastante conductual.</i> <i>Es que igual lamentablemente si es que uno le da una clase demasiado amplia se pierden, se frustran.</i> <i>Lo bueno es que uno va trabajando mano a mano con ellos, le toma la mano y va haciendo o les va pasando el material porque ellos</i>	
--	--	--	--

		<i>tampoco tienen la iniciativa de hacer eso, hay otros niños que uno les da la libertad y ellos hacen crean y funcionan súper bien pero cada niño es distinto ahí uno también va viendo eso con cada caso.</i> Claro. ¿y usted por qué cree que se decidió a trabajar con estos dos enfoques? <i>Como te digo el tema conductual me ha resultado bastante, a mi igual me hacía ruido porque uno igual ve otros enfoques cuando uno estudia y son maravillosos, pero llegando a la práctica es complejo, conductual se trabaja bastante ahí y eso es como tratar de prepararlos para la vida diaria para que sean lo más autónomos o funcional posible.</i> P2: <i>Yo en particular trabajo con el enfoque cognitivo conductual, ahora, la fundación trabaja con el enfoque sistémico familiar, ya? como fundación, se trabaja con el enfoque sistémico familiar y también dentro de eso, bueno tenemos variadas disciplinas, está esto del enfoque cognitivo conductual por el tema de la flexibilidad cognitiva, y también tenemos el psicoanálisis por el tema de las emociones, del autoconocimiento, del juego simbólico, ya? entonces, en ese sentido hay distintos modelos que pueden funcionar con los niños TEA.</i> Entonces, ¿el enfoque cognitivo conductual, cree que es el más pertinente para trabajar con los estudiantes con TEA? <i>Es que yo creo que igual funcionan las dos, porque por ejemplo el tema del juego simbólico o del ir descubriendo el autoconocimiento, eso también es muy del psicoanálisis, entonces dependiendo del objetivo, va a depender como del objetivo con el que se quiera trabajar, y por ejemplo también, para los modelos familiares, también es como muy útil el trabajo con las terapeutas familiares y ahí también uno como profesional tiene que flexibilizar también hacia el modelo sistémico familiar, entonces es como te digo, no es que sea un modelo como el más adecuado, sino que al final es como un trabajo interdisciplinario y también de distintos modelos que puedan</i>	
--	--	--	--

		<i>funcionar... se van utilizando más enfoques, no es que se vayan cambiando, sino que se van utilizando diferentes enfoques de acuerdo a los objetivos que se quieran ir fortaleciendo con los niños.</i>	
Estrategias para trabajar las habilidades sociales en estudiantes de primer ciclo escolar con TEA	7.- ¿Qué elementos toma(n) en cuenta para realizar planificaciones de clases o intervenciones para estudiantes con TEA?	F1: <i>Las habilidades del niño... el ambiente, el contexto en donde se va a aplicar eso, y la necesidad también de la escuela, en este caso.</i> E1: <i>Mira, inicialmente, se elaboraba como una pauta informal, una evaluación informal....porque a veces te llegan cosas de los colegios pero no muy completas, a veces son un poquito egoístas, tampoco te pasan las cosas, entonces yo elaboraba como pautas informales que, muy acompañadas de algunas pruebas que tiene la católica, pero luego, que fue como hace dos años, ya empezamos a utilizar lo que es el evalúa, ya? como inicio con la parte pedagógica, por qué? porque el evalúa igual te ayuda a ver, a identificar si hay algún compromiso cognitivo, pero eso está como muy reciente, muy reciente. Nunca se ha hecho, por ejemplo, en la fundación como una evaluación estandarizada, no se hacía, y en el fondo yo quise también implementar el evalúa porque es mucho más completo, ahora sí, con varias así como cortes, porque el evalúa es muy extenso, se demora más menos cuatro semanas casi en tomarlo, y un niño, un niño de la condición no tiene como mucha paciencia, entonces en el fondo uno le va haciendo como un corte y empiezas tu a saber más menos hacia dónde va, y luego, lo que te arroja el evalúa puedes también identificar si a lo mejor hay un déficit atencional, porque generalmente los niños de esta condición tienen un déficit atencional y, ahí también nosotros hacemos el juego, hacemos derivaciones, o sea, ahí nos damos cuenta: “ya, a este niño, lo vamos a llevar nuevamente al psiquiatra, lo vamos a derivar, para que visualice si hay esto o lo otro”, y bueno, el evalúa es también el que te arroja todo, si hay una parte más del lado de la lectoescritura o del lado de las matemáticas, pero, bueno...</i> Disculpe, me dice que los derivan dentro de la fundación... ¿existen otros profesionales para atenderlos? <i>Si, si, o sea, la verdad, como somos una fundación tan pequeña y tenemos tantos niños, y no todos estamos contratados por 44 horas,</i>	Las entrevistadas toman en cuenta al realizar clases o intervenciones para estudiantes con TEA, las habilidades y debilidades del niño, sus características propias, sus intereses, aprendizajes previos recopilados mediante pruebas, las necesidades del niño/a, su edad cronológica y edad mental, el ambiente y contexto a trabajar, las necesidades de la escuela, adecuar la cantidad de niños en la sala de clase según las necesidades de los mismos (cursos pequeños, no más de 15 estudiantes o incluso menos), las características de su grupo familiar, los objetivos de aprendizaje de su nivel educativo y aquellos que se deseen priorizar con el estudiante, la anticipación en las actividades de la clase, superficies sensoriales, los resultados de las evaluaciones informales para recopilar más información de los niños, y recientemente, el uso del evalúa para detectar si hay alguna otra problemática como déficit atencional, muy común en los chicos con TEA, o bien, hacer las derivaciones correspondientes al personal idóneo en la fundación misma, como también en los colegios en los que estudian los estudiantes. También, se toma en cuenta el diagnóstico diferencial, las características de los niños (tiempo que demoran en realizar acciones), y su estado de ánimo en el momento. A su vez, con toda la información recopilada de los estudiantes, también se considera realizar un PACI para el trabajo pedagógico (Plan de Adecuación Curricular Individual).

		nadie, todos tenemos pocas horas, el máximo de horas lo tienen las terapeutas ocupacionales con las fonoaudiólogas que son 25, que tampoco es mucho, entonces, es poquito, entonces, la psicóloga junto conmigo, tenemos 18 horas, entonces lo que hacemos es, si hay un cupo, yo derivó "oye velo, ve si realmente tu podí trabajar esta parte" o netamente, yo hago el contacto con el colegio, a ver si ellos evaluaron, porque a veces, muchas veces, son muy pocos los colegios, no sé si me pasa por el sector, que trabajan al pie de la letra como debe ser un PIE, entonces se supone que a todos los niños los deben evaluar con el evalúa, se supone, o todos los niños deberían trabajar con una educadora diferencial, pero te encuentras cuando empesay a averiguar, te encontray que están con psicopedagogo, que no tienen las herramientas, y no es por menospreciar a nuestros compañeros psicopedagogos, pero no tienen las herramientas para trabajar con un niño de la condición... entonces, que hago? a veces en los colegios cuando converso "oye, ustedes han hecho alguna prueba para los niños?", "no, no hemos hecho", ya, entonces yo hice el evalúa y encontré esto y entonces claro, ahí también hacemos el juego de que... nosotros también damos como que el colegio se haga responsable tanto de las dificultades del niño como yo, porque yo soy solamente un apoyo, como te decía por teléfono ayer, en mi lado es como más terapéutico que tanto pedagógico, o sea, yo trabajo en un colegio pero mi labor en el colegio no es tan parecida a lo que hago en la fundación, porque claro, como son nuestros niños, los tratamos de otra forma, tenemos como otro tipo más de herramientas, somos un poquito más condescendientes con ellos, entonces como que cambia un poco eso tan estructurado de lo que es el colegio, entonces, a veces también hacemos, que, por ejemplo, yo descubro que dentro del evalúa hay un posible déficit atencional, aunque yo ya me haya dado cuenta de eso, mando un correo a la psiquiatra del niño, para que lo vea o lo derive a un neurólogo, también eso hacemos dentro de lo que es la fundación. P1: Bueno, primero el diagnóstico diferencial, porque hay algunos niños con TEA que también... algunos tienen discapacidad intelectual y otros no tanto... ehh, también tenemos alumnos con TEA	<i>F1: "Las habilidades del niño... el ambiente, el contexto en donde se va a aplicar eso, y la necesidad también de la escuela".</i> <i>E1: "inicialmente, se elaboraba como una pauta informal, una evaluación informal ...porque a veces te llegan cosas de los colegios, pero no muy completa..."</i> <i>P1: "primero el diagnóstico diferencial, porque hay algunos niños con TEA que también... algunos tienen discapacidad intelectual y otros no tanto..."</i> <i>PE1: "saber cuáles son sus aprendizajes previos...planificar en torno a los objetivos de acuerdo a su nivel de curso, y de acuerdo a lo que nosotros queremos priorizar en él, y también tratamos de incluir los intereses..."</i> <i>E2: "se fortalezcan las debilidades y respetar superficies sensoriales y en base a eso elaboramos un PACI..."</i> <i>P2: "... la edad de los niños, las características propias de ellos, el grupo familiar también... las necesidades de apoyo..."</i>
--	--	--	---

		con diagnóstico de síndrome de Down, entonces la verdad es que nosotros vamos individualizando, ese diagnóstico primero, y también su estado emocional en el momento que vamos hacer la intervención... Ahí vamos viendo los tiempos, muchas veces nos ha pasado que tenemos una planificación, pero que algunos niños llegan con crisis por cambio de temperatura, por ejemplo, está más nublado hoy día y no logramos trabajar con ese alumno, por tanto, tenemos que cambiar de enfoque, cambiar de metodología, y adecuarnos un poco, a también a su estado de ánimo en ese momento. PE1: ¿Qué elementos tomo en cuenta, para planificar?... Emm...mira para planificar primero, bueno, uno tiene que tomar en cuenta como lo que el niño sabe, lo que son sus aprendizajes previos, mediante una evaluación, que es lo que se hace siempre en todos los niveles... ehh saber cuáles son sus aprendizajes previos, qué es lo que sabe, planificar en torno a los objetivos de acuerdo a su nivel de curso, y de acuerdo a lo que nosotros queremos priorizar en él, y también tratamos de incluir los intereses que también tiene el niño, o sea, tratamos de planificar en torno a eso también... porque igual, tú sabes que ellos se interesan mucho por un área, por algo, y como tampoco tenemos un vínculo, tratamos de vincularnos a través de eso “ya, le gustan los dinosaurios, ya, entonces vamos hacer una clase con dinosaurios, donde vamos hacer ...” entonces, intentamos incluir mucho sus intereses, y de esa forma ya te los ganaste al tiro, ya te los ganaste (risas), y después no salen más de la sala de integración, van todos los recreos... pero intentamos incluir mucho lo que son los intereses, conocen bien como es el niño, en nuestra planificación también yo creo que tiene que haber, a pesar de que claro, una clase tiene que estar estructurada con el inicio, desarrollo y el cierre, pero siento que también hay que estructurar, en algunos momentos de la clase no sé, anticipando, tratando de poner la anticipación dentro de la planificación también, eh... no yo creo que eso, y bueno, como te decía yo, los contenidos de acuerdo a los objetivos que tenemos que ir viendo con el niño, incluyendo estos elementos que te he nombrado. E2: Con los estudiantes con TEA, se fortalezcan las debilidades y respetar superficies sensoriales y en base a eso elaboramos un PACI,	
--	--	---	--

		<i>yo generalmente para los estudiantes con TEA siempre les hago un PACI porque es complejo meterlos en la planificación de los otros cursos, porque no van de la mano entonces los va dejando atrás o adelante, porque me ha pasado que hay algunos que van super adelantados y he tenido que hacerles pace porque van más adelantados, entonces generalmente un PACI semestral, puede ser semestral o anual pero yo se los hago semestral para evaluar cómo va, si sigue igual, si se incrementa o hay que bajarlo tal vez, como te decía igual las profesoras durante todo el mes de marzo hacemos un proceso de evaluación y de conocer a los alumnos y en ese sentido tenemos varias libertades, por ejemplo, si queremos hacer una planificación de un curso más parejo uno puede hacer una pura planificación, pero por ejemplo si en tu curso uno tiene tres grupos uno hace tres planificaciones, si tiene 5 alumnos con PACI uno lo hace, uno tiene esa libertad pero lo importante es que se adecue a las características y necesidades de cada alumno sobre todo a los alumnos con TEA.</i> Disculpe, ¿Las clases las hace la profesora de básica y además usted? <i>No, la escuela es especial básica, son todas profesoras diferenciales en cursos máximo de 15 alumnos y en general los cursos más chiquititos tienen asistente por ejemplo antes había prebásicos, pero sacaron los prebásicos, ahora el curso más chiquito es primero básico. Y había poquitos, se pueden tener cursos combinados en escuelas especiales, entonces había un curso que era primero segundo tercero cuarto y eran como 16 niños, puede ser hasta 15 pero a veces uno igual se pasa un poquito. Pero era muy muy distinto el curso muy diverso entonces costaba mucho trabajar, entonces yo fui a hablar, bueno en los poquitos días de clase que hubo y ahí se separó el curso. De tercero y cuarto quedé a cargo yo, y primero y segundo quedó a cargo otra profesora, pero trabajamos solamente profesoras diferenciales y en cursos más chiquitos con asistentes. Actualmente mi curso tercero y cuarto tengo 9 alumnos.</i> ¿Y usted está ahí como única profesora del curso? <i>Como única profesora, nosotros hacemos de todo, educación física,</i>	
--	--	--	--

		tecnología, artes, todas las asignaturas. ¿Y usted planifica sola también? Si, yo me planifico y después la UTP revisa el plan anual y las planificaciones mensuales. P2: Ahí hay hartos (risas), por ejemplo está la edad de los niños, las características propias de ellos, el grupo familiar también de ellos, como los modelos familiares también se toman en cuenta...ehh también las necesidades de apoyo, también se toman bastante en cuenta, entonces es por eso también te digo, que no hay como un modelo en específico y tampoco uno es mejor que otro, sino que todos como que... se saca como lo mejor del modelo para utilizarlo a favor de los niños... aunque en ese sentido, nos focalizamos en la edad cronológica y también un poquito en las funciones más de edad mental que ellos puedan ir teniendo y de ahí se va planificando de acuerdo a todo eso, a sus características a sus intereses, lo que les gusta hacer, lo que no les gusta hacer.... todo eso lo vamos tomando en cuenta. Y ¿la edad cronológica y la edad mental varían mucho en algunos casos? No siempre, no siempre, va a depender mucho también de la característica del niño.	
	8.- ¿Considera que hay estrategias que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?	F1: Mira, la vía digital, es la vía. Es una muy buena, sobre todo ahora en tiempos de pandemia, yo he visto a muchos que están relajados en casa, están en su zona de confort, están en su casa, están calentitos, no tienen hambre, están en lugares de ellos, saben cómo se organiza las temáticas, o sea, como fluye la vida diaria en sus casas, entonces, el ambiente físico... no se po, si hay un ruido, saben que ese ruido es, no sé, que abrieron la puerta... conocen su ambiente, entonces desde ahí, también los niveles de estrés bajan, no hay cambios tan abruptos... por que qué pasa en la escuela? 45 minutos, tin, recreo, tin, matemática, tin, lenguaje, super cambiante, demasiado, y ellos necesitan menos pero más veces, sobre todo con niños que van en	Según las entrevistadas desde sus distintas disciplinas, señalan que, dentro de las mejores estrategias para el trabajo de estudiantes con TEA, se encuentra el recurso de la anticipación, con la finalidad de anteponer al niño a situaciones imprevistas que puedan generar un malestar. Es por ello, por lo que se realizan cuadros de anticipación en los cuales se muestran las rutinas que los niños tendrán durante el día, lo que posibilita que el estudiante esté siempre al tanto de lo que va a

		<i>primero y necesitan aprender a leer, aprenden solos, finalmente, pero no porque les enseñe la escuela, sino también ve desde la motivación, etc., pero, me ha tocado ver cuando hay entrenamiento, cuando hay trabajos, que se realizan, no sé, ahora en esta pandemia, eliminaron muchas cosas, el inglés, educación física, ya chao, lenguaje, lenguaje, lenguaje, lenguaje, ¿lo aprendió? Ya, ahora matemática, matemática, matemática, matemática matemática, entonces el niño alcanza a dirigir la información, a procesarla, el niño necesita ejecutar, sobre todo cuando son chicos, ejecutar, repetir, repetir muchas veces la información, para que ahhhhh, ¡así es! Entonces, ¿qué pasa en el sistema educativo actual? repiten una o dos veces si es que alcanzan, porque son más lentos, muchas veces en escribir, en decodificar la información, imagínate en matemáticas, hay muchas operaciones que no son mecánicas, pero tienen una base mecánica, entonces ¿qué pasa cuando son más grandes? cuando tienen que analizar, ahí quedan, porque se aprendieron la mecánica de la información, pero cuando tienen que pensar un poquito más arriba, ya... ¡problema! ¿Me entiendes? entonces se demoran más en decodificar esa información, y que pasa? tinn, recreo, ahí quedan, tiin, lenguaje, entonces, les falta tiempo... y en ese sentido, esta pandemia vino como a demostrar que, a lo mejor menos es más... y muchas más funcional también, o sea, lo que estamos haciendo ahora es utilizar un medio de comunicación, que estaba, que estuvo siempre, pero ahora es validado, porque ahora estamos validados, o sea se acepta que podamos conversar, antes no, como se te ocurre ocupar el computador en la escuela. El teclado es un sistema de comunicación, porque si es igual aquí y en la quebrada del ají, tu vay a China y el teclado es igual, en el celular el teclado está de la misma forma, la p está a un lado, la q esta al otro lado, entonces el niño necesita el panorama estable para poder repetir y hacerlo muchas veces y que lo logre ejecutar bien, entonces, muchas veces los niños les cuesta, es más fácil el computador para escribir porque se lo aprenden. La p siempre va a estar ahí, no va a cambiar, ¿me entiendes? entonces, ¿porque se demoran en aprender por ejemplo la lectura? porque cuando trabajan con los sonidos, cuando trabajan formando las letras, es un sistema muy inestable todavía para ellos y ellos necesitan tener la estabilidad. Entonces, entre que toman el lápiz, entre que hacer la grafía, entre que dibujan la p, después viene</i>	ir ocurriendo. También, una de las profesionales señaló en específico que está estrategia también ayuda a controlar la ansiedad del menor, ya que le hace comprender que cada actividad tiene su tiempo definido. Además, una de las entrevistadas, señaló que el trabajar de manera repetitiva, y ejecutar constantes veces las mismas acciones ayuda a que el estudiante incorpore de mejor manera los aprendizajes. Del mismo modo, señalan que el trabajo visual es primordial para el trabajo de los niños con TEA, por ende, el material a utilizar también debe ser visual fundamentalmente. <i>F1: “el niño alcanza a dirigir la información si se repite, a procesarla, el niño necesita ejecutar, sobre todo cuando son chicos, ejecutar, repetir, repetir muchas veces la información, para así lograr decodificarla”.</i> <i>E1: “es que los niños de la condición son súper visuales, entonces, yo tengo que armar un programa que sea netamente visual para poder ayudar al niño dentro del aula”.</i> <i>P1: “lo que nos ha traído mejores resultados, son los tableros de comunicación, trabajándolo desde la anticipación... haciendo anticipación en las rutinas diarias, en los tableros de comunicación”.</i> <i>PE1: “explicarle a este niño con TEA lo que se va a hacer durante la clase, de qué forma vamos a ir trabajando paso a paso, yo creo que es super importante explicar el paso a paso”.</i> <i>E2: “lo que ocupamos harto en la escuela son</i>
--	--	--	---

		la a, ya, ya me aburrió, ¿y tengo que hacer mil palabras? Diferentes es en el computador. No te preocupes porque si yo sé que la p está ahí, puedo mirar pa allá, pero yo sé que está ahí, y eso no va a cambiar, entonces, obviamente favorece que pueda escribir, funcionalmente porque siempre le va a costar el tema de escritura, pero más motivante por un lado, por otro lado le sacamos el factor “me duele la mano escribir” porque solo tiene que apretar, y por otro lado, memoriza donde está la p, función ejecutiva, me entiendes? trabaja la función ejecutiva, o sea yo, no tengo que adelantarme a la jugada porque sé que el teclado está así, siempre, entonces, el del colegio, el de la escuela, el de la china, el del celular, va a estar ahí igual, entonces, solamente me lo tengo que memorizar, y eso hace despertar a los niños, porque en el fondo se dan cuenta que no tienen problemas para aprender, sino que necesitaban una vía de entrada mucho más accesible para ellos. Función ejecutiva (uso del computador) o sea tu cuerpo ya lo aprendió, está ahí, planificado, programado, entonces, eso es lo que falta, entonces esta pandemia ha sacado como a flote los sistemas digitales que si po, si sirven y sirven hartos y los validamos ahora. Antes era como ya sí, pero ¿cómo va a ser él que ocupar el computador?, uno solo, ¿cómo?, ¿cómo va ser él? si tiene que ser igual pal resto? Sorry, sorry, esa es la lectura que hay que tener, no es igual, nadie es igual a otro, y si el necesita el computador, lo necesita y punto, pero eso es un cambio (risas) de sociedad, me entiendes? de mentalidad... eso. E1: Si, si, de todas formas. O sea, primero yo creo, que para trabajar con un niño de la condición uno tiene que tener conocimiento de un niño de la condición, porque hay muchos profesionales que no saben o nunca han trabajado, no es que, como decir “ah, es que tú nunca has trabajado, no trabajas con ellos”, no pero yo creo que uno tiene que tener también un poco de conocimiento, en el fondo, por qué? porque son detalles que se te pueden escapar y no los trabaja, ellos son niños que, bueno, primero tener como super claro las tres cosas, la triada, de cuáles son las dificultades, porque hay mucha gente que se confunde en que el trastorno del lenguaje es lo mismo que el trastorno de comunicación, y no es lo mismo, hay que estar super atento al tema de la rigidez, hay que estar super atento ahh... es que los niños de la condición son súper visuales, entonces, yo tengo que	las rutinas, tenemos como las rutinas bien establecidas”. P2: “apoyo de imágenes, actividades más concretas... utilizando estrategias así directivas y utilizando también estrategias que potencien la creatividad y la expresión de ideas espontánea”.
--	--	---	---

		armar un programa que sea netamente visual para poder ayudar al niño dentro del aula, ehh, también son niños que... uno tiene que acortarse ciertas instrucciones, no puedes dar una instrucción así de larga porque hasta un niño neurotípico se te pierden, entonces son cómo varios detalles, que uno tiene que partir teniendo un poco de conocimiento, como buscar un poquito, que es lo que hay que hacer con ellos, porque son detalles que son importantes, son importantes dentro del aula. Lo otro es que son niños que tienen dificultades sensoriales, entonces hay que estar atento a que, si se me mueve harto no es a veces por un tema de hiperactividad, sino que es por un tema de que si, sensorialmente al niño no le gusta en la silla donde está, o le molesta la etiqueta, son como muchos detalles que uno tiene que tener presente en conocimiento de cómo es un niño de la condición. Fíjate, que uno cuando se lee, se mete a leer, por eso yo te decía, no soy tan amiga de leer cosas, de verdad, soy sincera contigo, soy como te decía, más autodidacta, porque hay niños que por ejemplo, yo tengo un ojo super clínico para descubrir niños del espectro, hay niños que tienen con uno contacto visual, y son TEA, entonces, tú te poní a pensar “no, es que sabí que... es que tiene contacto visual”, si, pero es que eso no es el detalle, hay niños que no se, son super rígidos, son súper estructurados o tienen alguna neurotípica que tú la vay cashando como después, que no es la típica del movimiento sino que son con un objeto, entonces, en el fondo uno empieza a descubrir, a conocer y como yo llevo tanto años como que yo ya digo ahhh es (risas), aunque ahora mucho uno se confunde con los niños con trastorno sensoriales porque hay muchos... yo te voy a decir, en la fundación nos llegan niños con diagnósticos médicos errados, nosotros para poder desestimar un diagnóstico de un doctor, o sea, es el Zeus, a Zeus no le puedes decir que se equivocó, entonces, yo, generalmente, pucha, y me ha pasado siempre a mí, yo no sé si en educación uno tiene la sensibilidad, pero han llegado a mí y yo digo “no es, no es”, tiene un hiperactividad con un déficit atencional y un trastorno sensorial tan heavy, que pareciera que es de la condición, pero no lo es, entonces, en el fondo, es un punteo, a veces son así así así, pero a veces no tienen todo eso, no tienen todo eso. Siempre he dicho, nuestros niños son una fruta, es una canasta llena de frutas distintas, entonces, no hay mejor ejemplo que ese.	
--	--	--	--

		P1: <i>La verdad es que, lo que nos ha traído mejores resultados, son los tableros de comunicación, trabajándolo desde la anticipación... eso para nosotros ha sido súper beneficioso y exitoso con nuestros alumnos, por ejemplo, haciendo anticipación en las rutinas diarias, en los tableros de comunicación nos sirven, por ejemplo, para indicar en qué horario vamos al baño, en que horario vamos al recreo, y así también, evitamos las crisis por cambio de ambiente... eso sí nos ha traído muy buenos resultados.</i> ¿Cómo son los tableros? <i>Son, como cuadernitos, cuadernos con imágenes que vamos moviendo, son como con espirales, entonces vamos moviéndolos a medida de la rutina, se va adecuando... Hay algunos más personalizados, ya? por ejemplo, trabajamos también nosotros con niños sordos, te fijas? entonces hay algunos que, o niños con los que necesitamos imágenes, a otros que les ponemos imagen y letra... y hay unos que son universales que son el de las emociones... eso es lo que ocupamos para todos, y esos están en la sala, están desplegados por la sala.</i> PE1: <i>¿Estrategias?... em, déjame pensar en algunas estrategias... si po, hay hartas estrategias que les sirven, y bueno, que le sirven a todos en verdad, nosotros lo comenzamos a ocupar con los chicos, recuerdo que cuando comencé recién con los chicos TEA, a mí me sugirieron hacer cuadros de anticipación, no cierto?, como las rutinas... hay profes que son super pro que tienen como su cartelito lindo ahí en la sala, otros que los hacen en la pizarra nomas. Yo creo que esa es una super buena estrategia, emmm... explicarle a este niño con TEA lo que se va a hacer durante la clase, de qué forma vamos a ir trabajando paso a paso, yo creo que es super importante explicar el paso a paso. Siento que, a veces vamos hacer algo que a lo mejor a él le gusta mucho, que me ha pasado, que están tan ansiosos que quieren hacerlo, porque les gusta y no sé qué, pero en el fondo, hay que también tratar que ellos calmen y que cada cosa tiene su paso, entonces esa es buena estrategia que nosotros utilizamos... utilizamos el cuadro de anticipación, y ellos están acostumbrados también de que debemos hacer cada cosa y que cada cosa tiene su</i>	
--	--	--	--

		tiempo, y que después de eso viene esto pero que no puede venir antes, entonces, tú le vas explicando todo eso... estrategias como esas, mmm que otra estrategias?, bueno trabajamos mucho en grupo, también es una buena estrategia para ellos, realizar actividades en grupos, no tan grandes, ya?, y también seleccionamos también los grupos para el niño, para trabajar... estrategias como de actividades grupales, tratamos de que sean chiquillos con los que se sientan cómodos con esas personas en el fondo... bueno también, en la aula de recursos nosotras trabajamos mucho con los chicos en grupo, las otras especialistas también trabajan mucho en grupo, con juegos y cosas así... emmm, que otra estrategia podría ser?, no es como eso, explicarles cuales van hacer las rutinas, explicarles las veces que sean necesarias como las instrucciones si tu veí que a lo mejor no está siguiendo las indicaciones, volver a indicarles que hay que hacer, qué va primero, que va después, emm... pero eso, que la rutina sea como bien definida y siempre, yo creo que está bien. Igual, nosotros intentamos sacarlos a veces de la rutina, igual es muy muy leve los cambios que hacemos, pero también a ellos hay que anticiparlos “hoy día va haber un cambio, te vamos explicar esto cómo lo vamos hacer, no vamos hacer esta parte, vamos hacer entonces otra...”, entonces, porque igual es bueno que ellos vayan vivenciando que la rutina no siempre sea tan... igual nosotros, intentamos sacarlo de la rutina diaria, que no es siempre, pero tratamos de hacerlo, pero eso, no se me ocurre otra cosa (risas). E2: Eh bueno, igual es complejo hablar de estrategias porque cada niño es un mundo, pero lo que ocupamos mucho acá en la escuela es las rutinas, tenemos como las rutinas bien establecidas y eso nos ayuda sobre todo con los niños TEA porque igual con el tema de anticipar a lo que viene hace que no se le genere ansiedad ni nada. Entonces es como para evitar estos temas de ansiedad y crisis Claro es que uno trabaja con todos los alumnos, no solo con ellos. P2: Ya, ahí va a depender de la estrategia de cada profesional, ya? porque por ejemplo, en nuestro caso, un trabajo interdisciplinario, vas utilizando distintas estrategias y en este caso igual, funciona,	
--	--	---	--

		claro, funciona mucho mejor el tema del apoyo de imágenes, actividades más concretas, ya?, y utilizando diversas estrategias en ese sentido, como utilizando estrategias así directivas y utilizando también estrategias que potencien como la creatividad y la expresión de ideas espontáneas, en ese sentido... entonces que no hay como una específica que funcione más, sino que se va visualizando con los avances del niño. Perfecto, ¿cómo es eso de estrategias directivas? Es que, en algunos casos son directivas y concretas, por ejemplo, muy dirigidas, con instrucciones claras, concretas... y en otros casos se puede dar cómo la libertad de que el chico o chica pueda ir creando mucho más, también a partir de algo más concreto, algo más directivo, después el chico se puede ir abriendo para trabajar algo más espontáneo, en ese sentido.	
Materiales para trabajar las habilidades sociales en estudiantes de primer ciclo escolar con TEA	9.- ¿Considera que hay materiales que sirvan de mejor forma para enseñar a niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?	F1: Yo te dije los materiales que pegan perfecto son los sistemas digitales: computador, la tablet, celular, ehh... y obviamente ¿por qué? porque destacan la imagen, porque tienen mucho más luz, es mucho más visible, es mucho más claro, o sea si pongo un power point con la p y no tiene fondo y está blanco, voy identificar la p siempre así. Es mucho más estable, por lo que te decía yo, del teclado, abrir la página en word de la misma forma, tiene el mismo logo, no cambia, entonces, ofrece también una... baja el nivel de estrés del niño, baja el nivel de ansiedad porque sabe a lo que va, ¿me entiendes? entonces, sirve, sirve mucho. E1: Ya, por ejemplo, nos vamos a basar como tu decías que necesitaran como para primer ciclo. Bueno, como decía yo, son niños que son súper visuales, por lo tanto, es importante a veces estructurarle todo lo que es el ciclo de lo que vas a estar dentro del aula en el día, entonces, por ejemplo, hay niños que no les gusta la campana o el timbre, entonces, ahí uno, en conjunto con el profesor lo hace. Bueno, yo te estoy hablando un poco de lo que yo hago en la fundación para apoyo a la educadora diferencial del colegio del niño, por ejemplo, porque no todas tienen tampoco educadores, hay	Según las entrevistadas las características principales que debe tener el material para el trabajo de estudiantes con TEA, es que debe ser muy llamativo, es decir, que logre mantener la atención del niño. Además, todas coinciden que el material debe ser primordialmente visual, e incorporar elementos auditivos, por ejemplo, señalaron la utilización de pictogramas, tarjetas, cuentos, audiocuentos como materiales óptimos, obtenidos de plataformas como ARASAAC, entre otros. También algunas de las entrevistadas señalaron la importancia del uso de material concreto, en especial en los primeros años de enseñanza básica y prebásica. Además, una de las entrevistadas señaló que los sistemas digitales, tanto computadores, como tablet y celulares son sumamente beneficiosos ya que son esencialmente visuales, y también tiene un mayor grado de estimulación, lo que permite una mayor atención por parte del

		<i>muchos que están en colegios con equipos multidisciplinarios y no están con apoyo, entonces, por ejemplo, hacerles cómo pictogramas, eso eso es como super útil, los pictogramas, tarjetitas, ya porque, por ejemplo, ya, si al niño le carga ese ruido, entonces la profesora... ya, yo sé que esto le carga a los profes porque es como más pega, entonces, uno le dice generalmente a la asistente “muestra la tarjeta que ya van a tocar” así como ya, entonces el niño sale antes, o por ejemplo, cuando hay desregularizaciones super importante de que él se, con la persona que mejor tiene un vínculo, esa persona lo pueda regular, ya? porque yo no sé si tú has visto alguna vez una desregularización de un niño con TEA? ellos son del terror, son del terror, pataleta, llanto, tiran sillas, grosero, entonces, la mejor persona, con el que mejor se vincula es el que lo tiene que regular, ya? Generalmente uno empieza a buscar, quizás no es la profesora del curso puede ser la profesora de educación física, o la profesora de religión, personas que a veces no tiene absolutamente nada que ver con los que están ahí, e incluso, a veces puede ser un compañero o compañera, que uno generalmente ahí dice, lo nombra a ese pobre niño compañero tutor, y de verdad uno trabaja con ellos, uno le dice “mira, tú te llevas super bien con ponte tú con Pedrito, tú te has dado cuenta que tu compañerito tiene algunas dificultades y contigo se siente bien, tú te puedes sentar con él?” Entonces, yo sé que igual es como super poco... mucha carga pa’ un niño, chiquitito que no entiende, pero fíjate que a veces sorprenden mucho más que un profesor, o sea, hay más apoyo, y generalmente son los compañeritos que tienen como las mejores notas del curso, como que se dan cuenta que su compañero tiene un problema y los ayudan en las tareas, o a veces las mamás se juntan, y también... porque a estos niños no les gusta escribir, esa es la otra, entonces también uno ahí hace la adecuación, le dice al profesor... es que dicen “es que tiene que aprender a escribir, tiene que aprender todas las letras”, entonces ahí uno le dice “a ver, es tan importante? el niño responde en el aula?”, “si, no si sabe todo pero no escribe”, ya no importa, entonces uno le dice que haga pautas escritas antes y se las entregue también a los niños, entonces, en el fondo, es como tener un kit de material. Lo otro también, ocupar mucho la anticipación, que también se desregulan con esas cosas, por ejemplo, el niño ama a la profesora de religión, y la profesora de religión no fue ese día a trabajar,</i>	estudiante. <i>F1: “los materiales que pegan perfecto son los sistemas digitales: computador, la tablet, celular, ehh... y obviamente ¿por qué? porque destacan la imagen,”.</i> <i>E1: “los pictogramas, tarjetitas, ya porque, por ejemplo, ya, si al niño le carga ese ruido, uno le dice generalmente a la asistente “muestra la tarjeta que ya van a tocar”.</i> <i>P1: “hay materiales audiovisuales que llaman mucho más la atención, y que logramos tener la atención de los niños con TEA con mayor facilidad...”.</i> <i>PE1: “nosotros trabajamos harto con material visual de ARASAAC... entonces trabajamos todo con la parte visual”.</i> <i>E2: “...mucho material concreto, en los primeros niveles usamos mucho material para trabajar la motricidad...”.</i> <i>P2: “los pictogramas sirven bastante, o estos cuentos con imágenes también, el apoyo visual”.</i>
--	--	--	--

		entonces dice: “hoy día, ponte tú, la tía, la tía Paty no vino a trabajar al colegio”, y a veces eso niños así como “noooooooooo, pero comooooooooo, porque no vinoooooooooo (gritando)”, entonces, uno dice antes: “sabes qué? es que hoy día, la profesora Paty no va hacer religión porque esta enfermita no vino”, entonces, cosa de cuando llegue la hora de la clase, él ya va a saber que la profe Paty está enferma y no fue. Entonces, son esas cosas, por ejemplo, como te decía, pictogramas, tener el compañero tutor, sentarlo cerca del profesor, anticiparse con los materiales... ehh, si a veces como, ser un poquito más flexible frente a alguna cosa del niño que no comprenda y se le pregunte... ¿que más? que otra cosa puede ser?... No, generalmente el pictograma, el paso a paso de la tarea, decirles, estructurarlos, es como eso, eso es lo que más se trabaja dentro de lo que es el aula, fuera de lo que son los contenidos. P1: Si, hay materiales audiovisuales que llaman mucho más la atención, y que logramos tener la atención de los niños con TEA con mayor facilidad... ehh, materiales que también incorporen elementos auditivos, tú sabes que los alumnos con TEA no siempre logran mantener la atención cara cara, entonces, por ejemplo, los cuentos, los audiocuentos, también nos han servido bastantes para trabajar con los niños. Aunque, todo es variable, ¿es cierto? Si, definitivamente, pero como te decía antes, cada uno de los niños también tiene una estrategia diferente para poder iniciar un trabajo académico...Ehh, a ver, a Alvarito le tenemos que tener un cojín o un peluche para lograr llegar recién a poder sentarse, y ya cuando logramos que se siente, vamos trabajando... logrando que ya se siente, hemos incorporados todos los materiales que están a disposición de nosotros, los libros, los cuentos... pero si materiales más visuales, que llamen su atención. Nosotros en la escuela, por ejemplo, tenemos un plan individualizado de trabajo para cada uno, pero hay ocho en la sala, por lo que no siempre se puede trabajar con uno y dejar a los demás libres... entonces, estamos incorporando ese trabajo para el alumno con TEA, pero participan todos igual.	
--	--	---	--

		PE1: <i>Materiales?, en eso somos super pobre en el colegio (risas), no tenemos materiales muy pro, pero si hacemos mucho material visual, nosotros trabajamos harto con material visual, ARASAAC, ohh maravilloso, nosotros ocupamos todo ARASAAC, con las imágenes que hay en esa página, entonces trabajamos todo con la parte visual, emm... por ejemplo, siempre intentamos dar indicaciones, y hacemos todo con ARASAAC, imágenes, “Ya, que significaba este dibujo?, ya, hay que recortar”, entonces trabajamos mucho con esa parte visual. Trabajamos mucho con... yo creo que con lo visual es con lo que más hacemos, tratamos de que todo tenga dibujo, que todo tenga su pictograma, hay chiquillos que no hablan, entonces tenemos que enseñarles a trabajar con pictogramas, por ejemplo, con material visual, ya entonces, él quiere ir al baño, entonces sabe que va a indicar quizás el dibujo de que va a ir baño. Trabajamos harto con material concreto igual, porque les gusta manipular, hay otros que no están ni ahí, entonces depende mucho de como sean, hay que tomar en cuenta como son, no todos son iguales, hay otros que no están ni ahí con lo concreto, y otros que sí, pero más que nada porque quieren tener algo en la mano, porque quieren manipularlo solamente... todas trabajamos con es parte visual, materiales visuales, audiovisual, como eso.</i> E2: <i>Hablando de los materiales generalmente mucho material concreto, en los primeros niveles usamos mucho material para trabajar la motricidad por ejemplo estos cubos, estas pelotas de pilates, estas cosas, trabajamos mucho en los primeros niveles, con bastante material concreto.</i> <i>¿Y para ir desarrollando habilidades sociales se considera alguna estrategia o material distinto?</i> <i>Es que ahí cada profe lo va viendo depende del alumno lo que vaya trabajando, es todo súper individualizado porque cada alumno, no sé en la escuela hay tantos alumnos TEA pero son todos tan distintos entonces ahí cada uno va trabajando de acuerdo a lo que requiera el alumno y también acá las habilidades sociales siempre se incorporan dentro de la planificación, bueno, antes de hecho había una asignatura que era habilidades sociales netamente, ahora no está</i>	
--	--	--	--

		solo pero está inserto en otras asignaturas pero se trabaja con todos los alumnos. P2: Si, ahí de todas maneras los pictogramas sirven bastante, o estos cuentos con imágenes también, el apoyo visual. ¿Cómo lo más concreto y visual principalmente? Claro...	
10.- ¿Considera el uso de tecnologías de Información y Comunicación (TICs) para la intervención de estudiantes con TEA? De ser así, ¿de qué manera las implementa?	F1: Sí, es la vía, mira, se puede instalar, lo que hay que hacer es generalizar, generalizar porque también me ha pasado que se han instalado cosas, ehh y después se cambia la profe y todo de nuevo... y pasa y pasa harto, porque, insisto, el problema sigue siendo de los adultos que, hay una lucha también de egos que “no po, la clase es mía, yo veo como la hago” (risas), pero es la vía. Tener enseñanzas más organizadas y eso también saca trote al adulto, no se puede improvisar, hay que tener una maqueta armada, y un plan b por si acaso, y un plan c. Entonces es harto trabajo, pero desde la manipulación, desde el cómo se hace, el qué hacer, la teoría es la misma, pero el cómo se hace y el cómo lo voy a utilizar yo a mi favor, esa es la gran pega y ahí va a depender obviamente de la voluntad del adulto, muchas veces. Mira, no te digo que no hay experiencias en donde el niño también no colabore, si, sin duda, pero hay que buscar el ajuste, no se le puede exigir, exigir, exigir si uno no da primero. E1: Bueno, generalmente las TICs se ocupan dentro del aula, entonces yo no estoy en aula, pero son unas de las cosas que se utilizan para el apoyo visual de los niños, pero yo, por ejemplo, no las utilizo en la fundación como te digo es mucho más terapéutico, pero uno le dice al profesor que sí, que tiene que utilizarlas, es una de las herramientas. P1: Las conocemos... las conocemos pero es un poco más complejo poder implementarlas, por un tema de materiales que están	Las entrevistadas señalan que tienen conocimiento acerca de las TICs, sin embargo, una de ellas señala que, si bien ella las utiliza, resulta complejo porque no todos los profesionales las manejan, y al no ser una herramienta generalizada, es difícil darle continuidad al trabajo. Otra de las entrevistadas señala que son una herramienta favorable como apoyo visual para los niños. También se muestran situaciones contrarias en donde una de las entrevistadas señala la falta de recursos para la utilización de las TICs, y otra refleja que al tener los recursos pueden utilizarlas de manera frecuente lo que favorece el aprendizaje de los estudiantes ya que suele resultar muy llamativos para ellos, sin embargo, también señala que su uso debe ser moderado, ya que uno de los principales objetivos es que los estudiantes logren desenvolverse en comunidad, relacionándose con otros. F1: “es la vía, mira, se puede instalar, lo que hay que hacer es generalizar, generalizar porque también me ha pasado que se han instalado cosas, ehh y después se cambia la profe y todo de nuevo”.	

		disponibles en la escuela... eh, a ver, hace un tiempo atrás, antes de la pandemia, usamos de estas pantallas táctiles que están en un telón, se proyectan en ese telón y eso se puede hacer como un trabajo con pantalla táctil, y funcionaron super bien, super super bien, pero también desde el trabajo individual, desde el orden de la sala, desde hacerlos pasar de a uno, porque si no era un desorden... ahí iban haciendo las actividades académicas, que se yo, por ejemplo, ir identificando colores, ir identificando letras, identificando sonidos con animales... ahí las profesoras son las que se ponen más creativas. Lo implementamos el año pasado, también por un tema de recursos y de discapacidades técnicas nuestras también, se va diluyendo un poquito en el tiempo. O sea, de repente se echa a perder una luz, y pueden pasar meses que esa luz no esté disponible, y ahí se va diluyendo un poco en el tiempo. Eso y que también el manejo de curso es complejo, entonces muchas veces esas tecnologías se utilizan, por ponerte un ejemplo, una vez a la semana, casi como un premio, pero sí, resultan bastante bien. PE1: Si, las utilizamos harto... emmm, con nuestros propios recursos, tenemos computadores, tenemos unas tablets que nos entregaron y todo, y trabajamos desde ahí, ¿ya? Les gusta harto la tecnología a los chiquillos, y nos solamente a los TEA, sino que a todos les gusta estar con la tablet, con el celular, que el computador, las trabajamos si harto, trabajamos con programas en matemáticas, trabajamos con la comprensión lectora, las fono también trabajan harto con las tecnologías, con sus equipos, emm, pero intentamos también de limitarlas, porque sentimos que lo que nosotros queremos lograr con ellos es que claro, tengan habilidades sociales también para que se puedan desenvolver, también como te decía antes, también la parte pedagógica pero sentimos que el que ellos puedan desenvolverse solos en el colegio o en su vida cotidiana, va hacer mucho más fácil y se van hacer sentir mucho más seguros de adquirir otros aprendizajes que sean más pedagógicos, entonces, sentimos que de repente, o yo por lo menos pienso, no sé si será que las otras piensen lo mismo, siento que de repente están con el tablet y no pescan nada más, entonces la idea es que ellos puedan comunicarse con el compañero que tienen al lado, y se quedan pegados y “nooo”,	E1: “son unas de las cosas que se utilizan para el apoyo visual de los niños”. P1: “las conocemos, pero es un poco más complejo poder implementarlas, por un tema de materiales que están disponibles en la escuela”. PE1: “trabajamos harto con las tecnologías, con sus equipos, emm, pero intentamos también de limitarlas, porque sentimos que lo que nosotros queremos lograr con ellos es que claro, tengan habilidades sociales también para que se puedan desenvolver...”. E2: “uno les coloca software o juegos educativos o también como premios después de una actividad uno les pasa un ratito”. P2: “no hemos incluido mucho de esas”.
--	--	--	--

		hacen pataleta porque quieren seguir en el juego, o con lo que están... con las tics, o con el equipo que estamos trabajando, entonces también tratamos de limitar eso. Si lo trabajamos porque es super importante, y tenemos programas que les sirven harto también a los chicos, pedagógicos si, no tenemos otro tipo de... todo es pedagógico lo que tenemos como programas computacionales, emm, pero por eso te digo, como que siento que limita también el desarrollo social, como que se meten en esto y no salen más, entonces tratamos de que lo que ellos vayan aprendiendo también lo vayan aprendiendo con otras personas, de su entorno, con sus pares, o con nosotras, conversándolo, que ellos nos cuente lo que va pasando.. ehh, y tratamos de limitar un poco eso, pero por esa razón, porque como que ellos no se enfocan en lo que está alrededor, sino en lo que está en la pantalla nomas, no pescan nada más, se quedan pegados... y como ellos son rígidos, tu tení que pasarle... para poder sacarlo de la sala de integración, por ejemplo, que nos pasa mucho con un niño, “ya, en el segundo recreo te lo vamos a prestar 5 minutos”, entonces él se va y lo primero que hace cuando suena el timbre... (gesto con la mano pidiendo algo)... y tenemos que pasárselo, pero eso, eso yo creo. Es super importante los tics, sí, pero también siento que hay que limitarlas de repente, no siempre, pero si las utilizamos, harto...así que eso. E2: Si, si los usamos porque son herramientas que igual a los alumnos los motiva, son atractivas son divertidas y uno las puede manipular y si las usamos, de qué manera se implementan depende de cada alumno, porque hay alumnos que no les llama la atención aunque uno trate de engancharlos pero hay otros que sí, entonces uno les coloca software o juegos educativos o también como premios después de una actividad uno les pasa un ratito, las salas casi todas tienen un computador, de hecho a mí en específico cuando tuve, bueno después de que yo tuve mi embarazo, que fue a fin de año entonces no tenía curso y me dejaron trabajando con un niño TEA que era super complejo su caso y me pasaron una Tablet especial para él y trabajamos bastante o también era como condicionar, como hacíamos una actividad y luego yo le pasaba la Tablet con unos juegos educativos, pero sí se ocupa harto porque para ellos igual es una herramienta entretenida, atractiva que la pueden manipular	
--	--	--	--

		ellos, y además que el tema de la tecnología va creciendo a pasos agigantados y ellos también tienen que irse incorporando en ese mundo porque no pueden quedar atrás, porque respectivamente para todo se está usando. Ahora mismo como para las clases online. Y con el tema de las clases online, ¿Cómo les ha ido? Bien, pero por ejemplo hay algunos alumnos con TEA que me ha funcionado pero hay otros que no, porque hasta en la sala me costaba hacer contacto visual, entonces online es imposible, lo que yo hago con estos casos en específico es que le mando todas las actividades a la mamá y ella me manda los videos o las fotos, en este sentido las mamás se han portado un 7, terminan todas las actividades, porque claro con este niño, al estar con ellos uno hace contacto con ellos, le pasa cosas pero a través de una pantalla es imposible lograr contacto visual o su atención. Claro, sobre todo si son chiquititos me imagino. Claro, como te digo con algunos ha resultado super bien el tema de clases online, yo lo hago por zoom y con otros no me ha funcionado pero lo bueno es que las mamás se han portado un 7, hacen todas las actividades me mandan los videos, fotos trabajando con ellos. P2: Uy, como que no hemos incluido mucho de esas, o sea y creo que las hemos incluido, pero del día a día, más que nada (risas)... como eso, no tengo mucha información la verdad. O sea, ¿en la fundación no se utilizan muchos medios tecnológicos? O sea, lo que hemos estado utilizando es el facebook, hemos estado ahora con la plataforma meet, como desde ese punto de vista... todo se ha realizado de manera online.	
Actividades para trabajar las habilidades	11.- ¿Considera que hay actividades que sirvan de mejor forma para enseñar a	F1: Si, eh... por ejemplo cuando se habla de aprendizaje escolar, aprendizajes académicos... actividades más lúdicas, ocupar esta misma plataforma, pero en donde se puede interactuar, “toma, te toca el mando”. A mí me pasa con el zoom, “eleva tus brazos, eleva	Según lo señalado por las entrevistadas, las actividades más pertinentes para el trabajo de estudiantes con TEA son aquellas sumamente estructuradas, sin espacio a la improvisación,

sociales en estudiantes de primer ciclo escolar con TEA	niños y niñas con TEA? De ser así, ¿cuáles y por qué?	<i>tus brazos, ya ahora te cedo el mando, te toca”, “en serio?”, (risas entrevistada), “te toca ser parte, que no solo escuches a alguien hablando bla bla bla”, hace, ejecuta, manipula, corta, pega, guarda, que haga cosas con sus manos desde ahí, construir, obviamente con un mensaje de aprendizaje, lo que quieran, pero mucho más manipulativo, ellos están preparados, a ellos les gusta, son una máquina de hacer, el tema es que no tienen donde hacer. Mira, me paso con un niño grande, octavo, le hice una carpeta tich, en el sistema tich, en el fondo viene a ofrecer una enseñanza mucho más estructurada, él era grande ya, pero se paraba se sentaba, se paraba se sentaba, se aburría, le hice una carpeta con tres alas, inicio, desarrollo y cierre. En el inicio tienes matemática y salían todos los pasos operantes que había que hacer, saca mochila, guarda mochila, por color... se quedó en la clase completa, porque tenía que sacar la imagen, sacarla, guardarla, poner la otra, manipular, por un lado. Por el otro lado, tenía toda la panorámica de toda su carta gantt en el fondo, lo que tenía que hacer en el día, tenía los pasos a seguir, emm y también eso le sirvió para bajar los niveles de ansiedad porque ok, después me voy, al final me voy, me toca irme después, no si me quedo todavía, después saco mi colación, entonces, hacen lo visible, lo que para algunos es obvio, para ellos hay que hacerlo visible, y no pasa nada, o sea, estaban todos los compañeros “te ayudo agu?”, “yo te lo saco, yo te lo pongo”, “se te cayo la laminita”, colaborando con el sistema en el fondo y entendiendo que eso es pa él, y eso él lo necesita, lo hace bien y listo, me entiendes? entonces, hacer visible lo que para nosotros es obvio. Y esto al final hay que generalizarlo, porque en el fondo, no saco nada con instalarlo en mi sesión, no, porque el apoyo es para la escuela, para la comunidad, entonces al final hay que formarlo, entonces esta carpeta es para esto, usted profesor nos puede indicar laa...?, También tiene que ver con las voluntades de cada profesor, y ahí la gran barrera “se me olvidooo”... y el resultado es que el niño se escapó de la sala, me entiendes? entonces al final no se si el niño es el problema o el ambiente no le sirve... en el fondo, sacan trote, estos niños sacan trote, entonces hay que estar preparado pal trote, o... mira, no tiene nada de malo no saber, nadie nace sabiendo pero tener voluntad, la actitud de “ya, yo quiero colaborar en esto”, a lo mejor no le va a tocar cortar y pegar a esa persona pero si “sabes Camila, necesito</i>	que ojalá estén acompañadas siempre de un material de apoyo visual que permita a los niños comprender de mejor manera la actividad y las instrucciones. También, dos de las entrevistadas señalaron la utilización de plataformas digitales como medio para realizar actividades, y de preferencia que permitan la interacción del estudiante con otro. Además, señalaron la importancia del juego dentro de las actividades, como método la imitación y los cambios de roles, en donde exista movimiento para activar a los estudiantes. Por otro lado, una de las entrevistadas señaló lo favorecedor que resultan las actividades individualizadas, y focalizadas en el estudiante, dejando de lado el trabajo grupal. <i>FI: “actividades más lúdicas, ocupar esta misma plataforma, pero en donde se puede interactuar, donde se le diga al estudiante “toma, te toca el mando”.</i> <i>E1: “lo que es netamente lo visual, de la pantalla del computador... que yo usaba, es más prehistórico, la Anaya, que es español, y ese Anaya tiene la posibilidad que el niño interactúe con otro, no con uno”.</i> <i>P1: “las actividades individualizadas favorecen mucho el trabajo académico de los alumnos...”.</i> <i>PE1: “a través del juego en el fondo va fluyendo también la comunicación, y uno ahí se va dando cuenta que en el fondo el juego es lo mejor...”.</i>
--	---	--	---

		ayuda, me puedes ayudar? me podrías ayudar como poder....?”Eso es trabajo colaborativo, a todos nos cuesta pedir ayuda (risas). E1: Si, mira, yo te voy a decir un poco de lo que siento yo que resulta, o sea, que a mí me ha resultado, hablando netamente en lo individual, no tanto dentro del aula, aunque muchos colegios han ido incorporando... ellos les gusta mucho la tecnología, y uno generalmente, en el caso de la fundación, trabajamos para que la tecnología no se transforme en un vicio, en una obsesión, a que se utilice de una buena manera... entonces, por ejemplo, yo... los cuentos, a ellos les da un lata que uno les lea cuentos, no les gusta mucho leer tampoco, y sabe leer, yo voy y les digo “vamos a ver el cuento”, entonces claro, ahí estay ocupando como lo visual, entonces, les encanta manejar el computador, super! Después, trabajar con tarjetas con tarjetas, porque no les gusta mucho escribir, entonces, en el fondo, te decía, preparar este kit de material anticipado, viendo las dificultades de los niños... hay niños que les encanta escribir, pero son los menos, la verdad es que son los mejor, entonces, por ejemplo, tener de ahí “ya, que es lo que hizo tal personaje”, tener escrito, este personaje era bueno? tener la palabra bueno, tener la palabra malo, sácala tú... eso como juego a ellos les encanta, les gusta mucho los juegos... entonces, todo lo que son tarjetitas, un cubo, que tú le puedas mostrar cosas.... y lo que es netamente lo visual, de la pantalla del computador... si, a veces, yo bajo programas y a ellos les gusta responder en los programas, hay uno que es super antiguo, que yo usaba, es más prehistórico, la Anaya, que es español, y ese Anaya tiene la posibilidad que el niño interactúa con otro, no con uno, por ejemplo, la persona le dice en español “¿Cuál es el resultado de esto...?”, entonces va, lo busca, y le dice “muy bien, te has ganado una estrella”, entonces ahh, esa cuestión, los stickers, los estímulos, las manos les encantan, las caras felices... entonces, si te das cuenta, es como todo lo visual, como que la palabra no funciona mucho en ellos, no funciona porque esta cuestión de la comunicación, a veces te ayuda más las cosas, que netamente un otro. Ellos son super concretos, y por eso mismo, cuando uno explica algo, el contenido hay que bajarlo a algo súper chico y después ir leyéndolo como para que ellos vayan viendo de que, eso que ellos veían un mundo, era una cosita así (pequeño). Lo	E2: “actividades que sean bien lúdicas, de juego, con los alumnos con tea también todas las actividades que contengan el sistema vestibular son super buenas” P2: “serían las actividades como más, con apoyo visual, que incluyan como lo simbólico, y que incluyan el movimiento... porque a veces hay niños con baja alerta, entonces el movimiento los activa...”.
--	--	--	--

		<i>mismo que pasa con las pruebas, a las profes yo les digo no hagan pruebas, porque ya en cuarto básico se ocupa muy poco lo que son los dibujitos como en las pruebas, entonces les digo “colócale el monito, colócale el monito ahí, el dibujo ahí, lo que tú quieres mostrarle al niño”, porque al verlo, le interesa, y al verlo va a poder tener la respuesta, porque hay niños que son muy buenos, muy buenos... son así, más concretos, tení que presentarle como más las cosas, para ayudarlo.</i> Entonces, ¿hay que estar constantemente reforzando positivamente? ¿decirles que lo hicieron bien, que lo están haciendo de la manera correcta? <i>Si, porque igual son niños que están acostumbrados al rechazo, ya que todo lo hacen mal, por eso tienen como la autoestima super baja, o sea, te preguntaba si tu has tenido la posibilidad de estar dentro de un aula donde hayan estado dos en el aula, ¿has estado en un aula así?</i> No, dentro de las prácticas que tuve, no <i>Si po, generalmente son niños que no son muy queridos, que los profesores no los toman mucho en cuenta... es super triste, de verdad, pero en el fondo uno tiene que ahí hacer el trabajo, de que son niños que tienen muchas capacidades, que pueden ser super buenos ayudantes dentro del aula, yo siempre les digo por favor, denles un rol, porque son niños que no interactúan con sus pares... ponte tú, en un curso de 45 niños, y que los 44 no te pesquen? a ellos no les importa, así como que inicialmente “ahh no me interesan, yo no los quiero, son malos, son feos”, pero en el fondo si les importa, porque son niños muy solitarios, no juegan con nadie... si está bajo la escalera, nadie lo va a ir a buscar, entonces uno les dice “por favor, dales un rol”, pero lo malo es que muchas veces el rol, se lo toman muy a pecho, cuando uno les dice “ya, has que sea el niño que forma el curso”, entonces, son tan rígidos que dicen “la tía dijo que estuvieran todos derechos y callados, y tiene que hacerme caso porque soy yo el que estoy mandando”, entonces, ahí es donde uno tiene que también entrar “no, no es tan así, tú eres un apoyador a la</i>	
--	--	--	--

		tía, no eres el que tiene que poner la órdenes”, entonces, es cómo el juego, de darles importancia dentro del aula, y como te digo, a veces son niños que saben tantas cosas, que quizás, a lo mejor, saberse todas las banderas, todas las estaciones de metro, a lo mejor no es tan importante pero hay que sacarle provecho a eso “oye tu pedrito, tú que te sabes todas las estaciones, a ver dílas, díselas a tus compañeros, o dibujarlas”, entonces claro, ahí darles refuerzos “super bien, lo hiciste super bien”. A ellos les encantan los súper bien, los besos, los abrazos, o sea, cuanto tu ya te vinculas, porque a veces, así como cuando tenía como tu edad más o menos, llegaba a un colegio donde habían hartos niños con TEA, en ese tiempo decíamos autistas, y uno “hola a los niños”, uno los abrazaba, daba besos y ellos como “quién eres tú? chao”, entonces uno tiene que entrar como de a poquito “hola como te llamas, ¿qué te gusta?”, y si entras por el que te gusta, todo el tiempo te va a amar, de verdad, son así... uno no tiene que entrar tan efusivamente, hay que ir conociéndolos... de hecho uno en la fundación tenemos...hay un caso que es Matías, que tiene 19 años ahora, y Matías desde los 19 años le han tocado ver muchos profesionales dentro de la fundación, entonces, claro, chiquitito llegó, se vinculó muchos años con los mismos, se fueron, sufrió, lloraba, pataleaba porque se iban, llegaba otro y lo odiaba hasta que uno comenzaba con el juego “no, tenle paciencia, porque él es así... entra por este lado, que le gustan los computadores... dile que tení un computador malo... oye Matías, sabí que tengo un computador malo”, “ah sí, quizás puede ser esto, tráígamelo, lo voy a ver”, entonces viste? con pequeñas cositas, que a veces la gente no logra ver, uno engancha con ellos. Ellos te rechazan al principio, no te pescan, no es como el niño Down, que uno y altiro quieren besos, abrazos... no, los autistas son más no, no te pesco o no te registran... hay niños que no te pescan, y pueden verlo todo un año y no te pescan, y como que después “ah, ¿existe? ah, hola”, ahh bien, me saludo, pero así, hay que entrar por un camino muy lento, no rápido, al beso, al abrazo, no, imposible, no no. P1: Emm, o sea sí, hay actividades que requieren la individualización o trabajos individualizados... A ver, actividades sociales la verdad es que los estudiantes con TEA participan muy poco, en general ellos se retraen, escuchan, están pendientes de lo que estamos haciendo, sin	
--	--	--	--

		<i>embargo los resultados con ellos no son tan efectivos cuando trabajamos en grupo, pero si las actividades individualizadas favorecen mucho el trabajo académico de los alumnos... de manera individualizada, sentada al lado de él, mostrando el material, estando un poco induciendo respuestas para que ellos puedan poner y volver a la atención a lo que estamos aprendiendo.</i> ¿Existen estudiantes que trabajen bien en conjunto? <i>Si, si, también depende mucho del diagnóstico cognitivo, porque claramente, los alumnos con TEA, que tienen mayor discapacidad intelectual, cuesta mucho más la incorporación a las actividades académicas... pero aquellos que tiene, que se yo, un CIE leve, o moderado, si logran incorporarse a las actividades y logran aprendizajes importantes... a ver, Alex Jeria, es un alumno de la escuela, ya está leyendo, tiene 13 años, demoramos por lo menos cinco, pero se logró, y él está leyendo comprensivamente, porque también responde a las preguntas de un texto, por ejemplo, aunque después se le olvidan, o no le presta mucha atención, pero si logra instruirse en estas habilidades y logra responder a los requerimientos académicos. Hay en otros en los que todavía no, estamos recién logrando que se adecuen a la rutina del baño, por ejemplo, pero claramente depende de sus individualidades, más menos de la misma edad, pero tienen diagnósticos distintos...Es un TEA, en un nivel amplio, pero por ejemplo, Alex es solamente TEA, su CIE es leve... Alvarito tiene, además de TEA, síndrome de Down, entonces claramente se nos ha hecho más complejo el trabajo con él...y además, el tema de las crisis conductuales también afecta hartito el desarrollo de sus capacidades cognitivas... Alvarito es el que lo tenemos que tener con un peluche constantemente, y si se le pierde, olvídate de enseñarle números, letras, ni nada... no hay caso... y ahí es donde tenemos que, un poco, incorporar en la sala algunos elementos sensoriales para poder tranquilizarlo, y después de eso pensar en alguna incorporación de habilidades académicas o contenidos.</i> Actualmente, ¿cómo se ha trabajado con ellos?	
--	--	--	--

		<i>Individuales, trabajo individual con cada uno, y claramente con el apoyo de los papas, porque si los dejamos solos frente a la pantalla... imposible. Ahora, la gran mayoría de las docentes tiene un manejo y una incorporación de habilidades de autoridad, que eso favorece bastante... las tías no piden por favor, es o es... lo otro es que en la escuela funcionamos, las profesoras van rotando también los cursos, cada cierto tiempo, entonces todos los docentes y asistentes de educación, conocemos a todos los niños, y cuando hay muchas veces, situaciones de crisis en algunas salas, también participamos todas en poder moderar esa crisis, entonces los niños también responden a la autoridad de todas. O sea, claramente que hay mayor afinidad con quienes están durante todo el año, pero nos reconocen a todas como parte de la escuela y autoridad.</i> PE1: <i>¿Actividades?... ehh, actividades, mira yo creo que es super bueno por ejemplo hacer juegos, que tenga que ver con juegos, con imitaciones, nosotros nos matamos de la risa, que jueguen hacer roles distintos, y sobre todo en el juego, nosotros nos enfocamos hartito en el juego con ellos. Trabajamos, siempre partimos el año con los mismos chiquillos que sean TEA, tenemos una infinidad de niños de niños así en el colegio, y tratamos de que siempre sean tres, de repente no se hablan, ya después de dos meses se hablan y empiezan hablar sobre sus cosas, y ya a fin de año, tratamos de hacer un cambio, por eso te digo de repente hacemos cambio de forma gradual, y también con la ayuda de la fono, la psicóloga y la terapeuta, cómo que siempre llegamos a eso acuerdos, y ya a final de año, tratamos de hacer un cambio así chiquito, para que no solo se comunique con niños que sean como él, sino que también con su curso en general, y claro, a través del juego ellos van respetando turnos, les sirve para respetar turnos, para poder comunicarse con el otro y decir “es que sabes? me toca a mí, voy hacer esto...” y en el fondo va fluyendo también la comunicación, y uno ahí se va dando cuenta que en el fondo el juego es lo mejor, como actividad, y ahí tú tienes que ir metiendo como los objetivos que tenía que trabajar, tratamos de que ellos inconscientemente aprendan algunas cosas “ya, hoy día vamos hacer esta actividad, y el que primero termine va a empezar el juego de acá”, entonces como que intentamos mezclar también la parte como más pedagógica, con juegos, no sé, que ellos también</i>	
--	--	---	--

		vayan haciendo roles, la fono hace sus actividades, mira en verdad yo no conozco bien técnicamente cómo son las actividades que hace, pero ella por ejemplo, me sugiere hacer no sé, actividades, estos juegos que se llama parece teoría de la mente, no me acuerdo, parece que sí, que son como, que ellos puedan ponerse en el lugar de la otra persona, jugar con estos rol, entonces es bien entrete, y trabajamos todas juntas, entonces las actividades son bien entretenidas, son bien entretes. De hecho, a los chiquillos TEA, tenemos que llamarlos cada dos semanas porque nos quieren ver (risas). E2: Bueno las actividades como te digo, actividades que sean bien lúdicas, de juego, con los alumnos con tea también todas las actividades que contengan el sistema vestibular son super buenas. ¿Vestibular? Si, como el tema del equilibrio, del balanceo, nosotros por ejemplo compramos hamacas, pelotas de pilates, porque a ellos les gusta esa sensación, entonces hartas actividades como te decía, lúdicas de juegos e incorporar. P2: Ahí va a depender también bastante del interés del niño, porque en algunos casos, claro, se da en algunas actividades más que con otras, pero va a ir dependiendo también de cómo ellos se desenvuelvan en esas actividades. Y dentro de sus experiencias, ¿qué actividades los niños asimilan de mejor manera para aprender ciertos contenidos? Desde ese punto de vista, serían las actividades como más, con apoyo visual, que incluyan como lo simbólico, y que incluyan el movimiento... sí, esos...por el tema de la alerta (el movimiento), porque a veces hay niños con baja alerta, entonces el movimiento los activa y funciona mucho mejor para realizar la actividad. Entonces, ¿los niños, no debiesen estar muy estáticos? Claro, eso no funciona mucho...	
--	--	---	--

		¿Y deben participar constantemente en las actividades o pueden ser un ente más pasivo? <i>No, tienen que participar, pero ahí es la diferencia que yo te digo como que en algunos casos se hace una participación más directiva, más instruccional, y en otros casos, se deja cómo el tema de la creatividad...igual en los casos que se usa lo más directivo, igual en el momento que van avanzando, también se va incluyendo lo creativo.</i>	
--	--	---	--

9.4.- Consentimientos Informados Firmados

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES- PROFESIONALES DE AGANAT

Entrevista semiestructurada dirigida a profesores, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, etc., que conforman el equipo de trabajo de la organización AGANAT, que atiende a menores con TEA de primer ciclo de enseñanza básica.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “**Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar**”, a cargo de los investigadores Aránguiz Castel, Francisca, Jaque Plaza, Nicole y Komori Hernández, Alicia, estudiantes de Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con TEA, en primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar y responder una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que cursen el primer ciclo escolar, el cual consta de una serie de preguntas que recogerán su experiencia y conocimientos en relación con el trabajo con menores del espectro autista, cuya aplicación se realizará en una sesión.

Esta actividad se efectuará de manera individual, vía plataforma Meet (idealmente), teniendo como preferencia la fecha de disponibilidad de los entrevistados, y solicitando la grabación de dicha entrevista. Será realizada por una de las investigadoras del estudio y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos en el computador perteneciente a la estudiante Nicole Jaque Plaza,

de manera que ella y las otras investigadoras puedan acceder a ellos. La misma investigadora guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al trabajo pedagógico que se realiza con estudiantes que tienen TEA y se encuentran en primer ciclo de enseñanza básica.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, Francisca Aránguiz Castel al teléfono +56956921537 o a su correo electrónico francisca.aranguiz2016@umce.cl, Nicole Jaque Plaza al teléfono +56977056665 o a su correo electrónico nicole.jaque2016@umce.cl, Alicia Komori Hernández al teléfono +56965052873 o a su correo electrónico alicia.komori2016@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Camila Pamer Miranda



Firma:

Fecha: 05/ 11/ 2020



Francisca Aránguiz Castel

Nicole Jaque Plaza

Alicia Komori Hernández

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES- PROFESIONALES DE FUNDACIÓN AMANECER

Entrevista semiestructurada dirigida a profesores, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, etc., que conforman el equipo de trabajo de la fundación Amanecer, que atiende a menores con TEA de primer ciclo de enseñanza básica.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “**Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar**”, a cargo de los investigadores Aránguiz Castel, Francisca, Jaque Plaza, Nicole y Komori Hernández, Alicia, estudiantes de Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con TEA, en primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar y responder una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que cursen el primer ciclo escolar, el cual consta de una serie de preguntas que recogerán su experiencia y conocimientos en relación con el trabajo con menores del espectro autista, cuya aplicación se realizará en una sesión.

Esta actividad se efectuará de manera individual, vía plataforma Meet (idealmente), teniendo como preferencia la fecha de disponibilidad de los entrevistados, y solicitando la grabación de dicha entrevista. Será realizada por una de las investigadoras del estudio y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos en el computador perteneciente a la estudiante Nicole Jaque Plaza, de manera que ella y las otras investigadoras puedan acceder a ellos. La misma investigadora guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al trabajo pedagógico que se realiza con estudiantes que tienen TEA y se encuentran en primer ciclo de enseñanza básica.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, Francisca Aránguiz Castel al teléfono +56956921537 o a su correo electrónico francisca.aranguiz2016@umce.cl, Nicole Jaque Plaza al teléfono +56977056665 o a su correo electrónico nicole.jaque2016@umce.cl, Alicia Komori Hernández al teléfono +56965052873 o a su correo electrónico alicia.komori2016@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Gisella Craviolatti Cepeda

Firma:



Fecha: 11/11/2020



Francisca Aránguiz Castel

Nicole Jaque Plaza

Alicia Komori Hernández

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES- PROFESIONALES DE LA ESCUELA ESPECIAL LA ISLA

Entrevista semiestructurada dirigida a profesores, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, etc., que conforman el equipo de trabajo en la Escuela Especial La Isla, que atiende a menores con TEA de primer ciclo de enseñanza básica.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “**Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar**”, a cargo de los investigadores Aránguiz Castel, Francisca, Jaque Plaza, Nicole y Komori Hernández, Alicia, estudiantes de Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con TEA, en primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar y responder una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que cursen el primer ciclo escolar, el cual consta de una serie de preguntas que recogerán su experiencia y conocimientos en relación con el trabajo con menores del espectro autista, cuya aplicación se realizará en una sesión.

Esta actividad se efectuará de manera individual, vía plataforma Meet (idealmente), teniendo como preferencia la fecha de disponibilidad de los entrevistados, y solicitando la grabación de dicha entrevista. Será realizada por una de las investigadoras del estudio y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos en el computador perteneciente a la estudiante Nicole Jaque Plaza, de manera que ella y las otras investigadoras puedan acceder a ellos. La misma investigadora guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al trabajo pedagógico que se realiza con estudiantes que tienen TEA y se encuentran en primer ciclo de enseñanza básica.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, Francisca Aránguiz Castel al teléfono +56956921537 o a su correo electrónico francisca.aranguiz2016@umce.cl, Nicole Jaque Plaza al teléfono +56977056665 o a su correo electrónico nicole.jaque2016@umce.cl, Alicia Komori Hernández al teléfono +56965052873 o a su correo electrónico alicia.komori2016@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Nancy Calfumán Ulloa

Firma:



Fecha: 24/11/2020



Francisca Aránguiz Castel

Nicole Jaque Plaza

Alicia Komori Hernández

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES- PROFESIONALES DE LA ESCUELA ESPECIAL LA ISLA

Entrevista semiestructurada dirigida a profesores, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, etc., que conforman el equipo de trabajo en la Escuela Especial La Isla, que atiende a menores con TEA de primer ciclo de enseñanza básica.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “**Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar**”, a cargo de los investigadores Aránguiz Castel, Francisca, Jaque Plaza, Nicole y Komori Hernández, Alicia, estudiantes de Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con TEA, en primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar y responder una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que cursen el primer ciclo escolar, el cual consta de una serie de preguntas que recogerán su experiencia y conocimientos en relación con el trabajo con menores del espectro autista, cuya aplicación se realizará en una sesión.

Esta actividad se efectuará de manera individual, vía plataforma Meet (idealmente), teniendo como preferencia la fecha de disponibilidad de los entrevistados, y solicitando la grabación de dicha entrevista. Será realizada por una de las investigadoras del estudio y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos en el computador perteneciente a la estudiante Nicole Jaque Plaza, de manera que ella y las otras investigadoras puedan acceder a ellos. La misma investigadora guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al trabajo pedagógico que se realiza con estudiantes que tienen TEA y se encuentran en primer ciclo de enseñanza básica.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, Francisca Aránguiz Castel al teléfono +56956921537 o a su correo electrónico francisca.aranguiz2016@umce.cl, Nicole Jaque Plaza al teléfono +56977056665 o a su correo electrónico nicole.jaque2016@umce.cl, Alicia Komori Hernández al teléfono +56965052873 o a su correo electrónico alicia.komori2016@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Fernanda Armijo

Firma:



Fecha: 27/11/2020



Francisca Aránguiz Castel

Nicole Jaque Plaza

Alicia Komori Hernández

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES- PROFESIONALES DEL COLEGIO ALGARROBAL

Entrevista semiestructurada dirigida a profesores, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, etc., que conforman el equipo de trabajo del Colegio Algarrobal, que atiende a menores con TEA de primer ciclo de enseñanza básica.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “**Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar**”, a cargo de los investigadores Aránguiz Castel, Francisca, Jaque Plaza, Nicole y Komori Hernández, Alicia, estudiantes de Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con TEA, en primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar y responder una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que cursen el primer ciclo escolar, el cual consta de una serie de preguntas que recogerán su experiencia y conocimientos en relación con el trabajo con menores del espectro autista, cuya aplicación se realizará en una sesión.

Esta actividad se efectuará de manera individual, vía plataforma Meet (idealmente), teniendo como preferencia la fecha de disponibilidad de los entrevistados, y solicitando la grabación de dicha entrevista. Será realizada por una de las investigadoras del estudio y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos en el computador perteneciente a la estudiante Nicole Jaque Plaza, de manera que ella y las otras investigadoras puedan acceder a ellos. La misma investigadora guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al trabajo pedagógico que se realiza con estudiantes que tienen TEA y se encuentran en primer ciclo de enseñanza básica.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, Francisca Aránguiz Castel al teléfono +56956921537 o a su correo electrónico francisca.aranguiz2016@umce.cl, Nicole Jaque Plaza al teléfono +56977056665 o a su correo electrónico nicole.jaque2016@umce.cl, Alicia Komori Hernández al teléfono +56965052873 o a su correo electrónico alicia.komori2016@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Pamela Hernández Díaz

Firma: 

Fecha: 28/11/2020



Francisca Aránguiz Castel

Nicole Jaque Plaza

Alicia Komori Hernández

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES- PROFESIONALES DE FUNDACIÓN AMANECER

Entrevista semiestructurada dirigida a profesores, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, psicólogos, etc., que conforman el equipo de trabajo de la fundación Amanecer, que atiende a menores con TEA de primer ciclo de enseñanza básica.

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “**Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar**”, a cargo de los investigadores Aránguiz Castel, Francisca, Jaque Plaza, Nicole y Komori Hernández, Alicia, estudiantes de Educación Diferencial especialidad Problemas de Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es Diseñar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades sociales vinculadas a los objetivos de aprendizaje transversales en estudiantes con TEA, en primer ciclo escolar.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar y responder una entrevista semiestructurada, que tiene por objetivo Conocer las estrategias pedagógicas, actividades y materiales más pertinentes para el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que cursen el primer ciclo escolar, el cual consta de una serie de preguntas que recogerán su experiencia y conocimientos en relación con el trabajo con menores del espectro autista, cuya aplicación se realizará en una sesión.

Esta actividad se efectuará de manera individual, vía plataforma Meet (idealmente), teniendo como preferencia la fecha de disponibilidad de los entrevistados, y solicitando la grabación de dicha entrevista. Será realizada por una de las investigadoras del estudio y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos en el computador perteneciente a la estudiante Nicole Jaque Plaza, de manera que ella y las otras investigadoras puedan acceder a ellos. La misma investigadora guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al trabajo pedagógico que se realiza con estudiantes que tienen TEA y se encuentran en primer ciclo de enseñanza básica.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, Francisca Aránguiz Castel al teléfono +56956921537 o a su correo electrónico francisca.aranguiz2016@umce.cl, Nicole Jaque Plaza al teléfono +56977056665 o a su correo electrónico nicole.jaque2016@umce.cl, Alicia Komori Hernández al teléfono +56965052873 o a su correo electrónico alicia.komori2016@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Valentina Araya Irribarra

Firma:



Fecha: 30/11/2020



Francisca Aránguiz Castel

Nicole Jaque Plaza

Alicia Komori Hernández

9.5.- Autorización reproducción Sibumce



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de la tesis, memoria o seminario: Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA) de primer ciclo escolar.

Fecha: 08/03/2021

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Educación Diferencial

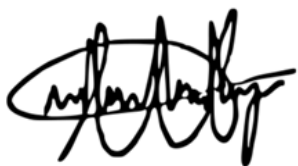
Carrera: Educación Diferencial Especialidad Problemas de Aprendizaje

Título y/o grado: Título Profesional de Profesor en Educación Diferencial especialista en Problemas de Aprendizaje

Profesor guía/patrocinante: Solange Tenorio Eitel- Fernanda Flores Muñoz

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.



Francisca Aránguiz Castel



Nicole Jaque Plaza



Alicia Komori Hernández

Santiago de Chile, marzo 2021