



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA**

**Programa para docentes para desarrollar las habilidades sociales  
en niños de inicial con trastorno del espectro autista, La  
Esperanza, 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Maestra en Psicología Educativa**

**AUTORA:**

Andrade Leyva, Lourdes Maribel ([orcid.org/0009-0005-9267-7282](https://orcid.org/0009-0005-9267-7282))

**ASESORAS:**

Dra. Palacios Serna, Lina Iris ([orcid.org/0000-0001-5492-3298](https://orcid.org/0000-0001-5492-3298))

Dra. Rivera Leon, Laura Margot ([orcid.org/0000-0002-4084-1344](https://orcid.org/0000-0002-4084-1344))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en educación en todos sus niveles

TRUJILLO - PERÚ  
2023

## **DEDICATORIA**

A mi madre por su apoyo incondicional en todo momento, a mis hermanitas queridas, a mi esposo e hijos por sus palabras de aliento por su amor y cariño, por ser ellos quienes me motivan a seguir avanzando y crecer profesionalmente.

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios por brindarme salud,  
sabiduría

Perseverancia y constancia por  
alcanzar

esta meta.

A mis colegas quienes me apoyaron  
en todo momento de la mejor  
manera para el recojo de  
información.

A los profesionales que participaron  
como jueces en la validación del  
instrumento usado en esta tesis.



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, PALACIOS SERNA LINA IRIS, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Programa para docentes para desarrollar las habilidades sociales en niños de inicial con trastorno del espectro autista, La esperanza, 2023", cuyo autor es ANDRADE LEYVA LOURDES MARIBEL, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00 %, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 14 de Agosto del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
PALACIOS SERNA LINA IRIS <b>DNI:</b> 18095633 <b>ORCID:</b> 0000-0001-5492-3298	Firmado electrónicamente por: LPALACIOSS el 14- 08-2023 19:19:00

Código documento Trilce: INV - 1283079



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, ANDRADE LEYVA LOURDES MARIBEL estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Programa para docentes para desarrollar las habilidades sociales en niños de inicial con trastorno del espectro autista, La esperanza, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
ANDRADE LEYVA LOURDES MARIBEL <b>DNI:</b> 18217297 <b>ORCID:</b> 0009-0005-9267-7282	Firmado electrónicamente por: LANDRADEL el 21-12-2023 08:39:31

Código documento Trilce: INV - 1283081



## Índice de contenidos

	Pág.
Carátula .....	i
Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento .....	iii
Declaratoria de Autenticidad del Asesor .....	iv
Declaratoria de Originalidad del Autor .....	v
Índice de contenidos .....	vi
Índice de tablas .....	viii
Resumen .....	ix
Abstract .....	x
<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>III. METODOLOGÍA.....</b>	<b>19</b>
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	19
3.2. Variables y operacionalización .....	20
3.3. Población, muestra y muestreo .....	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	22
3.5. Procedimientos.....	24
3.6. Método de análisis de datos.....	25
3.7. Aspectos éticos .....	25
<b>IV. RESULTADOS .....</b>	<b>26</b>
<b>V. DISCUSIÓN.....</b>	<b>31</b>
<b>VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>33</b>

<b>VII. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>37</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>45</b>

## Índice de tablas

	Pág.
<b>Tabla 1</b> Distribución de la muestra .....	19
<b>Tabla 2</b> Escala de confiabilidad .....	24
<b>Tabla 3</b> Valoración de Habilidades sociales de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35).....	26
<b>Tabla 4</b> Valoración de la dimensión conductual de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35).....	27
<b>Tabla 5</b> Valoración de la dimensión personal de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35).....	27
<b>Tabla 6</b> Valoración de la dimensión situacional de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35).....	28
<b>Tabla 7</b> Valoraciones de habilidades sociales y sus dimensiones según edad de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35) .....	29



## RESUMEN

El propósito de la investigación fue el de proponer un programa para docentes que se enfocara en el desarrollo de las habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial en una institución estatal. Con este propósito se planteó una investigación con un enfoque cuantitativo basado en el desarrollo de una investigación aplicada con un diseño descriptivo, no experimental. Para el desarrollo de la investigación se consideró la encuesta como técnica de investigación y el cuestionario con escala de LIKERT como instrumento. La muestra estuvo conformada por 35 docentes que trabajan con niños diagnosticados con TEA que estudian en el nivel inicial. Los hallazgos del estudio permitieron, en primer lugar, corroborar las características de los grupos en cuanto a las habilidades sociales de los niños. De esta forma se confirmó que los niveles predominantes en cuanto al desarrollo de habilidades sociales, fueron los niveles bajos y medios. En función de esto se formuló un programa dirigido a, los docentes, que teniendo en cuenta dichas debilidades, propone el desarrollo de actividades variadas para la mejora de las habilidades sociales de los niños.

Palabras Clave: tea, habilidades sociales, educación, programas.

## **ABSTRACT**

The purpose of the research was to propose a program for teachers that would focus on the development of social skills of children with ASD at the initial level in a state institution. For this purpose, research was proposed with a quantitative approach based on the development of applied research with a descriptive, non-experimental design. For the development of the research, the use of the survey as a research technique and the questionnaire with the LIKERT scale as an instrument were considered. The sample consisted of 35 teachers who work with children diagnosed with ASD who study at the initial level. The findings of the study allowed, firstly, to corroborate the characteristics of the groups in terms of the social skills of the children. In this way, it was confirmed that the predominant levels in terms of the development of social skills were low and medium levels. Based on this, a program aimed at teachers was formulated, which, taking into account these weaknesses, proposes the development of various activities to improve the social skills of children.

Keywords: asd, social skills, education, programs.

## I. INTRODUCCIÓN

A veces puede ser difícil enseñar habilidades sociales a un niño con autismo. Esto se debe principalmente al hecho de que la comunicación y las habilidades sociales son dos de los síntomas centrales del trastorno del espectro autista (TEA). La capacidad de un joven para interactuar con los demás de una manera adecuada y aceptable en entornos sociales se conoce como habilidades sociales. Un niño que es socialmente hábil puede hacer amistades y entablar conversaciones básicas (Resnick, 2021).

En el desarrollo del habla en los niños con TEA, hay que tener en cuenta que el inicio tardío es frecuente. Según Vodka et al. (2013) citado por Aguilar e Igualada (2019), el CI verbal y no verbal y una sintomatología poco severa predicen el desarrollo del habla fluente en los niños con este trastorno. Por otro lado, neurotípico es un descriptor que se refiere a alguien que tiene las funciones cerebrales, los comportamientos y el procesamiento considerados estándar o típicos.

Por otro lado, el deterioro en el funcionamiento social es una característica central de los niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Los déficits típicos de habilidades sociales incluyen: iniciar interacciones, responder a las iniciaciones de otros, mantener el contacto visual, compartir el disfrute, leer las señales no verbales de los demás y tomar la perspectiva de otra persona (Mason, 2021, pág. 6;8). La noción sostenida durante mucho tiempo de que los niños con trastornos del espectro autista carecen de interés en las interacciones sociales a menudo es inexacta. Muchos niños con esta condición realmente desean involucrarse socialmente, sin embargo, generalmente carecen de las habilidades necesarias para interactuar de manera efectiva (Santiago, 2019, pág. 25).

Sin embargo, dado que las investigaciones disponibles reconocen la utilidad de la intervención temprana con estrategias y enfoques, se han optado por numerosos programas de intervención a escala mundial para formar a los docentes de instituciones públicas y privadas con el fin de que tengan capacidad de favorecer y conseguir el desarrollo de los niños con TEA en las distintas facetas de su vida. basado en el uso de principios de desarrollo infantil y análisis de comportamiento

(Grañana, 2022). Como resultado, estos programas siguen la tendencia general de intervención temprana que enfatiza el desarrollo del lenguaje, la interacción social y las habilidades de comunicación. Los objetivos de las terapias socio relacionales son aumentar la competencia social y fomentar las relaciones cercanas.

El modelo de desarrollo, diferencias individuales, basado en relaciones (también conocido como tiempo de piso) alienta a los docentes de instituciones educativas, padres y terapeutas a seguir los intereses del individuo para ampliar las oportunidades de comunicación. A nivel nacional, los programas toman en consideración el enfoque basado en enfoques sociales y relacionales que involucran a los padres. Similar a esto, el paradigma de Intervención de Desarrollo de Relaciones (RDI) comprende ejercicios que aumentan el impulso, el entusiasmo y la capacidad de participar en interacciones sociales con otros (Bonifaz et al., 2022). Explicaciones sencillas de qué anticipar en situaciones sociales las proporcionan las historias sociales (Urueta, 2021).

A nivel local, los programas desarrollados, coinciden con Soares et al. (2021) respecto a que los programas dirigidos al entrenamiento en habilidades sociales (SST, por sus siglas en inglés) es una de las intervenciones más comunes para ayudar a abordar los déficits sociales en personas con trastorno del espectro autista. El SST tradicional enseña a los niños con TEA a interactuar con sus compañeros al brindarles instrucción en vivo y cara a cara sobre habilidades de conversación, amistad y resolución de problemas. Los programas destinados a mejorar las habilidades sociales se basan principalmente en la interacción niño-facilitador y la necesidad de facilitadores capacitados es una de las principales barreras para el tratamiento (ALkinja, Pereira, & Coello, 2022).

En un ámbito internacional, según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2023), aproximadamente 1 de cada 100 niños tiene autismo, para Whalen (2021) el autismo se diagnostica en promedio 2,5 años más tarde en los niños latinos que en los niños blancos no latinos en los Estados Unidos. Y una de las principales razones de esto es la falta de comprensión y la falta de materiales, recursos y educación para los latinos que no hablan inglés. Mientras que UNICEF (2021) informa que el número de niños con discapacidad en todo el mundo se estima en casi 240 millones, según un nuevo informe.

Como complemento, para Wisevoter (2023) la prevalencia del autismo varía significativamente entre los diferentes países, aunque generalmente se acepta que es mayor en los países más desarrollados. A nivel mundial, se cree que el autismo afecta a alrededor de 168 millones de niños y adultos, aunque es probable que esta cifra sea mucho mayor, ya que muchos casos siguen sin diagnosticarse debido a la falta de recursos disponibles y de concienciación. Según estas estadísticas Perú data con las siguientes cifras reflejadas en anexo 1.

En materia nacional, según el Observatorio Nacional de la Discapacidad - CONADIS Perú, se estima que cerca del 50% de los individuos con TEA presentan también alguna discapacidad intelectual. Según el Ministerio de Salud (Minsa, 2019), 15.625 personas en el Perú tienen trastorno del espectro autista, de las cuales el 90,6% son menores de 11 años, siendo el 81,1% hombres y el 18,9% mujeres. La Defensoría del Pueblo Perú estima que en el país hay 186 mil personas con autismo, siguiendo las estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

A nivel regional, Si bien no existen estadísticas oficiales sobre el número de niños con TEA en el distrito La Esperanza de Trujillo, se documentan artículos académicos y diversas ocurrencias que sustentan y consolidan la información de diversas formas. Como evidencia, Celis (2019) afirma que existen entidades privadas, el 95% de las cuales están ubicadas en Lima, que brindan tratamiento y asistencia a niños con Autismo con al menos un docente formado en programas especializados para la atención de enfermedades y/o discapacidades.

La Asociación de padres y amigos de niños con Autismo de Trujillo – Perú, integrada por más de 200 personas (sin local propio desde hace 15 años), organizó en el mes de marzo del presente año, una marcha en pro de conmemorar el Día Mundial de la Concientización Sobre el Autismo, fecha designada por la Organización de las Naciones Unidas (TV Cosmos, 2023). Eventos como éstos son los que dejan claro el aumento de la población con niños TEA por un lado y, por otro, la necesidad que tienen sus padres o familiares de contar con instalaciones o infraestructuras como apoyo para terapias, participación de programas y tratamientos en pro del bienestar y desarrollo de esta población infantil.(Palacios, 2021).

Dada la alta población diagnosticada TEA presente en las aulas de educación inicial que ha aumentado en las últimas décadas, los docentes deben adaptarse para satisfacer las necesidades de estos niños. Por otro lado, las leyes y reglamentos exigen que estos niños con TEA sean educados en el ambiente menos restrictivo, así como que sean instruidos por docentes calificados para enseñarles; lo que lleva a estos maestros a enfrentar los desafíos de su propia demanda de formación de apoyo a los estudiantes con TEA en los entornos de educación inicial que involucran problemas sociales, académicos y de comportamiento en el entorno inclusivo (Valdez & Cartolin, 2019).

Muchas pautas de consenso alientan a los docentes a comunicar abiertamente sus preocupaciones con respecto a los niños. Estas pautas dan fe de la importancia de lograr un consenso sobre qué temas son más críticos y cómo abordarlos. Si bien cada niño con autismo presenta necesidades y comportamientos únicos, es importante que los docentes entiendan los tipos generales de preocupaciones que probablemente encuentren. El aula es el escenario perfecto para adquirir y practicar habilidades sociales. Existe un apoyo general entre los docentes para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, pero muchos carecen de la confianza y el conocimiento para apoyar a los alumnos autistas. Esto puede tener un efecto adverso en su educación.

El docente preocupado puede hacer mucho para ayudar a promover esto y alentar la tolerancia y la participación de otros estudiantes para ayudar al niño a ser socialmente fluido, tanto en términos de expresar sus propios sentimientos y estado de ser como al interpretar el significado y el sentimiento implícito en las expresiones, palabras y acciones de los demás. Por ello, se deben adoptar e implementar programas que aporten un gran apoyo en el desarrollo de sus habilidades sociales.

De tal manera que, es fundamental proponer, crear y fomentar programas de desarrollo y aprendizaje social para la estimulación de los niños TEA en su etapa inicial de educación; dada su importancia en función de aprender habilidades sociales esenciales para su vida cotidiana, como la comunicación, la interacción social y la resolución de problemas, lo que puede mejorar su calidad de vida; vale también, considerar la intención de búsqueda al crear contenido para casos

específicos. Por lo tanto, es importante que los programas de desarrollo y aprendizaje social para niños con TEA estén diseñados específicamente para satisfacer sus necesidades únicas.

A la luz de estas estadísticas y postulados teóricos, se enuncia la pregunta de investigación principal: ¿Cuál es el propósito del Programa para docentes para desarrollar las habilidades sociales en niños de inicial con trastorno del espectro autista, La Esperanza, 2023?

La investigación se justifica teóricamente porque el desarrollo de esta tesis tiene relevancia en la investigación académica en primera instancia, teniendo en cuenta la relevancia del tema, dado el alto porcentaje de niños en la nación con TEA; basado teóricamente en la literatura y en la práctica al proponer e implementar programas para el desarrollo de habilidades sociales, cuyo valor brinda gran ayuda a los niños, permitiéndoles hacer amigos y aprender.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica, considerando que se hace necesario seguir rigurosamente y de manera sistemática, el proceso investigativo proporcionando un valor metodológico; garantizando la validez de los datos y la información fidedigna que se presenta, respetando los criterios y posturas de otros autores, siguiendo la normativa APA para citas y referencias de la información aquí plasmada; en cuyo caso se analiza para que finalmente permita enunciar los hallazgos y resultados según los objetivos propuestos, de esta manera, presentar la viabilidad de la propuesta en beneficio de la población y objeto de estudio.

El estudio es apropiado desde una perspectiva social ya que muchos jóvenes autistas necesitan ayuda para aprender a comportarse en diversos contextos sociales. Con frecuencia quieren interactuar con la gente, pero es posible que no sepan cómo hacerlo o que se sientan ansiosos por probar cosas nuevas. Con la práctica, el desarrollo de habilidades sociales puede mejorar la participación en la comunidad y respaldar resultados como el disfrute y las amistades. Los programas sugeridos para el desarrollo de habilidades sociales a través de profesionales, educadores y familias son instrumentos prácticos para ayudar a aumentar las oportunidades de ser parte de la comunidad.

En cuanto a los objetivos, el objetivo general de estudio es: Proponer un programa para docentes enfocado en las habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial en una institución estatal, distrito La Esperanza 2023 Como objetivos específicos tenemos: a. Diagnosticar las habilidades sociales en niños de inicial con trastorno del espectro autista, La esperanza, 2023 b. Elaborar un Programa para docentes para desarrollar las habilidades sociales en niños de inicial con trastorno del espectro autista, La Esperanza, 2023.



## II. MARCO TEÓRICO

Hasta este punto, se hizo necesario realizar la revisión de trabajos previos de esta temática, considerando como antecedentes nacionales a: Antúnez (2022) en su trabajo indagó sobre la efectividad de un programa para apoyar el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA. Para ello se basó en una metodología con un enfoque cuantitativo fundamentado en la recopilación de información con entrevistas y test, así como registros de frecuencias de conductas y habilidades sociales. Los resultados mostraron que el programa resulta efectivo en la mejora de las habilidades sociales de los niños con TEA. Se compararon los resultados obtenidos en el pre y post test, mostrando una mejora significativa en los resultados. Tras el desarrollo del programa, se evidenció un avance progresivo en la modificación de las conductas negativas observadas, ya que el tono de voz elevado gritar bajó a 27; tirar manotazos a la madre, a 13; y jalar el cabello a la madre, a 8. En conclusión, el programa basado en la intervención conductual demostró ser efectivo en el desarrollo de las habilidades sociales.

Por otra parte, Castillo (2022) en su investigación refirió sobre la relación entre las actividades lúdicas y las habilidades sociales en niños con TEA. Para esto, estableció como objetivo determinar la relación entre las actividades lúdicas y el desarrollo de estas habilidades desde un programa desarrollado en un centro de atención. Con este propósito se estableció una metodología con un enfoque cuantitativo con el que se desarrolló una investigación de tipo básica con un diseño correlacional, no experimental y de tipo transeccional. Como técnica de investigación, se utilizó la entrevista y como instrumento para la recolección de datos se utilizó el cuestionario. Los resultados mostraron que existe una correlación fuerte entre las actividades lúdicas y el desarrollo de habilidades sociales con un  $r=0.882$ . En conclusión, el estudio demostró que el programa basado en actividades lúdicas estuvo altamente correlacionado con la mejora de las habilidades sociales en los niños con TEA que asistían al centro.

De igual forma, Moromisato (2021), examinó sobre incidencia de programas basados en el uso de la música sobre las habilidades sociales de niños con TEA. Para esto, establece como objetivo analizar la relación entre musicoterapia y el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA, a través del análisis de

distintas investigaciones. Para esto, a través de una metodología cualitativa, se desarrolló un estudio documental, basado en una revisión bibliográfica sistemática, analizando diversos programas propuestos basados en la música como elemento esencial de los mismos. Los hallazgos, basados en el análisis de los siete artículos seleccionados, se encontró que cinco de los artículos muestran una mejora significativa en las habilidades sociales, la respuesta verbal, no verbal, contacto visual y comunicación social. En conclusión, el estudio mostró que en general los programas basados en musicoterapia muestran un impacto significativo en las habilidades sociales de los niños.

Por su parte, Olivares et al. (2019) estudiaron la incidencia de los programas de acompañamiento psicopedagógico sobre el desarrollo de las habilidades sociales en niños con TEA. Para esto, establecieron como objetivo analizar el impacto de un programa de acompañamiento psicopedagógico desarrollado en un instituto privado sobre las habilidades sociales de los estudiantes. La metodología que emplearon se basó en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y un diseño fenomenológico. Los resultados mostraron que el plan de acompañamiento psicopedagógico demostró que contribuye de manera importante al desarrollo de habilidades sociales y que su éxito depende del seguimiento que se haga sobre la evolución de cada estudiante por parte del docente conductor del programa. En conclusión, los procesos de acompañamiento psicopedagógico, pueden influir en las habilidades sociales y la interacción social de los estudiantes siempre y cuando exista un clima de observación y seguimiento a cada estudiante.

Finalmente, Rojo et al. (2019) expusieron la relación entre programas de acompañamiento basados en el arte y el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA. Para esto se plantearon como objetivo, analizar experiencias de programas de este tipo para establecer, partir de las mismas, como estos programas contribuyen con el desarrollo de habilidades sociales. En este sentido, se planteó una metodología cualitativa, fundamentada en una revisión documental. Los resultados muestran que los programas que involucran actividades artísticas, pueden incidir de manera positiva en la expresión verbal y no verbal de los niños, mejorando sus capacidades comunicativas. Algunos de los impedimentos comunicacionales verbales de los niños con TEA, pueden mejorar

significativamente con programas de esta naturaleza, lo que puede favorecer no solo el proceso de comunicación sino también mejorar la aceptación de los mismos por parte del resto del grupo. En conclusión, los programas de acompañamiento pedagógico, que incorporan actividades artísticas, mejoran las habilidades verbales de los estudiantes.

En el ámbito internacional, Kazemi (2019), quien desarrolla su estudio en Irán. Este estudio investigó la efectividad del entrenamiento de empatía basado en el juego en las habilidades sociales de los estudiantes autistas. Fue una investigación exploratoria empleando un diseño pretest-postest y un grupo control. La población estadística incluyó a todos los alumnos con trastornos del espectro autista en la ciudad de Rasht durante el año académico 2016-2017. Usando el procedimiento de muestreo disponible, ocho estudiantes fueron asignados aleatoriamente a los grupos experimental (N=4) y de control (N=4). El grupo experimental participó en 18 sesiones de 45 minutos de entrenamiento de empatía basado en el juego después de realizar la prueba previa de evaluación de habilidades sociales, mientras que el grupo de control no recibió ninguna intervención. Al finalizar, se administró el postest a ambos grupos. Los hallazgos muestran que la media y la desviación estándar para el pretest de habilidades sociales son 66,50 y 11,24 en el grupo experimental y 92,75 y 13,3 en el grupo control, respectivamente. La capacidad para comprender emociones, la capacidad para iniciar interacciones, la capacidad para mantener interacciones y la capacidad para responder a los demás promediaron 18,25, 19,50, 10,75 y 18,00 en la prueba previa y 25,50, 28,00, 14,25 y 24,75 en la prueba posterior. respectivamente, en el grupo experimental. Las medias y desviaciones estándar de las habilidades sociales antes y después de la prueba para el grupo de control fueron 65,50 y 7,23, y 64,50 y 7,50, respectivamente. En el grupo de control, las medias de las subescalas antes y después de la prueba (en el mismo orden que antes) fueron 0,75, 75,17, 9,19 y 18,75 y 0,50, 75,17, 9,19 y 18,00, respectivamente. En conclusión, los resultados demostraron que el entrenamiento basado en el juego para la empatía mejora el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes autistas.

Por su parte, Flores y Zambrano (2022) en su investigación publicada en México abordó el estudio de programas orientados a la mejora de las habilidades sociales de los niños con TEA. Con este objetivo, se plantea el análisis de la práctica teatral como herramienta para la mejora de estas habilidades en los niños que asisten a las practicas teatrales de un centro de estimulación temprana. Con esta intención desarrollan una metodología basada en un enfoque cualitativo. El tipo de investigación que se utilizó fue descriptivo y explicativo. La muestra considerada fue la de 8 de niños que asisten al centro. El diseño de la investigación fue longitudinal, con un diseño experimental, en el cual se evaluó información obtenida a través de instrumentos como Test, fichas de observación y cuestionarios. Los resultados confirmaron que la practica teatral contribuye a la mejora de las cualidades de expresión de los niños con TEA.

De forma similar, Garrido (2021) propuso en su estudio publicado en España, el diseño de un programa de atención a niños con TEA, con el propósito de fortalecer sus habilidades sociales. Para ello establece como objetivo explorar las diversas técnicas y estrategias implementadas con este propósito. La investigación sigue una metodología mixta, puesto que utiliza herramientas tanto cualitativas como cuantitativas. En este sentido, utiliza como técnica tanto la investigación documental como la entrevista, lo que permitió aplicar un cuestionario a profesionales que intervienen con personas con TEA. Los resultados muestran que cualquier programa que se implemente con el propósito de mejorar las habilidades sociales de niños con TEA, debe ser diseñado desde un enfoque multidisciplinario en el que intervengan docentes, psicólogos, así como especialistas relacionados con la actividad física y los deportes.

En cuanto a las cualidades que debe tener un programa de intervención, el 42,1% requiere un programa semanal sin duración determinada, el 21,05% elige sesiones diarias sin duración determinada y el 10,52% desea un período fijo de 14 a 20 sesiones., En conclusión, aun cuando queda claro al evaluar los hallazgos de la investigación, que existe la necesidad de que los programas sean diseñados e implementados por un equipo multidisciplinario, en la práctica, esto no ocurre de esta forma. En la mayoría de los casos estos programas son llevados a cabo solo por docentes, en menos casos con el acompañamiento de un psicólogo y muy

pocas veces con la presencia de un profesional de la actividad física. Es por esto que la autora concluye que la posibilidad de que el programa brinde condiciones adecuadas para mejora de las habilidades sociales de los niños, resulta ideal que pueda contar con todo el apoyo profesional requerido.

Por su parte, Vázquez et al. (2020) de Ecuador, planteó como necesidad programas de trabajo adecuados para la mejora de las habilidades sociales de niños con TEA. Con este propósito establecen como objetivo, describir las bondades de diversas estrategias didácticas diseñadas con el propósito de ser empleadas en el proceso de fortalecimiento de las habilidades sociales de niños con TEA. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se planteó con un enfoque cualitativo. El diseño de la investigación evidenció un alcance descriptivo para cuyo desarrollo se utilizó como técnica de encuesta la entrevista y como instrumento de investigación el cuestionario. Los resultados mostraron que aun cuando existen una amplia gama de estrategias para apoyar el desarrollo de las habilidades sociales de los niños con TEA, muchas de estas son desconocidas por los docentes e incluso, aquellos que han recibido algún tipo de capacitación, enfrentan temores e inseguridades en el proceso de interacción con los estudiantes. El 91 % de los participantes en el estudio, opinan que el método TEACCH desarrolla características esenciales en los niños con TEA. En conclusión, las autoras señalan la necesidad de divulgar el conocimiento sobre las estrategias didácticas disponibles para el apoyo a los niños con TEA, así como también la necesidad de que exista un proceso de acompañamiento al docente, que le apoye al momento de iniciar con dichas estrategias en el aula.

Igualmente, Imankhah (2018) de Irán, En su investigación se propuso determinar si la terapia de juego y la musicoterapia eran útiles para mejorar la coordinación motora en niños autistas. Con este propósito se realizó una investigación con un enfoque cuantitativo, en la que se consideró como muestra a un grupo de 30 estudiantes varones con trastorno del espectro autista elegidos al azar, con edades entre 6 y 11 años, se les aplicó la Escala de Evaluación del Autismo y la Escala de Desarrollo Motor antes y después de la intervención en este estudio cuasiexperimental con un pre-test y post-test diseño. El grupo experimental participó en 15 sesiones, dos veces por semana, con una duración de 60 minutos

cada una. Recibieron entrenamiento en terapia de juego y musicoterapia. El grupo de control, sin embargo, no tuvo acceso a tales iniciativas. Los datos se analizaron utilizando un análisis de covarianza unidireccional. Los hallazgos del estudio mostraron que combinar la musicoterapia con la terapia de juego, hubo una diferencia significativa ( $P=0,001$ ) entre los grupos experimental y de control. Se realizó el ANCOVA (análisis de covarianza) unidireccional para examinar el impacto de enseñar musicoterapia junto con la terapia de juego en la coordinación motora de los niños con TEA. Se encontró que las pendientes de regresión antes y después de la prueba para la coordinación motora en los grupos experimental y de control eran homogéneas ( $F_{1,26}=3,95$ ,  $P>0,05$ ), lo que indica que las pendientes de regresión de ambos grupos son iguales. Se utilizó la prueba de Levene para determinar si las varianzas de la variable dependiente eran idénticas entre los dos grupos. Sus hallazgos mostraron que la variación en la coordinación motora entre los dos grupos fue igual ( $F_{1,28}=1.71$ ,  $P>0.05$ ). En conclusión, el estudio mostró que la aplicación de musicoterapia junto con la terapia de juego es esencial para la rehabilitación de estos niños porque el autismo causa problemas con la coordinación motora. Estos hallazgos tienen implicaciones para el desarrollo de técnicas de intervención para reducir los problemas motores en esta población.

En función de fundamentar los aspectos teóricos y científicos sobre la temática a través de la consulta de diversas fuentes de información; a continuación, se presenta la información encontrada relacionada de manera directa con los Trastornos del Espectro Autista y las características de las personas que son diagnosticadas dentro de dicho espectro. En primera instancia definen las variables para posterior citar algunas teorías que describe el desarrollo cognitivo de personas con TEA y las habilidades sociales que promueven su desarrollo a saber:

Respecto a las Habilidades sociales, estas son las normas, prácticas y habilidades que dirigen cómo interactuamos con otras personas y el mundo exterior. Las personas suelen aprender habilidades sociales de la misma manera que aprenden habilidades lingüísticas: sin esfuerzo e intuitivamente. Desarrollan gradualmente un mapa social de cómo interactuar con personas y situaciones. A las personas con autismo les puede resultar más difícil aprender y desarrollar estas

habilidades, lo que les obliga a hacer suposiciones sobre cómo debe diseñarse el mapa social (Auria & Castro, 2021). Su creación para personas autistas conlleva:

- Educación explícita o directa, así como "momentos de enseñanza" prácticos en entornos apropiados.
- Preste atención al tiempo y al ritmo.
- Asistencia para mejorar la integración sensorial y la comunicación.
- Adquirir hábitos que indican resultados sociales cruciales como la amistad y la satisfacción.
- Un medio para mejorar el lenguaje y las habilidades cognitivas.

Por otra parte, también pueden definirse como Acciones interpersonales específicas o habilidades sociales necesarias para el desempeño competente de tareas interpersonales. Tiene sentido que las habilidades sociales sean una colección de actividades interpersonales sofisticadas que se emplean cuando las personas interactúan. (Guerrero & Padilla, 2017).

El desarrollo de habilidades sociales ayudará a construir y fortalecer relaciones importantes con familiares, compañeros, amigos y miembros de la comunidad. Hay muchas maneras de ayudar a los niños con autismo a comprender las interacciones sociales y relacionarse con otros para tener nuevas experiencias y, en última instancia, aumentar la aceptación social y la felicidad. Enseñar habilidades sociales también puede reducir el comportamiento problemático y mejorar el rendimiento académico y la salud mental.

Las habilidades necesarias para comunicarse adecuadamente y relacionarse con los demás se conocen como habilidades sociales. Estas habilidades pueden beneficiar a los niños con TEA al permitirles hacer amigos, aprender de otros, perseguir intereses y pasatiempos, fortalecer los lazos con los miembros de la familia y tener un sentido de pertenencia (Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena, & Ortiz, 2018). El tratamiento de habilidades sociales, que se basa en la idea del "pensamiento social", puede ayudar a las personas con TEA a interactuar con su entorno de manera más efectiva y desarrollar sus mecanismos de afrontamiento. (Ramírez-Corone et al., 2020)

Para Navarro (2023) las habilidades sociales en niños con TEA se pueden dividir en tres dimensiones principales: conductual, personal y situacional. La primera, la dimensión conductual se refiere a las habilidades o comportamientos específicos que un niño utiliza para interactuar con los demás. Algunos ejemplos de habilidades conductuales incluyen hacer contacto visual, mantener una conversación, compartir, pedir ayuda, dar y recibir cumplidos, y respetar el espacio personal (verbales, no verbales y paralingüísticos).

Mientras que la dimensión personal se refiere a las actitudes y creencias internas que un niño tiene sobre sí mismo y sobre los demás. Algunos ejemplos de habilidades personales incluyen la autoestima, la empatía, la regulación emocional y la conciencia social (incidiendo en la percepción de los estímulos recibidos y en su valoración). Finalmente, la dimensión situacional se refiere al contexto en el que se están llevando a cabo las habilidades sociales. Algunos ejemplos de habilidades situacionales incluyen leer las señales sociales, adaptarse a diferentes entornos sociales, y comprender las normas y expectativas sociales.

Es importante tener en cuenta que estas dimensiones están interconectadas y se influyen mutuamente. Por ejemplo, una baja autoestima (dimensión personal) puede afectar la capacidad de un niño para hacer contacto visual (dimensión conductual) en situaciones sociales (dimensión situacional). Por lo tanto, es importante abordar todas las dimensiones en el desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA (Montoya, 2022).

Desde el punto de vista operacional, en el desarrollo del estudio, se considerarán las interacciones sociales en relación con características básicas que incluyen emociones, actitudes, deseos y opiniones.

Respecto a los Programas en el desarrollo de habilidades sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista, el entrenamiento de habilidades sociales puede ayudar a los niños con autismo a desarrollar habilidades sociales de manera estructurada. Encontrar un programa que ayude a los niños es esencial para su crecimiento y éxito. Estos programas se centran en diferentes temas y se dividen en tres categorías principales: Instrucción e intervenciones mediadas por compañeros, historias sociales y guiones. Implican describir un concepto social



particular en profundidad utilizando materiales escritos o visuales, modelado de vídeo.

El programa, también se describe como una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en el aprendizaje social, que se conceptualiza como un proceso cognitivo-conductual cuya principal característica es la transferencia de habilidades, conocimientos e información entre personas y que se conecta de forma evolutiva y ontogénica. intercambio cultural (Ojeda-Martínez et al., 2018).

En este sentido, los diferentes programas de intervención en habilidades sociales para niños con TEA basan sus intervenciones en sesiones grupales, típicamente con una o dos sesiones semanales, dirigidas a niños de entre 4 y 13 años, y con resultados todos positivos de una forma u otra. Como resultado, las habilidades sociales son cruciales para el desarrollo de un niño con ASD y pueden fortalecerse a través de la terapia y la enseñanza de ciertas habilidades sociales.

Desde el punto de vista operacional, la definición del plan, de estudios se centra en los métodos y elementos necesarios para ayudar a los niños pequeños con TEA a desarrollar sus habilidades sociales

En cuanto a las teóricas relacionadas, se encuentra la teoría de la mente, esta parte de que rara vez el método científico es lineal, considerando que incluso las teorías que han sido refutadas pueden ocasionalmente revivir en nuevas formas. Los nuevos descubrimientos pueden desviar las teorías o descarrilarlas por completo. Una de esas ilustraciones es la idea de que las personas con autismo tienen problemas para comprender las ideas y emociones de los demás como se interpretaba a partir de la teoría de la mente. Esta noción se planteó por primera vez en 1985 y, hasta la década de 1990, fue adquiriendo fuerza entre los investigadores (Rosello et al., 2020).

Algunos investigadores incluso afirmaron que explicaba completamente el autismo. Pero gradualmente perdió su atractivo y fue virtualmente olvidada. Aunque parte de la noción original, si no toda, aún puede ser aplicable al autismo, la teoría de la mente ha ganado recientemente un nuevo interés por parte de los científicos (Voyles-Askham, 2022).

Según Happé (2019), profesor de neurociencia cognitiva en el King's College de Londres, la teoría propuesta parecía explicar los desafíos sociales asociados con el autismo, así como la razón por la cual las personas autistas no suelen mentir ni guardar secretos. Aunque realmente teníamos la noción de que las personas autistas no estaban muy interesadas en las cosas sociales, era una idea que realmente carecía de forma. Este tipo de aspectos confusos del autismo de repente se han amalgamado y han cobrado sentido.

En cuanto a la teoría explicativa de Uta Frith. Neuropsicológica Cognitiva. La naturaleza necesaria y automática de la mentalización, ya sea en la vida social, mirando una pintura, viendo una película o leyendo una historia, es el sello distintivo de un sistema cerebral bien establecido. Los organismos vivos, por lo tanto, necesitan este sistema para adaptarse al mundo. Sin embargo, como es sabido, esta operación de sincronización e identificación de estados mentales (p. ej., creencias, opiniones, intenciones) podría resultar bastante infructuosa para un ojo autista no entrenado para comprender las sutilezas de la vida social. Uta Frith, científica contemporánea y psicóloga del desarrollo alemana del Instituto de Neurociencia Cognitiva del University College London, ha centrado principalmente su investigación en el trastorno del espectro autista y el déficit relacionado de la teoría de la mente.

Para explicar el déficit mentalista autista, la psicóloga ha utilizado una herramienta específica: el arte, su búsqueda inicial cultivada en la Universität des Saarlandes, en Alemania. Así, este trabajo busca reconstruir las influencias artísticas en los esfuerzos científicos de Uta Frith, destacando cómo la intersección dialógica de dos disciplinas aparentemente distantes, como el arte y la neurociencia, puede generar nuevas y sorprendentes redes de significación y comprensión de los mundos intrapsíquico e interpsíquico. El arte nos desafía a desarrollar momentos de conocimiento neurocientífico. En el otro. Por el contrario, la neurociencia ofrece la oportunidad de desarrollar más conocimientos sobre el papel de la percepción visual en la contemplación de obras de arte (Nardacchione, 2021).

Respecto a la Teoría explicativa de Ángel Rivière. La "versión estándar" de la historia del autismo, que fue desarrollada en la década de 1960 por asociaciones de familias, redes de investigación y editores (principalmente británicos y

estadounidenses) para defender la singularidad de este trastorno, refuta las teorías psicoanalíticas que lo relacionaban con un mal funcionamiento de los padres y que propone el desarrollo de servicios adaptados a las necesidades de las personas con este diagnóstico, contiene muchos elementos originales. (Belinchon, 2020)

Este programa ahora dominante enfatiza varias ideas clave: (1) que las causas de este síndrome (es decir, la etiología) se pueden "descubrir" usando los métodos de la ciencia positiva (es decir, refutando teorías con datos empíricos objetivos y reproducibles); (2) que el autismo puede identificarse operativamente con un síndrome conductual que consiste en alteraciones cualitativas en la interacción social, la comunicación y la imaginación; y (3) que estas alteraciones cualitativas y (4) A pesar de que el autismo no se puede tratar o curar directamente, los programas clínicos y educativos, los medicamentos, los cambios ambientales y otros tratamientos pueden disminuir considerablemente los síntomas y las restricciones.

Muchos servicios especializados en España y América Latina continúan utilizando procedimientos profesionales que están claramente influenciados por los enfoques de Riviére sobre el autismo. Además de la aparición de nuevas narrativas, las anteriores (psicodinámicas, conductuales y neurocientíficas) han experimentado un importante desarrollo. Dado que han salido a la luz hechos no revelados anteriormente sobre los orígenes del autismo y sus aspectos principales, ahora son posibles varias narrativas. Y cada vez más voces 'críticas', provenientes de diversas direcciones, reclaman la sustitución del paradigma biológico dominante en el siglo XX por otros de origen psicológico y/o sociocultural. Podemos identificar tendencias "de acuerdo" con las recomendaciones de Riviére en esta gran secuencia de voces y datos, así como otras opuestas.

Sobre las Teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud. La psicodinámica es el estudio de las diferentes partes de la mente (que Freud concibió como Id, Ego y Superego) y la personalidad, y cómo se relacionan con los sentimientos, las emociones y las experiencias tempranas. Postula que las experiencias pasadas, especialmente en la primera infancia, dan forma a cómo se siente y se comporta una persona a lo largo de la vida. La mente inconsciente y el impacto que tiene en nuestro comportamiento, informado por experiencias y traumas de la infancia, juega

un papel importante en esto. Entonces, la psicodinámica se enfoca en gran medida en la experiencia subjetiva y cómo los impulsos inconscientes y las experiencias pasadas informan nuestros comportamientos y nuestra personalidad.

Finalmente, en lo que se refiere a las teorías conductuales. Para Smith y Lovaas (1989) aunque el tratamiento conductual es la intervención más eficaz actualmente disponible para los niños autistas, no ha habido ningún intento de presentar una teoría conductual integral de los niños autistas desde Ferster (1961). El trabajo conductual se distingue del trabajo tradicional con niños autistas de tres maneras: (a) se enfoca en comportamientos específicos más que en la entidad diagnóstica del autismo; (b) enfatiza el entorno inmediato más que la etiología o la historia temprana; y (c) la investigación es más inductiva que hipotético-deductiva.

La teoría del comportamiento derivada de dicho trabajo tiene cuatro principios: (a) los comportamientos de los niños autistas son consistentes con las leyes de aprendizaje derivadas del comportamiento de otros organismos; (b) los niños autistas tienen muchas dificultades conductuales separadas que se describen mejor como un retraso en el desarrollo; (c) a pesar de sus dificultades, muchos niños autistas aprenden tanto como otros seres humanos en ciertos entornos; y (d) sus dificultades pueden ser vistas como un desajuste entre un sistema nervioso desviado y ambientes promedio o típicos más que como una enfermedad. Quedan varios problemas prácticos y teóricos que requieren más investigación y que se sumarían a la teoría actual.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

##### **Tipo de investigación:**

La investigación estuvo centrada en un enfoque cuantitativo, el cual a criterio de Cohen y Gómez (2019) se refiere al enfoque investigativo donde se trabaja con datos numérico-estadísticos para las variables a través de instrumentos que ayudan a recolectar la información de manera de dar respuesta a los objetivos que se plantean, con base en procedimientos matemáticos. Este enfoque implica que las relaciones entre las variables se llevarán a cabo de forma numérica, por lo que cuantitativamente se establecerá como la propuesta de un programa influirá en las habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial en una institución estatal, distrito La Esperanza, Trujillo 2023.

En consonancia con las características del estudio, las mismas plantean que se tuvo un tipo de investigación sustantiva, la cual, como lo referencian (Sánchez Reyes y Mejía, 2002) pues intenta responder un problema teórico de las variaciones de un modelo y se orienta a "describir y explicar" se trata de una investigación donde se utilizan los conocimientos existentes con la metodología adecuada hacia un objetivo concreto, que suele estar relacionado con la resolución de un problema práctico. De esta definición se deduce que la investigación es aplicada ya que se propondrán estrategias basadas en un programa para la mejora de las habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial.

##### **Diseño**

Por otra parte, y bajo la perspectiva del diseño investigativo,

Es diseño es descriptivo propositivo descrito como un tipo de estudio de investigación que describe las características de una población o fenómeno y, al mismo tiempo, describe soluciones potenciales para los problemas que se encuentran. Este tipo de investigación se utiliza con frecuencia en la profesión de gestión, así como en el área educativa, para identificar las brechas de desempeño y crear planes de mejora. (Hurtado, 2000)

### 3.2. Variables y operacionalización

Variable dependiente: Habilidades sociales

**Definición conceptual:** Destrezas o conductas sociales determinadas, las cuales se requieren para la ejecución competente de tareas de naturaleza interpersonal. Es entendible que las habilidades sociales representan un grupo de complejas conductas interpersonales que se utilizan cuando las personas interactúan (Guerrero & Padilla, 2017).

**Definición operacional:** Conductas sociales de los niños de nivel inicial con TEA de una institución estatal, relacionadas con aspectos fundamentales como los sentimientos, las actitudes, los deseos y las opiniones.

Variable Independiente: Programa (DAS) desarrollo de aprendizaje social

**Definición conceptual:** Se define como un programa de enseñanza – aprendizaje basado en el aprendizaje social, el cual es conceptualizado como un proceso comportamental-cognitivo cuya característica principal está representada por la transferencia de habilidades, información y conocimientos entre individuos y que se relaciona de forma evolutiva y ontogenética a la transferencia cultural (Ojeda-Martínez et al., 2018).

**Definición operacional:** El programa se enfoca en las estrategias y dimensiones necesarias para lograr que se desarrollen mejoras en las habilidades sociales de los niños de nivel inicial con TEA.

La operacionalización de las variables (Ver anexo 1)

### 3.3. Población, muestra y muestreo

#### Población - muestra

La población objeto de estudio se define, según Stratton (2021) como el conjunto total de individuos o casos que son válidos para una investigación y sobre los cuales son aplicables las conclusiones obtenidas. De allí que la población estuvo conformada por todos los docentes, que ascienden a 35, que trabajan con niños

diagnosticados con TEA que estudian en el nivel inicial en una institución estatal, distrito La Esperanza, Trujillo 2023.

La muestra está conceptualizada como una parte extraída de una población, que presenta características que permiten reproducir la población de la cual proviene y que se utiliza para estudiar a la misma en un contexto de menor proporción, pero que permite llegar a conclusiones que son aplicables a toda la población (Bhardwaj, 2019).

**Tabla 1** Distribución de la muestra

DOCENTES / EDADES DE LOS ESTUDIANTES	N°	%
3 AÑOS	11	31,42
4 AÑOS	12	34,29
5AÑOS	12	43,29
TOTAL	35	100%

Criterio de inclusión:

-Estudiantes del nivel inicial de 3 ,4 y 5 años diagnosticados con trastorno del espectro autista.

Criterio de exclusión

Niños que no cuentan con asentimiento informado

### **Muestreo**

Se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, un método de muestreo que implica que los participantes o componentes de una población se eligen de manera no aleatoria para la conveniencia del investigador. Este método implica seleccionar sujetos en función de su disponibilidad y accesibilidad, lo que podría dar lugar a una muestra que no represente fielmente a la población de interés. Esto podría implicar involucrar a personas que estén dispuestas a participar voluntariamente, elegir personas que estén cerca geográficamente o usar personas que sean miembros de grupos de interés de nicho de fácil acceso. (Sampieri, 2010).

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnicas de recolección de datos**

Para recolectar los datos necesarios se utilizó como técnica la encuesta, que es definida como una técnica de uso común en estudios de ciencias sociales, dirigida a personas y de ella se obtiene información con base en sus opiniones, sus comportamientos o sus percepciones y está centrada en preguntas predefinidas redactadas en un lógico orden y con respuestas escalonadas, que por lo general aporta datos cuantitativos (Arias, 2020).

#### **Instrumentos de recolección de datos**

##### **1. Ficha técnica Cuestionario para la medición del Programa**

Nombre: Cuestionario para la medición del Programa

Autores: Lourdes Maribel, Andrade Leyva.

Tiempo: (20 min aprox).

Significación: Abordaje de las características del programa.

Tipo: Ítems con opciones acotadas de respuesta en escala de LIKERT

Dimensiones: Aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo.

##### **2. Ficha técnica Cuestionario para la medición de Habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial.**

Nombre: Cuestionario para la medición de Habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial.

Autores: Lourdes Maribel, Andrade Leyva.

Tiempo: (20 min aprox).

Significación: Abordaje de las habilidades sociales de los niños con TEA



Tipo: Ítems con opciones acotadas de respuesta en escala de LIKERT

Dimensiones: Conductual, personal y situacional.

**Descripción:**

Como instrumento se utilizó el cuestionario, el cual es definido por Arias (2020) como un conjunto de interrogantes redactadas y presentadas en forma de tabla y un conjunto de respuestas posibles que deben ser respondidas por el encuestado. En un cuestionario no se presentan respuestas incorrectas o correctas, sino que cada respuesta lleva a un diferente resultado, al ser aplicado a una población exclusivamente de personas. Para la medición de las variables en estudio, se utilizaron los instrumentos que se detallan en el anexo 2. Para el caso de la variable 1, se utilizó un cuestionario de 29 ítems los cuales se respondieron mediante una valoración por escala de Likert de cinco niveles (Nunca = 1, Casi nunca = 2, A veces = 3, Casi siempre = 4 y Siempre = 5) y la variable 2 se midió mediante un cuestionario de 19 ítems, igualmente valorados por escala de Likert con los mismos cinco niveles.

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento habilidades sociales, se describen a continuación los aspectos relacionados con el constructo y la validación.

En el caso de la validez se utilizó la evaluación por juicio de experto. Igualmente se calculó el valor de la V de Aiken, que permite evaluar la efectividad de un grupo de ítems en un instrumento para verificar si los ítems miden consistentemente la dimensión que se supone deben medir, examinando específicamente el vínculo entre cada ítem y el puntaje general en la escala. De esta forma, puede establecerse la validez. Así, el instrumento evidencia una mayor validez para medir ese constructo en particular cuando el coeficiente V de Aiken está cerca de 1, lo que indica que los ítems miden consistentemente la dimensión o dimensiones consideradas (Palella y Martins, 2012).

En cuanto a los los 19 ítems del instrumento de habilidades sociales, estos mostraron un valor de significancia mayor o igual a 0,80\* lo uqe permite

establecer que los mismos presentan objetividad, pertinencia, relevancia y claridad.

Para evaluar la confiabilidad, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach con el uso del SPSS V25. Según Palella y Martins (2012), el alfa de Cronbach permite determinar la relación entre los ítems de la escala, lo que se denomina consistencia interna de los ítems.

Considerando, para la evaluación de la confiabilidad los rangos que se presentan a continuación (Palella y Martins, 2012):

**Tabla 2** Escala de confiabilidad.

<u>Rango</u>	<u>Magnitud</u>
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

El resultado de los 19 ítems del instrumento de habilidades sociales muestra, de acuerdo a la escala anterior una magnitud **muy alta**, con un resultado de 0,941; por lo que, se afirma que el instrumento es apto para ser aplicado, con un 94,1% de fiabilidad.

### **3.5. Procedimientos**

Para examinar el estudio, se ofreció un formulario de consentimiento informado a los profesores de aula, a quienes se les informó sobre los objetivos del mismo y cómo se requeriría su participación. Aquellos que optaron por participar en el estudio tenían que aceptarlo para que el estudio continuara. Después de eso, se utilizó la herramienta de medición. (Anexo 04)

A partir de dicha información se generaron las respectivas interrogantes que direccionaron el desarrollo del estudio. Los datos obtenidos fueron procesados mediante técnicas estadísticas que servirán de base para dar respuesta a las interrogantes del problema y llevarán a la consecución de la respectiva propuesta.

### **3.6. Método de análisis de datos**

La información cuantitativa recopilada, fue almacenada y organizada en tablas diseñadas en hojas de cálculo de Microsoft Excel, lo que permitió realizar un análisis previo de los datos. Esta información luego fue llevada al paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) con el cual se procedió a elaborar el análisis estadístico descriptivo que dio respuesta a los objetivos de investigación.

El análisis descriptivo tuvo por finalidad la descripción valorativa de la información recopilada de cada variable y sus dimensiones. Para ello se utilizaron técnicas de distribución de frecuencias, mostrando los resultados mediante tablas de frecuencias absolutas (F) y porcentuales (%) donde se visualizaron directamente los porcentajes de valoración de cada variable estudiada, así como sus dimensiones, lo que permitió establecer comparaciones entre ellas.

### **3.7. Aspectos éticos**

La ética se refiere al estudio de los aspectos morales y conductuales de los seres humanos, los cuales permiten un acercamiento al conocimiento de la identificación del bien y el mal, considerando definiciones como, justicia y corrupción, así como la forma independiente de actuación de cada individuo, que sirve de guía para la manera de comportarse en situaciones diferentes (Inguillay, Tercero, & López, 2020).

La investigación se enmarcó dentro de los principios básicos que se establecen en el código de ética y protocolo de investigación de la UCV. Se garantizó que la información obtenida de los niños sea de forma confidencial y bajo la protección de datos, utilizados para fines estrictamente investigativos. La originalidad fue asegurada mediante declaración jurada, así como respetando los lineamientos respecto a la similitud del trabajo según se exige, con el uso del programa Turnitin®, asegurándose que en el texto se realizaron las respectivas citas y referencias a los autores tomados en consideración, respetando de este modo el derecho de autoría, además las citas se hicieron de acuerdo al formato establecido en los lineamientos de APA 7ma Ed. y bajo los estándares establecidos en la guía de la UCV.

#### IV. RESULTADOS

**Tabla 3** *Valoración de Habilidades sociales de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35)*

Nivel	f	%
Bajo	15	42,9
Medio	15	42,9
Alto	5	14,3
Total	35	100,0

En la tabla 1, se aprecia la distribución de las frecuencias y porcentajes de la variable habilidades sociales del total de la muestra, evidenciando que el 42.9% se concentra en el nivel bajo y medio y el 14.3% en el nivel alto.

**Tabla 4** Valoración de la dimensión conductual de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35)

Nivel	f	%
Bajo	19	54,3
Medio	16	45,7
Total	35	100,0

En la tabla 2, se aprecia la distribución de las frecuencias y porcentajes de la dimensión conductual en niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial, con mayor concentración en el nivel bajo 54.3% seguido del nivel medio con 45.7%

**Tabla 5** Valoración de la dimensión personal de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35)

Nivel	f	%
Bajo	13	37,1
Medio	20	57,1
Alto	2	5,7
Total	35	100,0

En la tabla 3, se aprecia la distribución de las frecuencias y porcentajes de la dimensión personal de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial, donde el nivel medio tiene mayor prevalencia con 57.1%; seguido se encuentra el nivel bajo con 37.1% y en menor porcentaje el nivel alto con 5.7%

**Tabla 6** Valoración de la dimensión situacional de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35)

Nivel	f	%
Bajo	2	5,7
Medio	18	51,4
Alto	15	42,9
Total	35	100,0

En la tabla 4, se aprecia la distribución de las frecuencias y porcentajes de la dimensión situacional de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial, observándose mayor prevalencia el nivel medio con 51.4, seguido del nivel alto con 42.9% y bajo con el 5.7%

**Tabla 7** Valoraciones de habilidades sociales y sus dimensiones según edad de niños con Trastorno del espectro autista de nivel inicial (N=35)

Nivel	Variable		Dimensiones					
	Habilidades sociales		Conductual		Personal		Situacional	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>3 años (N = 11)</b>								
Bajo	5	45,5	6	54,5	3	27,3	1	9,1
Medio	3	27,3	5	45,5	8	72,7	5	45,5
Alto	3	27,3	0	0	0	0	5	45,5
Total	11	100,0	11	100,0	11	100,0	11	100,0
<b>4 años (N = 12)</b>								
Bajo	8	66,7	11	91,7	8	66,7	0	0
Medio	4	33,3	1	8,3	4	33,3	11	91,7
Alto	0	0	0	0	0	0	1	8,3
Total	12	100,0	12	100,0	12	100,0	12	100,0
<b>5 años (N = 12)</b>								
Bajo	2	16,7	2	16,7	2	16,7	1	8,3
Medio	8	66,7	10	83,3	8	66,7	2	16,7
Alto	2	16,7	0	0	2	16,7	9	75,0
Total	12	100,0	12	100,0	12	100,0	12	100,0

En la tabla 5, se aprecia cómo se distribuye las frecuencias y porcentajes según edad de la variable habilidades sociales, donde los niños de 3 años muestran mayor prevalencia del nivel bajo con 45.5%. Los niños de 4 años muestran mayor prevalencia del nivel bajo con 66.7% y los niños de 5 años mayor prevalencia en el nivel medio con 66.7%. En cuanto a la dimensión conductual los niños de 3 años muestran mayor prevalencia del nivel bajo con 54.5%. Los niños de 4 años

muestran mayor prevalencia del nivel bajo con 91.7% y los niños de 5 años mayor prevalencia en el nivel medio con 83.3%.

Para la dimensión Personal los niños de 3 años muestran mayor prevalencia del nivel bajo con 72.7%. Los niños de 4 años muestran mayor prevalencia del nivel bajo con 66.7% y los niños de 5 años mayor prevalencia en el nivel medio con 66.7%.

Finalmente, en la dimensión Situacional los niños de 3 años muestran mayor prevalencia del nivel bajo y medio con 45.5% en cada nivel. Los niños de 4 años muestran mayor prevalencia del nivel medio con 91.7% y los niños de 5 años mayor prevalencia en el nivel alto con 75,0%.



## V. DISCUSIÓN

Tal como evidencia la distribución de frecuencias de la variable habilidades sociales, el 85,8% de los niños presenta niveles bajos y medios de dichas habilidades. Esto es consistente con la teoría y con los hallazgos de estudios anteriores en los que se evidencia que los niños con TEA a menudo tienen dificultades para comprender las señales sociales, interpretar las intenciones de los demás y responder de manera apropiada en diferentes situaciones sociales. Igualmente, los niños con TEA pueden tener dificultades para comunicarse verbalmente o comprender el lenguaje no verbal, como el contacto visual y las expresiones faciales. Al respecto el estudio de Flores y Zambrano (2022) muestran que efectivamente los niños con TEA muestran dificultades en cuanto a sus cualidades de expresión para cuya mejora proponen la práctica teatral. Por otra parte, Olivares et al. (2019) destacan las limitaciones los niños con TEA en cuanto a sus habilidades sociales y su interacción social frente a lo que proponen el desarrollo de procesos de acompañamiento psicopedagógico.

En cuanto a la dimensión conductual entre los niños con TEA en etapa inicial, los hallazgos del estudio muestran las mayores concentraciones en el nivel bajo (54,3 %) y en el nivel medio (45,7 %). Estos resultados, son consistentes con la teoría en cuanto a que efectivamente los niños con TEA pueden tener dificultades para participar en el juego compartido además de que pueden mostrar poco interés en los demás, tener dificultades para tomar turnos en las conversaciones o en las actividades de juego, y pueden tener dificultades para comprender y responder a las emociones de los demás. Estos hallazgos también coinciden con los hallazgos de Kazemi (2019) que considera que los niños con TEA presentan dificultades en estas áreas, sugiriendo que el entrenamiento basado en el juego para la empatía, mejora el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes. Antúnez (2022) por su parte, también considera que cierto tipo de conductas negativas observadas, como el tono de voz elevado, tirar manotazos a la madre, jalar el cabello a la madre observados con frecuencia, pueden mejorar con el desarrollo de un programa adecuado. La empatía es otra habilidad social importante que los niños con TEA pueden encontrar desafiante de esta forma pueden tener dificultades para comprender la perspectiva de los

demás y para entender que los demás pueden tener diferentes pensamientos e intenciones.

En cuanto a la dimensión personal, el nivel medio tiene mayor prevalencia con 57.1%, seguido del nivel bajo con 37.1%. Esto es consistente con la teoría en cuanto a que los niños con TEA pueden presentar dificultades para impartir instrucciones de manera clara y efectiva pues esto implica utilizar un lenguaje claro y conciso, mantener un tono de voz adecuado y utilizar gestos o apoyos visuales para respaldar la comunicación. De igual forma, los niños con TEA pueden enfrentar desafíos en este aspecto, debido a dificultades en la comprensión verbal o en la memoria de trabajo. Esto es consistente con los hallazgos de Imankhah (2018) que evidencia las limitaciones de los niños con TEA en las áreas consideradas en esta dimensión, proponiendo la aplicación de musicoterapia junto con la terapia de juego para la rehabilitación mejorando de esta forma su expresión y coordinación motora.

En cuanto a la dimensión situacional los niños con TEA de nivel inicial, considerados en el estudio, mostraron una mayor prevalencia en el nivel medio con 51.4%, esto es consistente con lo que muestran estudios previos en los que se evidencia que los niños, pueden tener dificultades para expresar sus sentimientos de manera clara y comprensible, así mismo, pueden tener dificultades para entender las necesidades y emociones de los demás. Por último, estos hallazgos coinciden con los de Rojo et al. (2019) en cuyo estudio, se demuestra que los niños con TEA presentan deficiencias en los aspectos relacionados con la dimensión situacional, en los que los programas que involucran actividades artísticas, pueden incidir de manera positiva en la expresión verbal y no verbal de los niños, mejorando sus capacidades comunicativas.

## VI. CONCLUSIONES

1. En términos de conducta conversacional, es típico que los niños con TEA tengan dificultades para iniciar y mantener conversaciones. Pueden tener dificultades para detectar señales sociales, comprender las intenciones de los demás y responder adecuadamente. Por esta razón, podría ser necesario considerar en los programas dirigidos a docentes, las capacidades para el desarrollo de un enfoque sistemático y técnicas de enseñanza particulares para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de conversación, incluyendo hablar por turnos, escuchar activamente y hacer preguntas importantes.

2. De igual forma, los niños con TEA pueden tener problemas para comprender las normas y expectativas sociales en torno a cómo deben expresarse a sí mismos y a los demás. Pueden tener dificultades para usar un lenguaje corporal, contacto visual y saludos aceptables. Los niños pueden aprender cómo presentarse a sí mismos y a los demás de manera adecuada si se les enseña y modela explícitamente estas habilidades.

3. Los niños con TEA pueden tener problemas para saber cuándo y cómo apreciar a los demás, así como para expresar su aprecio de la manera correcta, pueden comunicarse con más moderación o usar un lenguaje más directo.

4. Los niños pueden adquirir y generalizar esta habilidad con el uso de instrucciones claras sobre cómo expresar elogios, refuerzo visual y oportunidades de práctica.

5. Los niños con TEA pueden tener dificultades para cooperar, ayudar, seguir instrucciones, impartir instrucciones y persuadir a otros. Es posible que se interesen menos en las actividades grupales, tengan dificultades para comprender y llevar a cabo las instrucciones habladas y tengan problemas para persuadir a los demás de sus puntos de vista.

6. Los niños pueden aprender estas habilidades con la ayuda de una educación estructurada, ayudas visuales, modelos de comportamiento y práctica guiada.

7. Los niños con TEA pueden tener problemas para jugar, expresar sus emociones y formar vínculos fuertes en la dimensión situacional. Podrían exhibir patrones de juego más repetitivos o intereses restringidos, luchar para reconocer y expresar sus emociones, y les resulta difícil comprender las necesidades y los sentimientos de los demás.

8. Por esta razón los programas de atención más efectivos incluyen métodos para fomentar el desarrollo de estas habilidades e incluyen proporcionar apoyos visuales, enseñar alfabetización emocional y brindar oportunidades reguladas para el trabajo en equipo y la solidaridad.

## VII. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados de la investigación relacionados con la descripción de las características del grupo, así como la propuesta de programa, se derivan un conjunto de recomendaciones que debe estar presentes en esta o cualquier otra propuesta de programa de formación dirigido a docentes para brindar atención a dicha población.

En este sentido, se formulan las siguientes recomendaciones:

1. Respecto a la comprensión del trastorno, es crucial que el programa permita a los maestros el desarrollo de una comprensión profunda del TEA, incluidas sus características y los requisitos únicos de los niños que tienen esta condición. Esto les permitirá adecuar su estrategia de enseñanza y establecer expectativas razonables.
2. Individualización del programa. Debido a que cada niño con TEA es diferente, es fundamental adaptar el plan de estudios para satisfacer sus necesidades. Se recomienda en este caso, a los maestros, la realización de evaluaciones iniciales para que puedan determinar las fortalezas y deficiencias de cada estudiante y crear un plan de intervención único.
3. Desarrollar un enfoque estructurado y predecible para los niños con TEA. Esto, permitirá ayudar a los niños a comprender y anticipar lo que sucederá a lo largo del día, esto puede lograrse en la medida en que los maestros diseñen rutinas claras y consistentes que utilicen señales visuales y líneas de tiempo.
4. Utilizar ayudas visuales (imágenes, pictogramas y tarjetas) lo que puede permitir que a los niños con TEA les resulte más fácil comprender y recordar habilidades sociales cuando usan materiales visuales como. Los maestros pueden usar estas ayudas visuales para enseñar conceptos, organizar actividades y promover la comunicación.
5. En el caso de los padres, es claro que la efectividad del programa depende de la colaboración de estos con los maestros. Se recomienda por tanto que los docentes desarrollen rutinas cotidianas que les permitan compartir técnicas útiles con los padres, solicitar sus comentarios y

mantener líneas de comunicación abiertas y frecuentes. Los padres tienen un conocimiento vital sobre los deseos y necesidades de sus hijos.

6. Se recomienda realizar de forma permanente un proceso de evaluación y seguimiento. Para recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes, los maestros pueden utilizar una variedad de instrumentos de evaluación, incluidas listas de verificación y observación deliberada, permitiendo que, de esta forma, el programa se puede ajustar según sea necesario.

## REFERENCIAS

- Aguilar, E., & Igualada, A. (2019). *Dificultades del lenguaje en los trastornos del desarrollo*. Barcelona: UOC. Obtenido de <https://books.google.co.ve/books?id=ytrFDwAAQBAJ&pg=PT146&dq=ni%C3%B1os+normot%C3%ADpicos&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiYj9HB57n3AhXImOAKHXItDF8Q6AF6BAgJEAI#v=onepage&q=ni%C3%B1os%20normot%C3%ADpicos&f=false>
- ALkinja, I., Pereira, A., & Coello, P. (2022). The effects of an educational program based on modeling and social stories on improvements in the social skills of students with autism. *Heliyon*, 8(5), s/n. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022005771>
- Antúnez-Ávalos, N. (2022). *Intervención psicológica para el desarrollo de habilidades sociales y control conductual en un niño con diagnóstico de autismo*. Lima: Universidad Cayetano Heredia. Obtenido de [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11790/Intervencion\\_AntunezAvalos\\_Ninoska.pdf?sequence=1](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11790/Intervencion_AntunezAvalos_Ninoska.pdf?sequence=1)
- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica. Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas, humanas*. ENFOQUES CONSULTING EIRL. Obtenido de [https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAMQw7AJahcKEwig7drtpOz-AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Frepositorio.concytec.gob.pe%2Fbitstream%2F20.500.12390%2F2238%2F1%2FAriasGonzales\\_TecnicasElInstrumentosDelInvest](https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAMQw7AJahcKEwig7drtpOz-AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Frepositorio.concytec.gob.pe%2Fbitstream%2F20.500.12390%2F2238%2F1%2FAriasGonzales_TecnicasElInstrumentosDelInvest)
- Asenahabi, B. M. (2019). Basics of Research Design: A Guide to selecting appropriate research design. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 6(5), 76-89. Obtenido de <http://ijcar.net/assets/pdf/Vol6-No5-May2019/07.-Basics-of-Research-Design-A-Guide-to-selecting-appropriate-research-design.pdf>

- Auria, R., & Castro, R. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 337-357. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7926998.pdf>
- Belinchón, M. (2020). Theoretical definition and explanation of autism: the narrative of Ángel Rivière and his reflections. *Infancia y Aprendizaje*, 43(4), 1-17. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/345781291\\_Theoretical\\_definition\\_and\\_explanation\\_of\\_autism\\_the\\_narrative\\_of\\_Angel\\_Riviere\\_and\\_his\\_reflections\\_Definicion\\_y\\_explicacion\\_teorica\\_del\\_autismo\\_la\\_narrativa\\_de\\_Angel\\_Riviere\\_y\\_sus\\_reflejos](https://www.researchgate.net/publication/345781291_Theoretical_definition_and_explanation_of_autism_the_narrative_of_Angel_Riviere_and_his_reflections_Definicion_y_explicacion_teorica_del_autismo_la_narrativa_de_Angel_Riviere_y_sus_reflejos)
- Bhardwaj, P. (2019). Types of Sampling in Research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5(3), 157-163. doi:[http://dx.doi.org/10.4103/jpcs.jpcs\\_62\\_19](http://dx.doi.org/10.4103/jpcs.jpcs_62_19)
- Bonifaz, P., Callejas, D., Pico, M., Regalado, P., & Carvajal, V. (2022). Mejores Prácticas Pedagógicas para niños con Espectro Autista: Disciplina Consciente como alternativa. *Vínculos*, 7(1), 61-77. Obtenido de <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/vinculos/article/view/2245>
- Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A., & Ortíz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144-153. Obtenido de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1989-38092018000300144](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092018000300144)
- Castillo, M. (2022). *Actividades lúdicas y desarrollo de habilidades sociales en niños con TEA en el centro de terapias TEAyudamos Chiclayo 2021*. Chiclayo: Universidad César Vallejo. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20500.12692/81721>
- CDC. (16 de 05 de 2022). *Increase in Developmental Disabilities Among Children in the United States*. Obtenido de <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/features/increase-in-developmental-disabilities.html>



- Celis, M. (2019). *Centro de Tratamiento para Niños con TEA en Trujillo*. Trujillo: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Obtenido de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/648809>
- Cohen, A. (2021). Del censo al "producto censal". *Revista Internacional de Sociología*, 79(1), e181b. doi:<https://doi.org/10.3989/ris.2021.79.1.19.181b>
- Cohen, M., & Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué?: La producción de los datos y los diseños*. Editorial. Obtenido de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia\\_p ar](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia_p ar)
- Flores, J., Palay, Z., & Zambrano, A. (2022). El teatro como estrategia de estimulación temprana para el desarrollo de habilidades sociales en niños con autismo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10278-10303. Obtenido de <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4131>
- Garrido-Aragón, A. (2021). *Directrices para la creación de un programa de intervención psicológica para la mejora de las habilidades sociales a través de la actividad física en niños con Trastorno del Espectro Autista*. Lima: Universitas Miguel Hernández. Obtenido de <http://dspace.umh.es/handle/11000/26864>
- Grañana, N. (2022). Espectro autista: una propuesta de intervención a la medida, basada en la evidencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 414-423. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000785>
- Guerrero, L. C., & Padilla, E. M. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 47-64. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200003>
- Happé, F. (26 de 07 de 2019). *How autistic people use compensatory strategies to cope with daily life*. Obtenido de Spectrum: <https://www.spectrumnews.org/author/francescahappe/>

- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez, L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, XVI(10), 780-794. Obtenido de <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2012-12/los-trastornos-del-espectro-autista/>
- Inguillay, L. K., Tercero, S. L., & López, J. (2020). Ética en la investigación científica. *Imaginario Social*, 3(1), 42-51. Obtenido de <https://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/download/10/19>
- Marotti de Mello, A., & Wood, T. (2019). What is applied research anyway? *Revista de Gestão*, 26(4), 338-339. doi:<https://doi.org/10.1108/REG-10-2019-128>
- Mason, C. (2021). *Autismo: Una Guía para padres sobre el trastorno del espectro autista En español*. Madrid: Tilcan Group Limited. Obtenido de [https://books.google.co.ve/books?id=RM4hEAAAQBAJ&newbks=1&newbks\\_redir=0&printsec=frontcover&dq=trastorno+del+espectro+autista&hl=es&redir\\_esc=y#v=onepage&q=trastorno%20del%20espectro%20autista&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=RM4hEAAAQBAJ&newbks=1&newbks_redir=0&printsec=frontcover&dq=trastorno+del+espectro+autista&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q=trastorno%20del%20espectro%20autista&f=false)
- Minsa. (17 de 03 de 2019). *Más de 15 mil personas son tratadas por autismo en Perú*. Obtenido de Ministerio de Salud: <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/27103-el-81-de-personas-tratadas-por-autismo-en-peru-son-varones>
- Montoya, M. (2022). *Habilidades sociales: Un constructo teórico desde la formación en educación primaria*. Rubio/Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Obtenido de <http://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/178/178/209>
- Moromisato, J. (2021). *La musicoterapia y el desarrollo de habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista*. Lima: Universidad de Lima. Obtenido de <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/13220>
- Nardacchione, G. (2021). Uta Frith's thoughts on the Theory of Mind and Autistic Deficit: Dialogue between Art and Neuroscience. *Open Journal of Medical Psychology*, 10(3), 47-59. Obtenido de <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=110252>

- Navarro, M. (12 de 01 de 2023). *¿Qué son las habilidades sociales y por qué es tan importante fomentarlas?* Obtenido de Neuroeduca: <https://neureduca.com/que-son-las-habilidades-sociales-y-por-que-es-tan-importante-fomentarlas/#:~:text=La%20dimensi%C3%B3n%20conductual%2C%20que%20se, en%20el%20contexto%20o%20situaci%C3%B3n>
- Ojeda-Martínez, R. I., Becerill, M. N., & Vargas, L. A. (2018). La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20(2), 1-13. doi:<https://doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>
- Olivares, C., Robles, P., & Yépez, A. (2019). *Contribución del Plan de Acompañamiento Psicopedagógico en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes TEA-Síndrome de asperger de la carrera de Animación Digital del Instituto Superior Tecnológico Toulouse Lautrec de Surco, 2018*. Lima: Universidad Tecnológica del Perú. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20500.12867/2155>
- Palacios, G. (09 de 07 de 2021). *Trujillo: grupo voluntario habilita centro de terapia y rehabilitación en el Alto Trujillo*. Obtenido de Norte Noticias: <https://n60.pe/trujillo-grupo-voluntario-habilita-centro-de-terapia-y-rehabilitacion-en-el-alto-trujillo/>
- Parella, S y Martins, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa 3ra Ed (2012). FEDEUPEL. Caracas. Venezuela
- Ramírez-Corene, A., Martínez, P., Cabrera, J., Buestán, P., Torracchi, E., & Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica*, 39(2), 209-214. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/559/55969799012/html/>
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-5. doi:<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>

- Resnick, A. (14 de 12 de 2021). *What Does It Mean to Be Neurotypical?* Obtenido de Very Well Mind: <https://www.verywellmind.com/what-does-it-mean-to-be-neurotypical-5195919>
- Reyzábal, P. (2019). Propuesta de un programa de intervención a través de mindfulness para mejorar las habilidades en niños y niñas con TEA. *Educación y Futuro Digital*, 19, 67-93. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7569272>
- Rojo, A., & Trujillo, K. (2019). *Artes Integradas para desarrollar habilidades sociales en estudiantes con TEA en primaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18407>
- Rosello, B., Berenguer, C., Baixauli, I., García, R., & Miranda, A. (2020). Theory of Mind Profiles in Children With Autism Spectrum Disorder: Adaptive/Social Skills and Pragmatic Competence. *Frontiers*, 11, s/n. Obtenido de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.567401/full>
- Santiago, F. (2019). *El trabajo social y el autismo (TEA)*. Lulu.com. Obtenido de [https://books.google.co.ve/books?id=PviuDwAAQBAJ&newbks=1&newbks\\_redir=0&printsec=frontcover&dq=trastorno+del+espectro+autista&hl=es&redir\\_esc=y#v=onepage&q=trastorno%20del%20espectro%20autista&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=PviuDwAAQBAJ&newbks=1&newbks_redir=0&printsec=frontcover&dq=trastorno+del+espectro+autista&hl=es&redir_esc=y#v=onepage&q=trastorno%20del%20espectro%20autista&f=false)
- Smith, T., & Lovaas, I. (1989). A comprehensive behavioral theory of autistic children: Paradigm for research and treatment. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20(1), 17-29. Obtenido de [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0005791689900049#:~:text=The%20behavioral%20theory%20derived%20from,\(c\)%20despite%20their%20difficulties%2C](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0005791689900049#:~:text=The%20behavioral%20theory%20derived%20from,(c)%20despite%20their%20difficulties%2C)
- Soares, E., Bausback, K., Beard, C., Higinbotham, M., Bunge, E., & Gengoux, G. (2021). Social Skills Training for Autism Spectrum Disorder: a Meta-analysis of In-person and Technological Interventions. *J Technol Behav*

- Sci. , 6(1), 166-180. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7670840/>
- Stratton, S. J. (2021). Population Research: Convenience Sampling Strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. doi:<https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>
- TV Cosmos. (03 de 04 de 2023). *Trujillo: OMS: "1 de cada 100 niños tiene un trastorno Autista"*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kBkYUp34jPE>
- UNICEF. (10 de 11 de 2021). *Nearly 240 million children with disabilities around the world, UNICEF's most comprehensive statistical analysis finds*. Obtenido de <https://www.unicef.org/eap/press-releases/nearly-240-million-children-disabilities-around-world-unicefs-most-comprehensive>
- Urrueta, A. (2021). Tratamiento de los niños con autismo en etapa de 3 a 12 años de edad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 3(1), s/m. Obtenido de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300019&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000300019&script=sci_arttext)
- Vargas, M., & Gutiérrez, M. (2023). Importancia del entrenamiento de habilidades sociales para mejorar la toma de decisiones y calidad de vida de personas con trastorno del espectro autista. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 10(19), 14-18. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/atotonilco/article/view/9593>
- Vásquez, T., Herrera, D., Encalada, S., & Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Koinonia*, 5(1), 589-612. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724>
- Voyles-Askham, A. (08 de 04 de 2022). *Theory of mind' in autism: A research field reborn*. Obtenido de <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/theory-of-mind-in-autism-a-research-field->



## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz de operacionalización

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	
<b>Variable independiente:</b> > Programa: <b>DAS (DESARROLLO DE APRENDIZAJE SOCIAL)</b>	Se define como un programa de enseñanza – aprendizaje basado en el aprendizaje social, el cual es conceptualizado como un proceso comportamental-cognitivo cuya característica principal está representada por la transferencia de habilidades, información y conocimientos entre individuos y que se relaciona de forma evolutiva y ontogenética a la transferencia cultural (Ojeda-Martínez et al., 2018).	El programa se enfoca en las estrategias y dimensiones necesarias para lograr que se desarrollen mejoras en las habilidades sociales de los niños de nivel inicial con TEA	Aprendizaje colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad individual y de equipo.</li> <li>• Interacción estimuladora.</li> <li>• Gestión interna del equipo.</li> </ul>	Nominal  Escala de Likert	
			Aprendizaje cooperativo			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales.</li> <li>• Procesamiento grupal.</li> <li>• Interdependencia positiva.</li> <li>• Responsabilidad individual:</li> </ul>
<b>Variable dependiente:</b> Habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial	Destrezas o conductas sociales determinadas, las cuales se requieren para la ejecución competente de tareas de natural interpersonal. Es entendible que las habilidades sociales representan un grupo de complejas conductas interpersonales que se utilizan cuando las personas interactúan (Guerrero & Padilla, 2017).	Conductas sociales de los niños de nivel inicial con TEA de una institución estatal, relacionadas con aspectos fundamentales como los sentimientos, las actitudes, los deseos y las opiniones.	Conductual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación visual</li> <li>• Expresión facial.</li> <li>• Gestos.</li> <li>• Formas y contenido de la comunicación verbal.</li> </ul>	Nominal  Escala de Likert  Nunca = 1, Casi nunca = 2, A veces = 3, Casi siempre = 4 y Siempre = 5	
			Personal			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores</li> <li>• Formas de pensamiento</li> <li>• Imágenes mentales</li> </ul>
			Situacional			

## Anexo 2: Programa

# **PROGRAMA PARA DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

## **I.-DATOS GENERALES**

- **Denominación: DEASARROLLO DE APRENDIZAJE SOCIAL**
- **Población: Niños de inicial de 3 a 5 años**
- **N° de sesiones :15**
- **Tiempo de duración: 45´cada sesión**

## **II.- FUNDAMENTACIÓN**

Partiendo de lo que menciona (Ramírez-coronel et al.2020)

El tratamiento de habilidades sociales, que se basa en la idea del "pensamiento social", puede ayudar a las personas con TEA a interactuar con su entorno de manera más efectiva y desarrollar sus mecanismos de afrontamiento.

El programa es una propuesta enfocada en las habilidades sociales de los niños con TEA, específicamente de una población cursante de educación inicial en una institución estatal ubicado en el distrito La Esperanza de Trujillo.

El entrenamiento de habilidades sociales puede ayudar a los niños con autismo a desarrollar habilidades sociales de manera estructurada.

Encontrar un programa que ayude a los niños es esencial para su crecimiento y éxito.

Muchos niños en el espectro del autismo necesitan ayuda para aprender cómo comportarse frente a la variedad de situaciones sociales que nos podemos encontrar en nuestra vida diaria.

Las habilidades sociales ayudan a todos los niños a **saber cómo actuar en diferentes situaciones sociales**, desde hablar con los las personas más cercanas en su entorno hasta jugar con amigos en el jardín.



Desarrollar habilidades sociales con la práctica puede ayudar a mejorar la participación en los entornos y mejorar su bienestar, la felicidad y las amistades.

Las habilidades sociales pueden ayudar a la persona con el espectro autista a **hacer amigos, aprender de los demás y desarrollar pasatiempos e intereses.**

Estas habilidades también pueden ayudar con las relaciones familiares y darle al niño un sentido de pertenencia.

Y las buenas habilidades sociales son importantes para **la salud mental** y la calidad de vida en general.

Si bien cada niño con autismo presenta necesidades y comportamientos únicos, es importante que los docentes entiendan los tipos generales de preocupaciones que probablemente encuentren. El aula es el escenario perfecto para adquirir y practicar habilidades sociales.

El docente preocupado puede hacer mucho para ayudar a promover esto y alentar la tolerancia y la participación de otros estudiantes para ayudar al niño a ser socialmente fluido, tanto en términos de emocionar sus propios sentimientos y estado de ser como al interpretar el significado y el sentimiento implícito en las expresiones, palabras y acciones de los demás.

Por ello, se deben adaptar e implementar programas que aporten un gran apoyo en el desarrollo de sus habilidades sociales.

De allí que surge la necesidad de realizar un programa de habilidades sociales para los niños de inicial dentro del espectro autista, el cual consta de 15 sesiones de 45 minutos, cuyo objetivo general es

En este programa se propondrá actividades e información sobre habilidades sociales junto con herramientas útiles para ayudar a mejorar las oportunidades de los niños de inicial con autismo.

### **III. OBJETIVOS**

#### 3.1 Objetivo general:

El objetivo principal de este programa es que la docente del nivel inicial que trabajan con niños con trastorno del espectro autista sepa como integrarlos al grupo del aula.

Que los niños mejoren la calidad de sus interacciones sociales, así como el establecimiento de relaciones más satisfactorias con otras personas. De tal modo, se espera que mejore la calidad de vida de los niños con Trastornos del espectro autista al contar con más habilidades de apoyo

#### 3.2 Objetivo Específico: se detallan en el cuadro de sesiones

#### **Definición de programa**

Se define como un programa de enseñanza – aprendizaje basado en el aprendizaje social, el cual es conceptualizado como un proceso comportamental-cognitivo cuya característica principal está representada por la transferencia de habilidades, información y conocimientos entre individuos y que se relaciona de forma evolutiva y ontogenética a la transferencia cultural (Ojeda-Martínez et al., 2018).

### **IV. METODOLOGÍA**

Se trabajará diversas estrategias tales como: Dinámicas en grupos pequeños, actividades sensoriales, Lectura de tarjetas con pictogramas, escucha activa.

### **V. ACTITUDES DE LA MAESTRA FACILITADORA**

La docente es la responsable de crear un ambiente adecuado de trabajo, debe conocer las necesidades de los estudiantes con trastorno del espectro autista y promover en todo momento la participación activa de ellos, debe conocer y llevar a cabo las técnicas seleccionadas, vigilar que los estudiantes con el trastorno del espectro autista , sigan el mismo proceso, tiene el deber de orientarlos en el momento en que ellos necesiten ayuda, deberá evaluar igual a todos los estudiantes al terminarse cada sesión o vivencia, de tal manera que todos los estudiantes puedan sentirse no solo orientados, sino que también acompañados por la maestra facilitadora.

## VI. ACTITUDES DE LOS ESTUDINANTES:

- ❖ Participación espontánea en las actividades
- ❖ Solidaridad y respeto hacia sus compañeros
- ❖ Cumplimiento de las actividades en el aula.

## VII. EVALUACIÓN:

La docente aplicará el programa dando las pautas de inicio haciendo recordar las normas de convivencia, los estudiantes deberán participar activamente en cada sesión.

N° DE SESIÓN:		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								
LISTA DE PARTICIPANTES		Se integra en grupos pequeños			Participa activamente en la sesión			Cumple con la tarea en el aula		
		C	M	PN	C	M	PN	C	M	PN
		1.								
2.										
3.										
4.										

### LEYENDA:

C: COMPLETAMENTE M : MEDIANAMENTE PN: PARA NADA

VIII. CUADRO DE SESIONES

TALLER DE HABILIDADES SOCIALES: CONDUCTUAL				
TEMA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD POR SESIÓN	TIEMPO	MATERIALES
<b>COMUNICACIÓN VISUAL</b>	<p><b>SESIÓN 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que el estudiante interactúe con sus compañeros mediante la mirada de forma recíproca.</li> <li>• Que mejoren la comprensión de su entorno para favorecer su autonomía personal.</li> <li>• Favorecer un nivel mayor de su participación social.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “pez pez palma en la cabeza.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	5’	Equipo de sonido
			5	Imágenes
			20’	Música de la naturaleza
<b>EXPRESIÓN FACIAL</b>	<p><b>Sesión 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que exprese sus emociones ante una determinada situación.</li> <li>• Que reconozca su emoción ante una situación de juego.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio Choco-cho lala chocchootete</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> </ul>	5’	Equipo de sonido
			5’	Imágenes
			20’	Equipo de sonido
			5’	Imágenes

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la vivencia</li> <li>•</li> </ul>	10'	
<b>GESTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 4</b></li> <li>• Que realice acciones gesticulares ante un estímulo visual expresando su estado emocional.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: "el tren y las emociones"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	5' 5 20' 5	Equipo de sonido Imágenes pandereta
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 5</b></li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: "si estás feliz tú puedes aplaudir"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema:</li> </ul>	10'	música clásica para niños
			5'	Equipo de sonido

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que a través de vivencias y experiencia lúdicas pueda gesticular como se siente.</li> </ul>	<p>ejercicio de relajación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la vivencia</li> <li>• Conclusiones y Feedback</li> </ul>	<p>5 20' 5 10'</p>	<p>Imágenes Pandereta, triángulo  música clásica</p>
<p><b>FORMAS CONTENIDOS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 6</b></li> <li>• Que exprese sus deseos y necesidades mediante el uso de la palabra,</li> <li>• Que mejore su habilidad comunicativa al interactuar y ser involucrado en los grupos de trabajo.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “lorito Nicanor”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema:</li> </ul> <p>ejercicio de relajación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la vivencia</li> <li>•</li> </ul>	<p>5' 5 20' 5 10'</p>	<p>Equipo de sonido Imágenes Títere (lorito)</p>
<p><b>TALLER HABILIDADES SOCIALES: PERSONAL</b></p>				

<p><b>VALORES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes soliciten apoyo cuando lo requiere con cordialidad.</li> <li>• <b>Sesión 7</b></li> <li>• Participaran en las actividades que se les incluyan con respeto a los demás.</li> <li>• Que se disculpen con su compañero al omitir una acción.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “buen amigo”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	<p>5’ 5 20’ 5 10’</p>	<p>Equipo de sonido Imágenes</p>
<p><b>FORMAS DE PENSAMIENTO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 8</b></li> <li>• Que puedan seguir instrucciones recibidas de la maestra y al interactuar con sus compañeros u otras personas de su entorno.</li> <li>• Solicite ayuda cuando lo necesite sin salirse del aula.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “dramatización-búsqueda del tesoro”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	<p>5’ 5 20’ 5 10’</p>	<p>Equipo de sonido Imágenes Disfraz barco</p>

<b>IMÁGENES MENTALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 9</b></li> <li>• Que puede visualizar acciones a través de una agenda con actividades en grupos pequeños.</li> <li>• <b>Sesión 10</b></li> <li>• Adecuar normas de comportamiento con el uso de pictogramas.</li> </ul>	Dinámica de inicio: canción movimientos corporales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	5' 5 20' 5 10'	Equipo de sonido Imágenes de la canción (lunes antes de almorzar)
<b>TALLER DE HABILIDADES SOCIALES: SITUACIONAL</b>				
<b>EXPRESIÓN DE EMOCIONES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 11</b></li> <li>• Que los estudiantes puedan identificar, reconocer y aceptar sus emociones y sentimientos, así como la manera en que inciden en su comportamiento.</li> <li>• <b>Sesión 12</b></li> </ul>	Dinámica de inicio: “yo tengo un globo -imaginación) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	5' 5 20' 5 10' 5'	Reproductor de música, pistas de canciones (globo flaco y desinflado)



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes sean capaces de mostrar sus emociones tanto positivas como negativas para su mejor relación con sus compañeros.</li> <li>• Que se genere un ambiente de confianza entre los estudiantes del aula para que puedan experimentar y expresar su emocionalidad con mayor libertad.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “emociónate”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	<p>5 20’ 5 10’</p>	<p>Reproductor de música, pistas de canciones (las emociones)</p>
<p><b>HABILIDAD DE JUGAR</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 13</b></li> <li>• Utilizar juegos de expresión como medio de interacción social con sus compañeros.</li> <li>• Participación a través de juegos de roles como medio de aprendizaje en equipos de forma cooperativa.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “quién sube a una nube”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	<p>5’ 5 20’ 5 10’</p>	<p>Reproductor de música, pistas de canciones (movimientos corporales)</p>

<p><b>SOLIDARIDAD CON LOS COMPAÑEROS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 14</b></li> <li>• Empatizar ante situaciones que suceda a sus compañeros del aula.</li> <li>• Que los estudiantes propongan acciones de empatía y solidaridad al desarrollar actividades de juego.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “yo tengo una pelota que está loca”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	<p>5' 5 20' 5 10'</p>	<p>Reproductor de música, pistas de canciones (pelota rebota) música clásica</p>
<p><b>HABILIDAD DE CONVERSAR CON LOS COMPAÑEROS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sesión 15</b></li> <li>• Promover acciones de diálogo con gustos y preferencias.</li> <li>• Que se utilicen frases cortas y sencillas para comunicarse,</li> <li>• Que narren y describan lo que están realizando en su juego según el sector elegido.</li> <li>• Realizar juego compartido para narrarlo.</li> </ul>	<p>Dinámica de inicio: “</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relato de la actividad</li> <li>• Desarrollo del Tema: ejercicio de relajación.</li> <li>• Relato de la vivencia</li> </ul>	<p>5' 5' 20' 5' 10'</p>	<p>Reproductor de música, pistas de canciones (Canción de los cerditos ronda).</p>

## DESARROLLO DE SESIONES:

# TALLER DE HABILIDADES SOCIALES: CONDUCTUAL


## Tema: COMUNICACIÓN VISUAL

### Sesión1

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD; Adivina el objeto</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> Que interactúe con sus compañeros a través de la mirada recíproca y que tenga participación social.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Los estudiantes se organizan en asamblea formando media luna sentados en pisos de colores</li><li>➤ Iniciamos con la canción pez, pez palma en la cabeza, realizamos la dinámica observando que todos se motiven hacerlo.</li><li>➤ Les gustó la canción, <b>ahora lo vamos hacer frente a un compañero.</b></li><li>➤ Se les recuerda las normas de convivencia que ayuden a trabajar y aprender mejor entre todos las vamos poner en práctica. Pedimos a los estudiantes de manera voluntaria las mencionen y las mostramos con ayudas visuales. Propósito: El día de hoy vamos a jugar “adivina el objeto”</li></ul> <p><b>DESARROLLO: 40'</b> (Gestión y acompañamiento)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Colocamos una caja de regalo al centro, dentro de ella estará un objeto, damos una pista para que los estudiantes adivinen de qué se trata.</li><li>➤ Por ejemplo, si escogemos una lonchera se puede decir; es pequeña, la traemos al jardín todos los días, allí guardamos las frutas, la bebida, etc. Escuchamos sus ideas.</li><li>➤ Se pide la participación de un estudiante para que descubra la caja y muestran el objeto que estaba dentro.</li><li>➤ Ahora se les reparte una plastilina del color de su preferencia y se formarán un equipo de tres integrantes cada uno frente a frente a su compañero harán un modelado y lo compartirán en su equipo que hicieron.</li><li>➤ Después de modelar cómo se juega, deja que tu hijo elija un objeto para esconderlo. Luego, ¡hazle preguntas hasta que lo adivine correctamente!</li><li>➤ Responden a preguntas: ¿qué es? ¿qué habrá dentro del sobre?</li><li>➤ Descubren el contenido del sobre y con la participación de los estudiantes pegamos en el cartel de actividades al mismo tiempo que van expresando sus ideas frente a cada imagen referida a nuestra unidad.</li><li>➤ Responden: ¿qué les parece las imágenes? ¿Les gustaría realizar estas actividades? Muy bien ¿qué les parece si las ordenamos? ¿Qué podemos hacer primero o qué estamos haciendo en este momento? (planificando u organizando las actividades)</li><li>➤ Con la sugerencia de la docente los estudiantes ordenan las actividades que se realizarán durante la presente unidad didáctica.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ La docente presenta la Unidad de aprendizaje a trabajar “Yo soy así y me quiero igual”</li><li>➤ Dibujan lo que más les gusta de la presente actividad.</li></ul> <p><b>CIERRE: 5'</b> (Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron? ¿les gustó aprender ¿cómo responder preguntas para planificar el proyecto? ¿tuvieron alguna dificultad? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos hoy? ¿qué otras cosas más les gustaría hacer o conocer?</li></ul>	<p>Pisos de colores Equipo de sonido</p> <p>Imagen de normas de convivencia</p> <p>Imágenes Caja forrada Objetos de cocina</p> <p>Hoja bond Lápiz colores</p>

## Tema: comunicación visual




### Sesión 2

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: jugamos a las escondidas ¿dónde estarás?</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> Que interactúe con sus compañeros a través de la mirada recíproca y que tenga participación social.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Los estudiantes se organizan en asamblea formando media luna sentados en pisos de colores</li><li>➤ Iniciamos con la canción sube sube la arañita realizamos la dinámica observando que todos se motiven hacerlo. Se les muestra la imagen con la canción que se va a cantar</li><li>➤ Les gustó la canción, <b>ahora lo vamos hacer saltando como si reventáramos globos</b></li><li>➤ Se les recuerda las normas de convivencia que ayuden a trabajar y aprender mejor entre todos las vamos poner en práctica. Pedimos a los estudiantes de manera voluntaria las mencionen y las mostramos con ayudas visuales. <b>(se les muestra la imagen con las normas)</b> Propósito: El día de hoy vamos a jugar “donde está el mi compañero escondido”</li></ul> <p><b>DESARROLLO: 40'</b> (Gestión y acompañamiento)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Salíamos al patio nos sentamos formando un círculo, mostramos una imagen donde los niños están escondidos y uno buscando. Preguntamos que juego será, ustedes saben cómo se juega, acordamos las normas para realizar el juego.</li><li>➤ Realizamos la actividad de interacción social y movimiento.</li><li>➤ Con la dinámica de ..en la casa de pinocho todos cuentan hasta ocho (1,,2,3,4,5,6,7,8) se escoge al estudiante que contará y el resto buscará donde esconderse , se da la recomendación que no se tienen que alejar mucho del patio.</li><li>➤ Se inicia el juego de interacción.</li><li>➤ Se cambia de niños que cuenta unas tres veces.</li></ul> <p>Breve explicación de la <b>interacción social. La interacción social sigue un esquema de estímulo respuesta, refuerzo, algunos de ellos pueden producirse, simplemente mediante la imitación y la observación.</b> ( Albert Bandura, padre de la teoría del aprendizaje social. Fuente: bandura@stanford.edu [CC BY-SA 4.0 (<a href="https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/">https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/</a>)]</p> <p><b>Relajación:</b> se les pide a los estudiantes recostarse sobre la colchoneta, escuchamos música de relajación, respiramos profundamente, votamos el aire, cerramos los ojitos.</p> <p><b>Ingresamos al aula:</b> verbalizamos la actividad realizada.</p> <p><b>Se les propone representar la actividad de interacción que realizamos en el patio , se les deja a sus disponibilidad diversos materiales a su elección.</b></p> <p><b>CIERRE: 5'</b> (Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?) ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron? ¿les gustó buscar a sus compañeros? ¿tuvieron alguna dificultad? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos hoy? ¿qué otro juego más le s gustaría hacer en la siguiente clase?</p>	<p>Pisos de colores Equipo de sonido</p> <p>Imagen de normas de convivencia</p> <p>Imágenes</p>  <p>colchonetas Hoja bond Música de relajación Lápiz colores</p>

# TALLER DE HABILIDADES SOCIALES: CONDUCTUAL

## Tema: EXPRESIÓN FACIAL

### Sesión 3

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD; Adivina el objeto</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> QUE EXPRESEN SU EMOCIÓN ANTE UNA SITUACIÓN DE JUEGO</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los estudiantes se organizan en asamblea formando media luna sentados en pisos de colores</li> <li>➤ Iniciamos con la canción, CHOCO CHOCO LALA CHOCHO CHOCHO TETE, realizamos la dinámica observando que todos se motiven hacerlo.</li> <li>➤ Les gustó la canción, <b>ahora lo vamos hacer como gigantes, ahora en versión rock.</b></li> <li>➤ <b>Les gusta el chocolate, que sienten cuando LO COMEN</b></li> <li>➤ Se les recuerda las normas de convivencia que ayuden a trabajar y aprender mejor entre todos las vamos poner en práctica. Pedimos a los estudiantes de manera voluntaria las mencionen y las mostramos con ayudas visuales. <b>(se les muestra la imagen con las normas)</b> Propósito: El día de hoy vamos a jugar “como me siento ante...”</li> </ul> <p><b>DESARROLLO: 40'</b> <b>(Gestión y acompañamiento)</b></p> <p>salimos al patio y hacemos una ronda grande (juguemos en el bosque mientras el lobo no está) al terminar dialogamos como se sintieron, que emoción sentiste. Escuchamos sus respuestas. Nos ubicamos en grupos de a 3 estudiantes, y se les reparte 4 fichas con situaciones que muestra una emoción. Se les dice que las observen, que emoción vez en esta ficha (felicidad, tristeza, asustado, molesto, etc.), ahora tu la vas a representar mirándote a un espejo.</p> <p>Ahora en equipos van a observar la imagen y marcan con una x la emoción que tu creas que represente.</p> <p>En una ficha dibujan la emoción que sienten en este momento, al terminar la socializan ante sus compañeros.</p> <p>Breve explicación: expresión facial junto con la mirada, es uno de los medios más importantes para expresar emociones y estados de movimiento y no como un objeto que está estático se puede conseguir mayor comprensión de lo que quieren comunicar o demás.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b> <b>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</b></p> <p>¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron cuando el lobo salía a perseguirlos? ¿les gustó jugar a la ronda? ¿tuvieron alguna dificultad? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos hoy? ¿qué emoción sienten cuando asisten su jardín?</p>	<p>Equipo de sonido</p> <p>Imagen de normas de convivencia</p> <p>Imágenes</p>  <p>EL ESTÁ</p>  <p>PORQUE</p>  <p>Espejo</p> <p>Hoja bond Lápiz colores</p>

## Tema: GESTOS

### Sesión 4

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>• ACTIVIDAD:</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> QUE EXPRESEN SU EMOCIÓN AI JUGAR E INTERACTUAR CON SUS COMPAÑEROS</p> <p>Que a través de vivencias y experiencia lúdicas pueda gesticular como se siente.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Los estudiantes se organizan en asamblea formando media luna sentados en pisos de colores</li><li>➤ Iniciamos con la canción, EL TREN DE LAS EMOCIONES, realizamos la dinámica observando que todos se motiven hacerlo y realizando gestos y movimientos al cantar.</li><li>➤ Se les pregunta ¿Les gustó la canción? ¿cómo se sintieron? ¿qué les gustó más de la canción?</li><li>➤ Se les dice como saben siempre recordamos las normas de convivencia para trabajar de la mejor manera y ponerlo en práctica. Pedimos un voluntario para acercarse al sector y mostrar las normas.</li></ul> <p>Pedimos a los estudiantes de manera voluntaria las mencionen y las mostramos con ayudas visuales. <b>(se les muestra la imagen con las normas)</b></p> <p>Propósito: El día de hoy vamos a jugar a “caritas carotas “</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b> (Gestión y acompañamiento)</p> <p>salimos al patio y hacemos una ronda grande (juguemos en el bosque mientras el lobo no está) al terminar dialogamos como se sintieron, que emoción sentiste. Escuchamos sus respuestas. Nos ubicamos en grupos de a 3 estudiantes, y se les reparte 4 fichas con situaciones que muestra una emoción. Se les dice que las observen, que emoción vez en esta ficha (felicidad, tristeza, asustado, molesto, etc.), ahora tu la vas a representar mirándote a un espejo.</p> <p>Ahora en equipos van a observar la imagen y marcan con una x la emoción que tu creas que represente.</p> <p>En una ficha dibujan la emoción que sienten en este momento, al terminar la socializan ante sus compañeros.</p> <p>Breve explicación: expresión facial junto con la mirada, es uno de los medios más importantes para expresar emociones y estados de movimiento y no como un objeto que está estático se puede conseguir mayor comprensión de lo que quieren comunicar o demás.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b> (Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</p> <p>¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron cuando el lobo salía a perseguirlos? ¿les gustó jugar a la ronda? ¿tuvieron alguna dificultad? ¿para qué nos servirá lo que aprendimos hoy? ¿qué emoción sienten cuando asisten su jardín?</p>	<p>Equipo de sonido</p> <p>Imagen de normas de convivencia</p> <p>Imágenes</p> <p>Espejo</p> <p>Hoja bond Lápiz colores</p>


## Tema: GESTOS

### Sesión 5

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: Juego divertido</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> Que a través de vivencias y experiencia lúdicas puedan gesticular como se siente.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>Se les presenta un títere, les saluda y pregunta como se sienten el día hoy, nos ponemos de pie y cantamos "Si estás feliz tú puedes aplaudir" lo cantamos realizando gestos y movimientos. El títere los va acariciando acercándose a sus lugares</p> <p>Propósito: El día de hoy vamos a jugar a modelar nuevos cortes de cabello"</p> <p>Recordamos las normas para ponerlas en práctica y evaluarlas durante toda la actividad.</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b></p> <p><b>(Gestión y acompañamiento)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Se les muestran diferentes modelos de corte de cabello y se les dice cuál de los cortes les agrada más hay cortes largos, cortos, pegados, hay diferentes cortes graciosos. Escuchamos su respuesta les gustaría jugar hacer cortes de cabello graciosos. Cómo lo podríamos hacer qué ideas tienes. Se les muestra una cabellera hecha con papel de color pedimos a un niño voluntario que salga al frente para colocarle la cabellera y pedimos a otro voluntario para que comience a cortar el cabello. preguntamos ¿qué corte te gustaría que te haga? escuchamos su respuesta en este momento la cosmetóloga o el peluquero iniciará el juego cortando el cabello ahora se les dice nos vamos a organizar en grupos de a dos. Se ponen de acuerdo para elegir quién será el peluquero o la peluquera y quién será el cliente.</li><li>➤ Comenzamos con el juego, cuando se ha terminado el corte cambiamos de lugar.</li><li>➤ Vamos observando los gestos que van poniendo, se les dice ¿qué hermoso va quedando tu corte de cabello? ¿te gustaría mirarte al espejo?</li><li>➤ Ahora se les dice vamos a la asamblea y pedimos uno a uno modelar su corte de cabello.</li></ul> <p>Breve definición de gestos: los gestos son claves en la expresión corporal, el gesto es un lenguaje preverbal que inicia con el nacimiento. (T.Motos 2018)</p> <p>Definido también como movimiento significativo o lenguaje que comunica a los demás con intención". (sheflen 2015)</p> <p>Acompañamos el modelaje aplaudiendo y haciendo diferentes gestos, según se observan los cortes de cabello como quedaron. Responden a preguntas: ¿qué es lo que más te gusto al realizar el corte de cabello? ¿te agradó como quedó tu corte? ¿cuál de los cortes es el más ocurrente?</p> <p>Ahora se les invita a ponerse de pie y hacer diversos gestos, para tomarse una foto de recuerdo.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b></p> <p><b>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron al realizar el corte de cabello? ¿les gustó aprender a cortar cabello? ¿qué otras cosas más les gustaría hacer o conocer? ¿Qué gestos pusieron sus compañeros al realizarle el corte de cabello? ¿Les gustaría realizar la actividad en casa con mamá o papá? Nos despedimos realizando gestos graciosos.</li></ul>	<p>Pisos de colores</p> <p>Equipo de sonido</p> <p>títere</p> <p>Imagen de normas de convivencia</p> <p>Hojas de colores, tijera, cinta maskin</p> <p>espejo</p> <p>Cámara</p>

# TEMA: FORMAS CONTENIDOS DE LA COMUNICACIÓN VERBAL


## Sesión 6

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: ¡a mí me gusta...!</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> Que exprese sus deseos gustos, preferencias y necesidades al interactuar en grupos pequeños de trabajo.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>Se les presenta un títere de lorito les saluda y pregunta ¿cómo están? responden, el lorito les cuenta que él está un poco y triste porque lo van a llevar al doctor, Entonamos la canción lorito Nicanor. Cantamos realizando gestos y movimientos con la lengua exagerando el movimiento maxilar. El títere los va acariciando acercándose a sus lugares, se les pregunta, que le pasaba al lorito Nicanor ¿por qué no quería ir al doctor? ¿por qué se habrá enfermado? ¿qué le gustaba hacer al lorito? ¿qué cosa no le gustaba?</p> <p>Propósito: El día de hoy vamos a jugar con la botella preguntona. Que te gusta y que no te gusta. vamos a expresar nuestros gustos y preferencias respecto a las frutas. (mostramos algunas imágenes de frutas)</p> <p>Recordamos las normas para ponerlas en práctica y evaluarlas durante toda la actividad.</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b></p> <p>(Gestión y acompañamiento)</p> <p>Los invitamos a ponerse de pie y de forma ordenada salimos al patio. Nos organizamos en grupos pequeños de 5 integrantes, recordamos las normas antes de iniciar la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Levantar la mano para pedir la palabra</li><li>Escuchar a la maestra o compañero cuando está hablando</li><li>No gritar al expresarse.</li><li>Compartir los materiales al momento de trabajar.</li><li>Esperar mi turno, ser paciente y tolerante.</li></ul> <p>Breve definición de comunicación verbal: Búsqueda de todo medio de persuasión que tenemos a nuestro alcance (Aristóteles)</p> <p>Se da las siguientes indicaciones</p> <p>Nos sentamos formando un círculo cerrado con las piernas recogidas (se muestra la imagen)</p> <p>Se colocará una botella al centro, un integrante del grupo la hará girar, cuando se detenga, a quién apunte el pico de la botella, dirá tres frutas de su preferencia y 2 que no son tanto de su agrado, le toca girar la botella a la que quedo mirando la base al iniciar del juego. Se produce la comunicación efectiva al expresar las frutas de su preferencia.</p> <p>Al terminar el juego se les propone representar las frutas que son de su preferencia, lo harán en una ficha y decorarán con material a libre elección.</p> <p>Finalmente presentan su trabajo verbalizando las frutas que son de su preferencia.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b></p> <p>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron al jugar con la botella? ¿les gustó contarnos sus gustos y preferencias?</li><li>¿todos tendremos los mismos gustos? ¿ustedes saben que frutas les gusta a mamá o papá?</li></ul>	<p>Equipo de sonido</p> <p>Títere de loro</p> <p>Imagen de normas de convivencia</p> <p>Imágenes de frutas</p> <p>Botella plástica decorada</p> <p>Normas (pictograma)</p>  <p>El pictograma muestra un recuadro azul con el título 'NORMAS DEL AULA'. Debajo hay dos secciones: una verde con el texto 'Lo que SÍ se debe hacer.' y tres iconos que representan escuchar, hablar con la mano levantada y compartir; y una roja con el texto 'Lo que NO se debe hacer.' y tres iconos que representan gritar, no escuchar y no compartir.</p>




## TEMA: valores

### Sesión 7

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: Compartir es vivir felices respetándonos todos.</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> Participa de las actividades con respeto y pide disculpas ante una omisión.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>Entonamos la canción mi buen amigo, nos abrazamos nos damos la mano y mostramos una sonrisa. Se les pregunta les gustó la canción, como se sintieron cuando abrazaban a un amigo. ¿Qué hacia el buen amigo? ¿será bueno compartir? ¿Cómo te hace sentir cuando lo haces?</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b> (Gestión y acompañamiento)</p> <p>Se les muestra la imagen de una juguetería, (muñeca, pelota, oso de peluche, tren, robot) se les dice ¿que vemos allí?, ¿qué juguetes conocen?, ustedes ¿tienen juguetes en casa?, ¿con quién juegan? ¿y los comparten.? Escuchamos sus respuestas.</p> <p>Ahora se les dice que les parece si se acercan a su mochila y observan que hay dentro (previa coordinación con el padre de familia envió un juguete de casa) ahora lo sacan y nos sentaremos en asamblea y compartiremos el juguete que trajeron de casa. Se les da un espacio de tiempo para que compartan y observamos su comportamiento, como interactúan al jugar entre amigos.</p> <p>Ahora se les dice vamos a formar grupos de 3 compañeros cada uno con su juguete, armarán una pequeña historia para ser dramatizada.</p> <p>Se presenta la dramatización, observamos como comparten su juguete respetan su turno para dramatizar su personaje e interactuar con los juguetes. Como se sintieron compartiendo su juguete ¿será bueno compartir? Escuchamos su respuesta.</p> <p>Al terminar de jugar pedimos que todos coloquen su juguete sobre su silla como invitados y cada estudiante se colocará enfrente del juguete que no es el suyo a la voz de tres irán a coger un juguete que no sea el que trajo de casa.</p> <p>Observamos su comportamiento al coger un juguete y observar que otro niño tiene el suyo.</p> <p>Terminada la actividad dialogamos. ¿qué juguete compartiste? ¿ cómo te sientes cuando compartes?</p> <p>Breve definición de valores: según Vigotsky (1987) el desarrollo moral es producto de la interiorización de normas y reglas morales, por lo que ocurre la formación de instancias morales internas, donde estas regulan el comportamiento del individuo desde su interior.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b> (Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron al jugar con su juguete? ¿les gustó dramatizar una historia? ¿Qué sucedería si no compartimos?</li><li>➤ ¿Qué más te gustaría compartir?</li></ul>	<p>Equipo de sonido imagen de niño abrazando y niño sonriendo</p> <p>Imagen de normas de convivencia</p> <p>juguetes</p> <p>imagen de niños compartiendo</p> 



# TEMA: FORMAS DE PENSAMIENTO

## Sesión 8

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p><b>ACTIVIDAD: LA BUSQUEDA DEL TESORO</b> <b>Propósito de aprendizaje:</b> <b>INICIO: 10'</b> sentados en asamblea se les invita a presenciar una pequeña dramatización, a continuación, se presenta un barco (cartón) se les dice quién vendrá navegando en este barco, hace su aparición un pirata, llevando en su hombro a un loro parlanchín. Se les dice ¡hola niños, estamos cansado de buscar el tesoro que se nos perdió, ¿ustedes lo habrán visto? Es una cajita dorada. ¿qué podríamos hacer para encontrarlo? <b>Se les formula al siguiente interrogante:</b> ¿COMO HAREMOS PARA ENCONTRAR EL TESORO PERDIDO? <b>DESARROLLO: 40'</b> (Gestión y acompañamiento) Nos movilizamos de los lugares y comenzamos a buscar la caja del tesoro perdida. Se les dice ¿dónde podría estar la caja de tesoro? ¿será valioso encontrarla? ¿qué podrá tener una caja de tesoro? ¿alguna vez han tenido una cajita de tesoro? Anotamos sus ideas. Salimos al patio para buscar el tesoro., realizamos desplazamiento por todo el patio. Luego que haber recorrido por todos lados, por fin la encontramos. Debajo de un estante, . Invitamos a los estudiantes a sentarse formando un círculo grande. Pedimos a un niño (a) voluntario para que descubra que había dentro del cofre. Y oh sorpresa encontramos un collar con perlas y Un mapa con algunas indicaciones sacamos el mapa y leemos como lo entendamos. En el habrá unas indicaciones con flechas que señalan una nueva ruta para encontrar el verdadero tesoro. Nos ponemos de pie y junto con el pirata y su loro parlanchín seguimos la dirección de las flechas, hasta que llegamos al lugar verdadero y encontramos un enorme cofre lleno de juguetes. Hasta que por fin encontramos el verdadero tesoro.  Se les propone ingresar al aula y realizar una representación de la ruta que seguimos para encontrar el tesoro. Al terminar muestran su mapa que crearon y verbalizan de manera voluntaria la ruta que dibujaron.  <b>CIERRE: 5'</b> (Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?) ➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo crearon su ruta en el mapa? ¿les resulto sencillo crear su mapa? ¿Qué sintieron cuando encontraron el tesoro?</p> 	Equipo de sonido UNA CAJA FORRADA (TESORO) Perlas



# TEMA: IMÁGENES MENTALES

## Sesión 9

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: creamos nuestra agenda divertida</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> visualizar acciones a través de una agenda con actividades en grupos pequeños</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>Entonamos la canción (lunes antes de almorzar), lo realizamos haciendo gestos y movimientos. Se les dice antes de venir al jardín (imagen) que hicieron, escuchamos su respuesta las anotamos en la pizarra. Y en el jardín que actividades realizamos todos los días.</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b></p> <p><i>(Gestión y acompañamiento)</i></p> <p>Mostramos fotos reales que se les tomó con anticipación (un día en el jardín) dialogamos que actividad estamos haciendo acá. Escuchamos atentos sus ideas.</p> <p>Se les propone que de manera voluntario un niño (a) salga en frente de la clase y narre un día en casa, escuchamos atentos y se le pregunta ¿acá en el jardín que actividades realizan? Qué podremos hacer para mostrar a los compañeros.</p> <p>Se le propone elaborar una agenda donde se evidencie actividades que realizamos en el jardín un día de clase.</p> <p>Nos organizamos en equipo (2 estudiantes) se les reparte el material a utilizar y comienzan con la creación de su agenda, plasmarán las actividades que se hace en el jardín.</p> <p>Se les observa cómo van dibujando ¿se les acompaña y orienta en caso de solicitar la ayuda pertinente.</p> <p>Al terminar en equipo salen enfrente de la clase y presenta su agenda que crearon, verbalizando algunas de las actividades que realizan diariamente.</p> <p>Breve definición de imágenes mentales: Representación mental de un objeto, evento o escena que no está presente en los sentidos, experiencias de percibir visualmente pero que ocurren en la mente, sin estímulo externos (Thomas, 2003)</p> <p><b>CIERRE: 5'</b></p> <p><i>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron al representar en su agenda las actividades diarias?</li> <li>➤ ¿Qué otra actividad la pueden colocar en su agenda?</li> </ul> 	<p>Equipo de sonido Imágenes de acciones.</p> <p>Hojas de colores, goma, tijera, lápiz, colores</p> <div data-bbox="1260 1093 1544 1303" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; font-size: small;">EJEMPLO DE AGENDA DE PICTOGRAMAS</p>  </div>

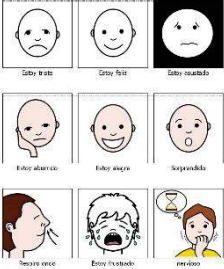
# TEMA: IMÁGENES MENTALES

## Sesión 10

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: Normas de comportamiento y organización de los materiales usando pictogramas.</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> Usaremos pictograma para una convivencia armoniosa.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>Escuchamos la canción (limpia, limpia guarda todo en su lugar, todos deben cooperar), se les pregunta ¿qué escucharon la canción? ¿ustedes ayudan con el orden de los sectores en su aula? y en su casa ¿cómo están sus juguetes, su ropa? ¿mamá tiene ordenado los utensilios de la cocina? Escuchamos sus respuestas.</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b></p> <p>(Gestión y acompañamiento)</p> <p>Retiramos las mesas y sillas a los costados o fuera del aula. Ahora los invitamos a mover todos los juegos de los sectores al centro del aula. Se les dice ¿cómo los podríamos organizar ¿qué necesitaremos? ¿todos haremos lo mismo? ¿en qué lugar del aula creen que se verían bien? Atendemos sus ideas propuestas.</p> <p>Ahora se les dice para comenzar a organizarlos primero nos vamos organizar nosotros, recordamos las normas de convivencia. (mostramos los pictogramas)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Levantar la mano para pedir la palabra</li><li>➤ Escuchar a la maestra o compañero cuando está hablando</li><li>➤ No gritar al expresarse.</li><li>➤ Compartir los materiales al momento de trabajar.</li><li>➤ Esperar mi turno, ser paciente y tolerante.</li><li>➤ Respetar a los compañeros.</li></ul> <p>Nos organizamos en pequeños grupos (3 estudiantes por grupo) se les motiva acercarse a los juegos y clasificarlos según sus características. Ahora se les invita a buscar el lugar donde ellos quieran ubicarlos.</p> <p>Se les motiva a rotular los espacios de juego utilizando sus plumones para realizar escritura no convencional, acompañado por sus dibujo o grafismos que represente su sector de juego, según los materiales que estén en ellos.</p> <p>Al terminar de organizar los sectores cada uno con sus juegos que les corresponda, los invitamos a la asamblea para observar y evaluar como quedaron sus sectores.</p> <p>¿Cómo ven su aula ahora? ¿les gustó como quedó? ¿Qué indica cada cartel que colocaron?</p> <p>Ahora se le coloca al centro del aula dos colchonetas, nos recostamos cerramos los ojitos y respiramos profundamente después de haber organizado nuestra aula nos relajamos escuchamos música de naturaleza.</p> <p>Breve definición de imágenes mentales: Piaget define la imagen mental como una imitación interiorizada y, por tanto, diferida. Las imágenes mentales son un tipo de representación interna que no tiene un correlato exterior. Según Piaget derivarían de la imitación y del conocimiento que se tiene sobre el objeto o situación.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b></p> <p>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué aprendimos hoy en esta clase? ¿Cómo se sintieron al dejar los juegos organizados? ¿les gustó colocar dibujos y rotular los sectores? ¿les resulto sencillo realizar la escritura?</li><li>➤ ¿para qué nos servirá lo que hemos aprendido?</li></ul>	<p>Equipo de sonido Canción <a href="https://youtu.be/S0W9VtFthO8">https://youtu.be/S0W9VtFthO8</a></p> <p><b>NORMAS PARA EL AULA</b></p>  


# TEMA: EXPRESIÓN DE EMOCIONES

## Sesión 11

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: ¡EL BOTE DE LAS EMOCIONES!</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> identificar, reconocer y aceptar sus emociones y sentimientos, así como la manera en que inciden en su comportamiento.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>Nos disponemos a cantar la canción (globo flaco y desinflado) realizando las mímicas. Al terminar preguntamos qué emoción sintieron cuando se infló su globo, y que sucedió cuando el nudo se les desató.</p> <p>Les gustaría hacer volar su globo muy alto, nos disponemos salir al patio para jugar con el globo retornarnos al aula y nos sentamos en asamblea.</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b></p> <p>(Gestión y acompañamiento)</p> <p>Preguntamos qué emociones conoces. por ejemplo (como te sentiste al jugar con el globo, que sentiste cuando un compañero cogió tu globo) presentamos caritas con diferentes emociones (feliz, triste, molesto, sorprendido) se les propone que dibujen alguna emoción sobre una cartulina, la idea es que desarrollen su creatividad a la vez que exploren mediante el dibujo y la pintura sus propias emociones internas. Ahora se le muestra 6 botes transparentes se les dice vamos a colocar diferentes emociones se les propone mencionar un color para cada emoción como por ejemplo (amarillo -feliz, azul- triste, miedo -negro, rojo- molesto, verde-calma.) se les dice ahora vamos a meter dentro del pote objetos de colores según la emoción. por ejemplo, hojas verdes en la calma, lanas oscuras en el pote del miedo, etc.</p> <p>Breve definición de expresión de emociones: La emocionalidad se asocia a una serie de fenómenos psicológicos, como el temperamento, la personalidad, el estado de ánimo y la motivación. Según el autor <b>David G. Myers</b>, la emoción humana implica "...la excitación fisiológica, los comportamientos expresivos y la experiencia consciente".</p> <p>Nos acercamos y vamos observando cómo se van llenando los potses según la emoción que represente.</p> <p>En asamblea verbalizan cada emoción mostrando su pote con el contenido. Se les pregunta ¿qué emoción sintieron el día de hoy? ¿siempre tendremos las mismas emociones? Escuchamos sus respuestas.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b></p> <p>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</p> <p>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué situaciones nos hace sentir felices? ¿les gustó poner un color cada emoción ¿a quién se lo podemos contar?</p> 	<p>Equipo de sonido <a href="https://youtu.be/bTL0IavBUEE">https://youtu.be/bTL0IavBUEE</a></p> <p>pote transparente objetos de colores plumones, cartulina a, lápiz. colores, etc.</p>



## TEMA: EXPRESIÓN DE EMOCIONES

### Sesión 12

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: Jugamos con la piñata de las emociones.</p> <p><b>Propósito de aprendizaje:</b> Expresa sus emociones tanto positivas como negativas para su mejor relación con sus compañeros.</p> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>observamos un video musical y vamos haciendo las expresiones que nos produce la emoción Si te molestas haces pataletas, si estas feliz puedes saltar, etc. Preguntamos que hacia el niño como ponía la carita, que hacía con los pies, escuchamos sus respuestas.</p> <p>Se les muestra una piñata animada (observamos que emoción sienten) quién quiere ver que hay dentro de la piñata ¿que necesitamos para romper la piñata? ¿todos lo podrán hacer?</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b></p> <p><b>(Gestión y acompañamiento)</b></p> <p>Nos organizamos para salir al patio, antes de realizar la actividad, recordamos las normas las observamos en el sector que están ubicadas y recordamos ponerlas en práctica.</p> <p>En el patio formamos una ronda grande nos sentamos y colocamos la piñata al centro. giramos cantando la canción de la piñata. preguntamos ¿cómo se sienten en este momento? ¿Qué emoción están experimentando?</p> <p>Invitamos a un voluntario a pasar al centro y dar un golpe a la piñata. La idea es que los niños vayan expresando la emoción en el juego.</p> <p>Ahora llego el momento de romper la piñata y descubrir que hay dentro de ella (se ha colocado dentro una pelota con carita feliz para cada estudiante y chocolatitos de monedas doradas, cotillón) a la voz de tres todos sentaditos en su lugar se romperá la piñata.</p> <p>Observamos como se desplazan para coger los objetos, que emoción se evidencia durante el juego, como comparten o se jalan por una pelota.</p> <p>Dialogamos todos tenemos lo mismo, que emoción sentiste al no coger un juguete, que podremos hacer, ¿cómo se siente tu compañero que no tiene nada de juguetes?</p> <p>Ingresamos el aula y se les pide que representemos de forma gráfica pictórica la actividad realizada.</p> <p>Al finalizar verbalizan su representación, expresan las emociones que sintieron durante el juego.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b></p> <p><b>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron durante el juego? ¿les gustó romper la piñata?</li><li>➤ ¿Porqué? ¿qué emoción sentiste al coger un juguete?</li></ul>	<p>Equipo de sonido Video musical <a href="https://youtu.be/2qK12PEXLTc">https://youtu.be/2qK12PEXLTc</a></p> 

# TEMA: HABILIDAD DE JUGAR

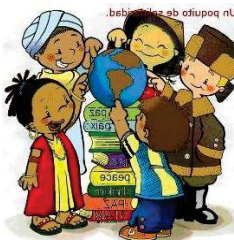
## Sesión 13

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: hoy jugaremos al restaurante</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Propósito de aprendizaje:</b> Que interactúe con sus compañeros participando en juegos de roles.</li></ul> <p><b>INICIO: 10'</b></p> <p>Nos ponemos de pie para cantar y articular con gestos y movimiento la canción quien sube a una nube. Terminada la canción se les pregunta les gustó la canción ¿qué movimientos realizaban mientras cantaban? ¿les fue sencillo pararse en una pierna?</p> <p>Los invitamos a la asamblea y se les muestra la imagen de comidas, se les dice a donde acudimos cuando queremos comer una rica comida, quién nos atiende escuchamos su respuesta y se les muestra la imagen de un restaurante.</p> <p>Se les propone jugar al restaurante.</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b></p> <p><b>(Gestión y acompañamiento)</b></p> <p>Nos organizamos haciendo una lista con lo que se va a necesitar quienes serán los que atiendan, quienes los comensales, quienes los que cocinen. Como ubicaremos las mesas cuantas sillas podrán ir por mesa. Anotamos la lista del menú del día. Iniciamos el juego cada uno con el rol que escogieron. Se da la interacción entre compañeros, anotando su pedido y otro atendiendo y sirviendo en la mesa, otros estudiantes serán los clientes que consumen observamos como interactúan entre ellos. Nos acercamos y se produce el diálogo, veo que hiciste un pedido muy grande, todo eso vas a comer, y cuanto crees que será tu cuenta a pagar, como pediste muchos platos, la cuenta será grande o pequeña la que pagarás. Escuchamos sus respuestas y observamos también al que atiende y que pedidos tienes anotado en tu cuaderno.</p> <p>Socializamos luego de terminar el juego de interacción entre compañeros.</p> <p>Breve definición de HABILIDAD DE JUGAR: Para <b>Jean Piaget</b> (1956), el juego forma parte de la inteligencia del niño o niña, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b></p> <p><b>(Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron al restaurante? ¿les gustó ser vendedor y comprador? ¿qué otros juegos de ventas les gustaría realizar?</li></ul>	<p>Equipo de sonido canción sube a una nube <a href="https://youtu.be/zlot&amp;JGOonM">https://youtu.be/zlot&amp;JGOonM</a></p>  <p>imágenes de menú, monedas de cartulina</p> 



## TEMA: SOLIDARIDAD CON LOS COMPAÑEROS


### Sesión 14

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: simpatizo contigo y tu conmigo <b>Propósito de aprendizaje:</b> Que los estudiantes empaticen y solidaricen entre compañeros. <b>INICIO: 10'</b> Los invitamos a bailar y cantar la canción yo tengo una pelota que está loca, realizamos los movimientos corporales, tomamos de la mano a un compañero para saltar. Se les dice que divertida estuvo la canción les gusto, saltar y rebotar como lo hacen las pelotas. Se les propone realizar un juego divertido se les pide colocarse al centro del aula formando un círculo grande. <b>DESARROLLO: 40'</b> (Gestión y acompañamiento) Se les dice vamos a ver que tanto nos conocemos, se les reparte una hojita pequeña, y un lápiz, se les dice ahora van a escribir su nombre y lo vamos a colocar dentro de esta cajita ahora cada niño sacará un papelito y el nombre que le ha tocado tendrá que dibujar al compañero que le ha tocado y en su momento de participación hará una breve descripción de cómo es él o ella. posteriormente, cada dibujo se entregará a la niño o niña correspondiente. El objetivo principal de esta actividad es que el niño o niña ejercite la capacidad de representar a otras personas en un rol, definir el carácter de alguien y ver si la otra persona se refleja en lo que fue creado por ellos.</p> <p>Dialogamos, que les pareció la actividad, el dibujo que tienen en sus manos es igual a ustedes, a ver que tanto se conoces entre ustedes.</p> <p>Breve definición de solidaridad con los compañeros: Es un hecho social que constituye un consenso libre de las partes, donde se conectan el individuo y la sociedad. Javier de Lucas (1998)</p> <p><b>CIERRE: 5'</b> (Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?) ➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron al dibujar a su compañero? ¿te resulta fácil describir a su compañero o compañera?</p>	<p>Equipo de sonido Cancion Caja de regalo <a href="https://youtu.be/A5l1wfZljVs?list=TLPQMjIwNzIwMjNmZOb9faQAg">https://youtu.be/A5l1wfZljVs?list=TLPQMjIwNzIwMjNmZOb9faQAg</a></p> 



## TEMA: HABILIDAD DE CONVERSAR CON LOS COMPAÑEROS

### Sesión 15

ACTIVIDADES Y/O SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	Materiales
<p>ACTIVIDAD: Te cuento un cuento <b>Propósito de aprendizaje:</b> Qué los estudiantes utilicen frases cortas y sencillas para comunicarse y narrar historias de su preferencia.</p> <p><b>INICIO: 10'</b> Los invitamos a dramatizar la canción de los tres cerditos, los agrupamos de tres al terminar la canción preguntamos, que mencionaba la canción, que les pasó a los cerditos. Que les parece si nos organizamos en grupos para contar un cuento a su manera.</p> <p><b>DESARROLLO: 40'</b> (Gestión y acompañamiento) Nos sentamos en los pisos de colores ubicados al centro del aula, se les da un tiempo para que se agrupen de tres en tres que será su grupo de trabajo. A cada grupo se les da a escoger un cuento, que será con el que trabajará. Se les dice que lo revisen de qué creen que se trata el cuento, que personajes tienen. Se les pide que identifiquen las emociones de los personajes de las escenas, así podrán analizar situaciones y comportamientos de los personajes y aprender lo que deben hacer. Luego de analizar y dialogar en el grupo de trabajo, se les pide que cada grupo pasen enfrente de la clase y cuente a su entender el cuento que estuvieron leyendo. Escuchamos la historia relatada por los compañeros, Finalmente se les pide que representen al personaje de su preferencia del cuento.</p> <p>Breve definición de conversar entre compañeros: El dialogo entre compañeros no radica en el hecho de compartir un espacio, sino que hace referencia a la capacidad de los estudiantes para ayudarse, mostrando actitudes altruistas y cooperativas en ellos.</p> <p><b>CIERRE: 5'</b> (Evaluación: ¿qué y cómo aprendieron los niños?)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo se sintieron al contar un cuento con sus propias palabras? ¿les gustó trabajar en equipo? ¿qué otras historias les gustaría conocer? ustedes podrán crear sus propios cuentos?</li></ul>	<p>Equipo de sonido</p> <p>Canción de los cerditos ronda</p> <p><a href="https://youtu.be/fwLW aGcBaRw?list=TLPQ MjJwNzlwMjNmZOb9faQAa">https://youtu.be/fwLW aGcBaRw?list=TLPQ MjJwNzlwMjNmZOb9faQAa</a> cuentos</p> 

## Anexo 3

### Anexo 3.1. Cuestionario para la medición del Programa

<b>DAS</b>		Cuestionario para medición de Desarrollo y Aprendizaje social en niños con TEA de nivel inicial
Fecha de aplicación		
Responsable		
Escala de medición	Nunca = 1, Casi nunca = 2, A veces = 3, Casi siempre = 4 y Siempre = 5	

<b>Dimensión: Aprendizaje colaborativo</b>						
Ítem	Pregunta	1	2	3	4	5
1	Se esfuerzan y participan responsablemente para cumplir con la tarea asignada					
2	Hay conciencia que el éxito depende del trabajo en equipo					
3	Asumen la responsabilidad y el compromiso para alcanzar la meta común.					
4	Asumen la responsabilidad de ayudar a alcanzar la tarea.					
5	Valoran el esfuerzo y participación a través de una felicitación, un abrazo o un reconocimiento					
6	Muestran compañerismo para alcanzar la meta común.					
7	Tratan con afecto y/o consideración para lograr la meta común.					
8	Utilizan los recursos acordes con las necesidades o requerimientos de los miembros del equipo.					
10	Se organizan para elaborar el trabajo grupal en forma conjunta.					
11	Se esfuerzan en cumplir con su responsabilidad en el tiempo previsto.					
12	Buscan salidas adecuadas cuando hay problemas o conflictos entre los miembros del grupo.					
13	Distribuyen las tareas y roles que se le asignan dentro del equipo.					
<b>Dimensión: Aprendizaje cooperativo</b>						
Ítem	Pregunta	1	2	3	4	5
14	Trabajan el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.					
15	Exponen y defienden ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros.					
16	Escuchan las opiniones y los puntos de vista de los compañeros.					

17	Llegan a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.					
18	Se esfuerzan para que todo el grupo conozca lo que se está haciendo.					
19	Toman decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.					
20	Debaten las ideas entre los miembros del grupo					
21	Reflexionan individualmente y de manera conjunta dentro del grupo.					
22	Consideran que es importante la ayuda de los compañeros para completar las tareas.					
23	No pueden terminar una actividad sin las aportaciones de los compañeros.					
24	Le importan compartir materiales e información para hacer las tareas					
25	El resultado del grupo mejora cuanto mejor hace su tarea cada miembro.					
26	Cada miembro del grupo participa en las tareas del mismo.					
27	El grupo se refuerza con las actividades.					
28	Cada miembro del participa, aunque no le guste la tarea.					
29	Cada miembro del grupo hace su parte del trabajo del grupo para completar la tarea					

**Anexo 3.2. Cuestionario para la medición de Habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial**

<b>HS- v d</b>		Cuestionario para medición de Habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial
Fecha de aplicación		
Responsable		
Escala de medición	Nunca = 1, Casi nunca = 2, A veces = 3, Casi siempre = 4 y Siempre = 5	

<b>Dimensión: Conductual</b>						
<b>Ítem</b>	<b>Pregunta</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Pueden escuchar con atención las indicaciones del docente, para realizar la actividad.					
2	Pueden iniciar una conversación sin la necesidad de ser inducido por la docente.					
3	Pueden mantener la conversación por espacios prolongados.					
4	Pueden formular preguntas cuando no le queda claro alguna cosa.					
5	Pueden dar las gracias por la atención que se le presta y por los servicios que recibe.					
6	Se presentan ante sus compañeros de una forma espontánea.					
7	Tienen facilidad para presentar a otros compañeros, destacando sus cualidades					
8	Pueden elogiar a sus compañeros, por las acciones positivas que realizan.					
<b>Dimensión: Personal</b>						
<b>Ítem</b>	<b>Pregunta</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9	Piden ayuda cuando lo requiere					
10	Participan en todas las actividades donde se incluye.					
11	Ayudan a sus compañeros dando instrucciones cuando tienen dificultades					
12	Son capaces de seguir instrucciones recibidas de la maestra o de otras personas mayores.					
13	Se disculpan con otra persona al omitir una acción.					
14	Tienen la habilidad de convencer a sus interlocutores con palabras y gestos adecuadas.					
<b>Dimensión: Situacional</b>						
15	Tienen capacidad para expresar su tristeza.					
16	Tienen capacidad para expresar su alegría.					
17	Pueden jugar con sus compañeros					
18	Muestran solidaridad con sus compañeros					
19	Pueden conversar con sus compañeros					

## Anexo 4. Consentimiento

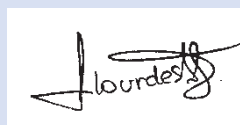
### CONSENTIMIENTO INFORMADO

ESTIMADAS MAESTRAS:

LE SALUDA LA LIC. LOURDES MARIBEL ANDRADE LEYVA, ESTUDIANTE DE MAESTRIA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO. ACTUALMENTE ESTOY REALIZANDO UNA INVESTIGACIÓN TITULADA **Programa para docentes para desarrollar las habilidades sociales en niños de inicial con trastorno del espectro autista, La Esperanza, 2023**

PARA ELLO ES MUY NECESARIA SU PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA, RESPONDIENDO DOS CUESTIONARIOS, POR LO QUE SOLICITO DE SU COLABORACIÓN EN RESPONDER LAS PREGUNTAS LO MAS ACERTADA POSIBLE, CON EL FÍN DE LOGRAR QUE ESTA INVESTIGACIÓN SEA LO MÁS VERÁZ. A DEMÁS QUE ESTA INVESTIGACIÓN LES SERVIRÁ COMO UN APORTE PARA SU LABOR DIARIA.CABE RESALTAR QUE SU PARTICIPACIÓN ES **ANÓNONIMA**, ES DECIR NO SE TE PEDIRÁ NOMBRES NI APELLIDOS, TAN SOLO SON UNOS DATOS QUE SON NECESARIOS PARA LA INVESTIGACIÓN.

LA ESPERANZA, JUNIO DEL 2023



ATTE.



**"AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"**

Trujillo, 14 de julio de 2023

**CARTA N° 534-2023-UCV-VA-EPG-F01/J**

Mg. Flor Salirrosas Sandoval

Directora

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 1682 "VIRGEN DE FÁTIMA"**

**Presente.** –

**ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE TESIS**

Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente y así mismo presentar a la estudiante **LOURDES MARIBEL ANDRADE LEYVA**, del programa de **MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

La estudiante en mención solicita autorización para aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada: **"PROGRAMA PARA DOCENTES PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS DE INICIAL CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, LA ESPERANZA, 2023"**, en la institución que usted dirige.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es proponer un programa para docentes, enfocado en las habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial, en una institución estatal, distrito La Esperanza, 2023.

Agradeciendo la atención que brinde a la presente, aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y respeto.

**Atentamente.** –



Mg. Ricardo Benites Aliaga  
Jefe de la Escuela de Posgrado-Trujillo  
Universidad César Vallejo

**ADJUNTO:**

- Instrumentos de recolección de datos.



Dra. Flor Salirrosas S  
Directora.  
I.E. I. 1682

## Anexo 5. Juicio de expertos

### Anexo 2.3. Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: (NOMBRE DEL INSTRUMENTO) Que hace parte de la investigación: (PROPUESTA DE PROGRAMA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DEL NIVEL INICIAL EN UNA INSTITUCIÓN ESTATAL, DISTRITO LA ESPERANZA, TRUJILLO). La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa psicométrica de la psicología como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

#### 1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

<b>Nombre del juez:</b>	
<b>Grado profesional:</b>	Maestría (X) Doctor ( )
<b>Área de Formación académica:</b>	Clínica ( ) Educativa ( ) Social ( ) Organizacional ( )
<b>Áreas de experiencia profesional:</b>	
<b>Institución donde labora:</b>	
<b>Tiempo de experiencia profesional en el área:</b>	2 a 4 años ( ) Más de 5 años ( )
<b>Experiencia en Investigación Psicométrica:</b>	
<b>DNI:</b>	
<b>COLEGIATURA:</b>	

#### 2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido de instrumento, por juicio de expertos.

### 3. SOPORTE TEÓRICO:

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL Y OPERACIONAL	DEFINICION OPERACIONAL DE LAS DIMENSIONES	DEFINICION OPERACIONAL DE LOS INDICADORES
<b>Variable independiente:</b> Programa DAS	<b>CONCEPTUAL</b>	<b>Aprendizaje colaborativo:</b>  Se define operativamente como el aprendizaje construido a partir de interacciones en un contexto social e incluye definiciones como responsabilidad individual y en equipo, interacción estimuladora y gestión interna de equipo.	<b>Responsabilidad individual y de equipo:</b>  Se define como la evaluación del progreso tanto individual como en equipo respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Se define como un programa de enseñanza – aprendizaje basado en el aprendizaje social, el cual es conceptualizado como un proceso comportamental-cognitivo cuya característica principal está representada por la transferencia de habilidades, información y conocimientos entre individuos y que se relaciona de forma evolutiva y ontogenética a la transferencia cultural (Ojeda-Martínez et al., 2018).		<b>Interacción estimuladora:</b>  Se define como el indicador donde los miembros del grupo trabajan conjuntamente, compartiendo recursos y brindándose apoyo de forma constante apalancando el proceso de enseñanza-aprendizaje.
			<b>Gestión interna del equipo:</b>  Se define operacionalmente como la capacidad de los miembros del equipo para gestionar las tareas que le son asignadas dentro de un ambiente de trabajo en equipo para profundizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	<b>OPERACIONAL</b>	<b>Aprendizaje cooperativo:</b>  Se define como la organización de la clase para que los alumnos puedan cooperar entre ellos y aprender en conjunto y en él se incluyen términos como habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva y responsabilidad individual.	<b>Habilidades sociales:</b>  Son habilidades relacionadas con el liderazgo social y la destreza para entenderse y coordinarse con los demás miembros del grupo reforzando la enseñanza-aprendizaje.
	El programa se enfoca en las estrategias y dimensiones necesarias para lograr que se desarrollen mejoras en las habilidades sociales de los niños de nivel inicial con TEA.		<b>Procesamiento grupal:</b>  Se define como el principio de la evaluación que se debe realizar al grupo por parte de cada participante, lo que mide su progreso en la enseñanza-aprendizaje.
			<b>Interdependencia positiva:</b>  Se refiere al aprendizaje que se obtiene por las relaciones directas entre los miembros del grupo.
		<b>Responsabilidad individual:</b>  Se define como el grado de responsabilidad que cada miembro del grupo muestra respecto a su autoaprendizaje y como esto ayuda a los demás miembros del grupo.	



<b>Variable dependiente:</b>  Habilidades sociales de niños con TEA de nivel inicial	<b>CONCEPTUAL</b>  Destrezas o conductas sociales determinadas, las cuales se requieren para la ejecución competente de tareas de natural interpersonal. Es entendible que las habilidades sociales representan un grupo de complejas conductas interpersonales que se utilizan cuando las personas interactúan (Guerrero & Padilla, 2017).	<b>Conductual:</b>  Se refiere a comportamientos específicos de los alumnos, de tipo verbal, no verbal y paralingüísticos. Se centra en indicadores como comunicación visual, expresión facial, gestos y formas y contenido de la comunicación verbal.	<b>Comunicación visual:</b>  Se refiere a la interacción del alumno con los demás mediante la mirada de forma recíproca.
			<b>Expresión facial:</b>  Es la expresión de lo que el alumno siente y lo demuestra a través de sus emociones, demostrando lo que cada uno siente respecto a una determinada situación.
			<b>Gestos:</b>  Se entiende como cualquier acción que realiza un alumno y que envía un estímulo visual a otro, lo que puede mostrar un estado emocional.
			<b>Formas y contenido de la comunicación verbal:</b>  Se define como todo aquello que es expresado mediante la voz, con la que los alumnos muestran sus ideas, emociones, deseos y sentimientos.
	<b>OPERACIONAL</b>  Conductas sociales de los niños de nivel inicial con TEA de una institución estatal, relacionadas con aspectos fundamentales como los sentimientos, las actitudes, los deseos y las opiniones.	<b>Personal:</b>  Tiene relación con los valores y las experiencias acumuladas por cada alumno e incluye valores, formas de pensamiento e imágenes mentales.	<b>Valores:</b>  Se definen como características que poseen las personas y que les ayudan a desenvolverse mejor en el ambiente en el que se encuentran.
			<b>Formas de pensamiento:</b>  Se refiere a la forma de pensar de los alumnos ante las situaciones sociales que se le presentan.
		<b>Imágenes mentales:</b>  Son representaciones mentales de experiencias interiorizadas como un producto sensorial y basado en los recuerdos.	
	<b>Situacional:</b>  Supone la influencia de factores socioambientales en las interacciones sociales de los alumnos. Lo que se manifiesta en la expresión de emociones, habilidad de jugar, solidaridad con los compañeros y habilidad de conversar con compañeros	<b>Expresión de emociones:</b>  Se define como la capacidad de mostrar las emociones tanto positivas como negativas que se deben reconocer para mejora del individuo.	
		<b>Habilidad de jugar:</b>  Es la capacidad de utilizar los juegos como medio de interrelación social entre individuos como medio para el aprendizaje en equipo de forma cooperativa.	
		<b>Solidaridad con los compañeros:</b>  Implica empatizar con las situaciones que le pasan a los compañeros,	

			creando un sistema social de ayuda entre los alumnos.
			<b>Habilidad de conversar con compañeros:</b> Se relaciona con la capacidad del alumno para dar inicio y mantener conversaciones informales con sus compañeros.















Validación por juicio de Expertos

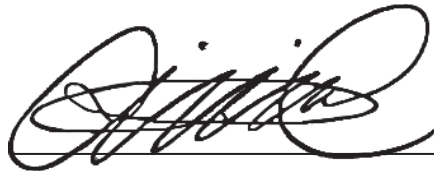
MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

- ✓ NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO PARA LA MEDICIÓN DEL PROGRAMA
- ✓ OBJETIVO: Establecer características del programa
- ✓ DIRIGIDO A: Docentes
- ✓ APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO:
- ✓ GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO:

VALORACIÓN:

SATISFACTORIO	SUFICIENTE	POR MEJORAR
<b>X</b>		

\*la valoración la determina el experto.



Mg. María del Carmen  
González Sánchez

CPsP. 9501

### MATRIIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

✓ **NOMBRE DEL INSTRUMENTO:** CUESTIONARIO PARA LA MEDICIÓN DEL PROGRAMA

✓ **OBJETIVO:** Establecer características del programa

✓ **DIRIGIDO A:** Docentes

✓ **APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO:** Rojas Hurtado Wilson Manuel

✓ **GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO:** Maestro en Psicología educativa

**VALORACIÓN:**

SATISFACTORIO	SUFICIENTE	POR MEJORAR
X		

\*la valoración la determina el experto.

  
**Lic. Wilson M. Rojas Hurtado**  
**PSICOLOGO**  
**C.Ps.P. N° 29624**

### MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

- ✓ **NOMBRE DEL INSTRUMENTO:** CUESTIONARIO PARA LA MEDICIÓN DEL PROGRAMA
- ✓ **OBJETIVO:** Establecer características del programa
- ✓ **DIRIGIDO A:** Docentes
- ✓ **APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO:** VÁSQUEZ SINTI LIZ EVA
- ✓ **GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO:** MAGÍSTER

#### VALORACIÓN:

SATISFACTORIO	SUFICIENTE	POR MEJORAR
✓		

\*la valoración la determina el experto.

  
\_\_\_\_\_  
**Nombre y firma**  
LIZ EVA VÁSQUEZ SINTI


### MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

- ✓ NOMBRE DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO PARA LA MEDICIÓN DEL PROGRAMA
- ✓ OBJETIVO: Establecer características del programa
- ✓ DIRIGIDO A: Docentes
- ✓ APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO: LINA KARIN ATOCHE DIÁZ
- ✓ GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO: MAGISTER PSICOLOGIA EDUCATIVA

VALORACIÓN:

SATISFACTORIO	SUFICIENTE	POR MEJORAR
✓		

\*la valoración la determina el experto.



Nombre y firma

MG. LINA KARIN ATOCHE DIÁZ  
UCV 05400

**MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**

**NOMBRE DEL INSTRUMENTO:** CUESTIONARIO PARA LA MEDICIÓN DEL PROGRAMA

**OBJETIVO:** Establecer características del programa

**DIRIGIDO A:** Docentes

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO:** Gerónimo Arroyo, Katherine Esperanza

**GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO:** Magister

**VALORACIÓN:**

SATISFACTORIO	SUFICIENTE	POR MEJORAR
✓		

\*la valoración la determina el experto.

INDICACIONES



*Katherine E. Gerónimo Arroyo*  
Nombre y firma  
.....  
Mg. Katherine E. Gerónimo Arroyo  
DIRECTORA  
UGEL 03 TNO

## Anexo 5. Tablas

### Anexo 5.1. Índices de validez de contenido de las respuestas emitidas por los jueces expertos del Cuestionario Habilidades Sociales

Ítem	Relación entre la variable y la dimensión	Relación entre la dimensión y el indicador	Relación entre el indicador y el ítem	Relación entre el ítem y la opción de respuesta
1	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
2	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
3	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
4	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
5	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
6	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
7	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
8	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
9	0,80*	0,80*	0,80*	1,00*
10	0,80*	0,80*	0,80*	1,00*
11	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
12	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
13	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
14	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
15	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
16	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
17	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
18	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
19	1,00*	1,00*	1,00*	1,00*
Total	0,97*	0,97*	0,97*	1,00*
V de Aiken del instrumento			0,98*	

De acuerdo con los valores reportados por el estadístico V de Aiken, se observa que, en cada criterio de evaluación considerado, los 19 ítems mostraron un valor de significancia mayor o igual a 0,80\* lo que indica el cuestionario para medir las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista del nivel inicial en una institución estatal, distrito la esperanza, Trujillo, presentan objetividad, pertinencia, relevancia y claridad.

## Anexo 5.2. Confiabilidad del Cuestionario Habilidades Sociales

Alfa de Cronbach	N de ítems
0,941	19

En la tabla anexada se aprecia que el valor del Alfa de Cronbach alcanza 0.941 evidenciando una elevada confiabilidad del instrumento.

## Anexo 5.3. Índices de homogeneidad según correlación R corregido y consistencia interna según el coeficiente Alfa del instrumento de habilidades (N = 35)

Factor	Ítem	r itc	$\alpha$
Habilidades	H1	0,582	0,941
	H2	0,737	
	H3	0,794	
	H4	0,815	
	H5	0,609	
	H6	0,851	
	H7	0,754	
	H8	0,668	
	H9	0,081	
	H10	0,216	
	H11	0,380	
	H12	0,642	
	H13	0,683	
	H14	0,703	
	H15	0,641	
	H16	0,752	
	H17	0,814	
	H18	0,866	
	H19	0,857	

## Anexo 5.3. Puntos de corte del instrumento de habilidades sociales

Variable/Dimensiones	Alto	Medio	Bajo
Habilidades Conductual Personal Situacional	[76 - 100]	[51 -75]	[0 - 50]

## TESIS TURNITI

### INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>19%</b>	<b>17%</b>	<b>5%</b>	<b>5%</b>
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>5%</b>
<b>2</b>	<b>repositorio.upch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>Mercedes Belinchón. " Theoretical definition and explanation of autism: the narrative of Ángel Rivière and his reflections ( ) ", Journal for the Study of Education and Development, 2020</b> Publicación	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>archive.org</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>documentop.com</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>6</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>repositorio.ulima.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
	<b>repositorio.uladech.edu.pe</b>	



8	Fuente de Internet	<1 %
9	<a href="http://www.slideshare.net">www.slideshare.net</a> Fuente de Internet	<1 %
10	<a href="http://www.researchgate.net">www.researchgate.net</a> Fuente de Internet	<1 %
11	<a href="http://dspace.umh.es">dspace.umh.es</a> Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad Tecnologica del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
13	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1 %
14	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
15	<a href="http://repositorio.ucsp.edu.pe">repositorio.ucsp.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
16	<a href="http://www.autismovivo.org">www.autismovivo.org</a> Fuente de Internet	<1 %
17	<a href="http://renati.sunedu.gob.pe">renati.sunedu.gob.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
18	<a href="http://psyathome.kryptonsolid.com">psyathome.kryptonsolid.com</a> Fuente de Internet	<1 %

19	<a href="http://repositorio.untumbes.edu.pe">repositorio.untumbes.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
20	<a href="http://mag.elcomercio.pe">mag.elcomercio.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
21	Jordan, Kimberlee, Marcus King, Sophia Hellersteth, Anna Wirén, and Hilda Mulligan. "Feasibility of using a humanoid robot for enhancing attention and social skills in adolescents with autism spectrum disorder :", International Journal of Rehabilitation Research, 2013. Publicación	<1 %
22	<a href="http://moam.info">moam.info</a> Fuente de Internet	<1 %
23	<a href="http://es.slideshare.net">es.slideshare.net</a> Fuente de Internet	<1 %
24	<a href="http://search.bvsalud.org">search.bvsalud.org</a> Fuente de Internet	<1 %
25	<a href="http://worldwidescience.org">worldwidescience.org</a> Fuente de Internet	<1 %
26	<a href="http://www.coursehero.com">www.coursehero.com</a> Fuente de Internet	<1 %
27	Ana Albuquerque, Margarida Alves-Martins. "Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade	<1 %

1 / Fomento de habilidades de lecto-escritura en la primera infancia: estudio de seguimiento desde la educación infantil al primer curso de educación primaria", Infancia y Aprendizaje, 2016

Publicación

---

28	Submitted to Universidad Continental Trabajo del estudiante	<1 %
29	Pablo Leandro Pastén Hernández, Martín Eduardo Muñoz Soto, Jaime Nicolás Riveros Briso, Gustavo Enrique González Aguilar. "Percepción de los y las estudiantes sobre las clases de Educación Física online y su relación con los niveles de actividad física en tiempos de COVID-19, en un establecimiento de Curicó", Journal of Movement & Health, 2020 Publicación	<1 %
30	www.justicewomen.com Fuente de Internet	<1 %
31	www.lanoticiaurbana.com Fuente de Internet	<1 %
32	pubmed.ncbi.nlm.nih.gov Fuente de Internet	<1 %
33	revistas.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
34	journals.lww.com Fuente de Internet	<1 %

35	Submitted to pontificiabolivariana Trabajo del estudiante	<1 %
36	www.alnap.org Fuente de Internet	<1 %
37	www.ocv.org.mx Fuente de Internet	<1 %
38	www.ppasambleamadrid.org Fuente de Internet	<1 %
39	Submitted to Universidad de Nebrija Trabajo del estudiante	<1 %
40	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
41	pdfkul.com Fuente de Internet	<1 %
42	ruc.udc.es Fuente de Internet	<1 %
43	www.irekia.euskadi.eus Fuente de Internet	<1 %
44	www.lareferencia.info Fuente de Internet	<1 %
45	www.mag.go.cr Fuente de Internet	<1 %
46	www.rxenlinea.net Fuente de Internet	<1 %



47	<a href="http://www.scoop.it">www.scoop.it</a> Fuente de Internet	<1 %
48	<a href="http://www.tni.org">www.tni.org</a> Fuente de Internet	<1 %
49	<a href="http://www.understood.org">www.understood.org</a> Fuente de Internet	<1 %
50	Baez Pacheco, Nelson   Esquivel Laurente, Jorge Luis   Nunez Bueno, Victor Alfredo   Rojas Marroquin et al. "Influencia Del Clima, motivacion y La satisfaccion Laboral En La rotacion Laboral De La generacion "Y" En Las Entidades Bancarias De La Ciudad Del Cusco", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
51	<a href="http://autismsoccer.org">autismsoccer.org</a> Fuente de Internet	<1 %
52	<a href="http://es-us.noticias.yahoo.com">es-us.noticias.yahoo.com</a> Fuente de Internet	<1 %
53	<a href="http://es.scribd.com">es.scribd.com</a> Fuente de Internet	<1 %
54	<a href="http://informatica.blogs.uoc.edu">informatica.blogs.uoc.edu</a> Fuente de Internet	<1 %
55	<a href="http://noticortos.news">noticortos.news</a> Fuente de Internet	<1 %

56	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
57	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
58	reunir.unir.net Fuente de Internet	<1 %
59	saladeprensa.org Fuente de Internet	<1 %
60	www.institutosuperiordeneurociencias.org Fuente de Internet	<1 %
61	www.lasac.info Fuente de Internet	<1 %
62	www.medicrit.com Fuente de Internet	<1 %
63	www.vnc-wbc.com Fuente de Internet	<1 %
64	"Desafíos de comportamiento—Autism Toolkit", Pediatric Patient Education, 2021 Publicación	<1 %
65	"Relación entre la formación inicial, las creencias y las prácticas de instrucción matemática desplegadas por docentes en formación de educación básica.", Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020 Publicación	<1 %

66	<a href="http://1library.co">1library.co</a> Fuente de Internet	<1 %
67	Submitted to Universidad de Guayaquil Trabajo del estudiante	<1 %
68	<a href="http://docplayer.es">docplayer.es</a> Fuente de Internet	<1 %
69	<a href="http://elenfoque1.wixsite.com">elenfoque1.wixsite.com</a> Fuente de Internet	<1 %
70	<a href="http://eprints.uanl.mx">eprints.uanl.mx</a> Fuente de Internet	<1 %
71	<a href="http://pesquisa.bvsalud.org">pesquisa.bvsalud.org</a> Fuente de Internet	<1 %
72	<a href="http://pirhua.udep.edu.pe">pirhua.udep.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
73	<a href="http://repositorio.uwiener.edu.pe">repositorio.uwiener.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
74	<a href="http://tesis.pucp.edu.pe">tesis.pucp.edu.pe</a> Fuente de Internet	<1 %
75	<a href="http://www.bbc.com">www.bbc.com</a> Fuente de Internet	<1 %
76	<a href="http://www.ctera.org.ar">www.ctera.org.ar</a> Fuente de Internet	<1 %
77	<a href="http://www.manhattantimesnews.com">www.manhattantimesnews.com</a> Fuente de Internet	<1 %

78	<a href="http://www.sap.org.ar">www.sap.org.ar</a> Fuente de Internet	<1 %
79	<a href="http://www.scielo.mec.pt">www.scielo.mec.pt</a> Fuente de Internet	<1 %
80	<a href="http://www11.urbe.edu">www11.urbe.edu</a> Fuente de Internet	<1 %
81	Benavides, Macario T.. "Hilos Del Mismo Tejido: Weaving Community Perspectives into Community-Based Global Learning through Critical Micro-Ethnographic Testimonio", Kansas State University, 2022 Publicación	<1 %
82	Javier Fernández-Río, Jose A. Cecchini, Antonio Méndez-Giménez. "Effects of cooperative learning on perceived competence, motivation, social goals, effort and boredom in prospective Primary Education teachers / Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de Educación Primaria", Infancia y Aprendizaje, 2014 Publicación	<1 %



## Anexo 5.4. Vista de Bases de datos SPSS

base dedatos.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 28 de 28 variables

	PREG14	Personal1	PREG15	PREG16	PREG17	PREG18	PREG19	Situación al1	Habilidad es1	Conductu al	Personal	Situación al	Habilidad es	var	var	var
1	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Alto			
2	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Alto			
3	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Bajo	Medio	Bajo	Bajo			
4	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Alto			
5	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Medio			
6	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Bajo	Medio	Alto	Medio			
7	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Bajo	Medio	Alto	Medio			
8	A veces	Casi siempre	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
9	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
10	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
11	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Medio	Medio	Medio	Medio			
12	A veces	A veces	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Medio	Medio	Medio			
13	A veces	A veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Medio	Medio	Medio			
14	A veces	A veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	A veces	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
15	A veces	A veces	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi nunca	Bajo	Medio	Medio	Bajo			
16	Casi nunca	A veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Medio	Medio	Medio			
17	Casi nunca	A veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Bajo	Alto	Bajo			
18	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
19	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
20	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
21	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Medio	Medio			
22	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			

Visible: 28 de 28 variables

	PREG14	Personal1	PREG15	PREG16	PREG17	PREG18	PREG19	Situación al1	Habilidad es1	Conductu al	Personal	Situación al	Habilidad es	var	var	var
1	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Alto			
2	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Alto			
3	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Bajo	Medio	Bajo	Bajo			
4	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Alto			
5	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Alto	Medio			
6	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Bajo	Medio	Alto	Medio			
7	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Bajo	Medio	Medio	Bajo			
8	A veces	Casi siempre	A veces	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
9	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
10	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
11	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	Medio	Medio	Medio	Medio			
12	A veces	A veces	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Medio	Medio	Medio			
13	A veces	A veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Medio	Medio	Bajo			
14	A veces	A veces	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Casi nunca	Bajo	Medio	Medio	Bajo			
15	A veces	A veces	Casi siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Medio	Medio	Medio			
16	Casi nunca	A veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	Bajo	Bajo	Alto	Medio			
17	Casi nunca	A veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
18	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
19	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
20	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			
21	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi siempre	Medio	Medio	Medio	Medio			
22	Casi nunca	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Bajo	Bajo	Medio	Bajo			