



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD
ESPECIALIDAD DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E
INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel
primaria en una institución educativa de Sullana

**TRABAJO ACADÉMICO PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

AUTORA:

Ontaneda Deyra, Ana Zoraida (orcid.org/0009-0005-7769-1318)

ASESORA:

Dra. Pacheco Salas, Maria Elizabeth (orcid.org/0009-0000-5461-2633)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

TRUJILLO – PERÚ

2024

DEDICATORIA

Dedico este trabajo académico a mis padres e hijos, quienes son el motor que me impulsa y la mayor motivación para seguir creciendo día a día como profesional y como persona. Su apoyo, cariño y ejemplo de perseverancia son la fuerza que me alienta a capacitarme, empoderarme y alcanzar nuevas metas. Este logro es por y para ustedes.

La autora

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, cuya gracia divina me ha permitido avanzar en mi desarrollo profesional.

Mi sincero agradecimiento a Jefferson y Ana, piezas fundamentales, que con su apoyo incondicional hicieron posible la realización de este trabajo.

La autora



**ESCUELA PROFESIONAL DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PACHECO SALAS MARIA ELIZABETH, docente de la de la escuela profesional de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Trabajo Académico II titulado: "HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON CEGUERA DEL NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SULLANA", cuyo autor es ONTANEDA DEYRA ANA ZORAIDA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15%, 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 el Trabajo Académico II 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, 19 de Julio del 2024

| Apellidos y Nombres del Asesor: | Firma |
|--|---|
| PACHECO SALAS MARIA ELIZABETH DNI: 09414932 ORCID: 0009-0000-5461-2633 | Firmado electrónicamente por: MPACHECOSA1469 el 19-07-2024 21:52:15 |

Código documento Trilce: TRI - 0823945





Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ONTANEDA DEYRA ANA ZORAIDA estudiante de la FACULTAD DE HUMANIDADES del programa de SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan el Trabajo Académico II titulado: "HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON CEGUERA DEL NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SULLANA", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que el Trabajo Académico II:

1. No ha sido plagiado 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 publicado, ni presentado 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.

| Nombres y Apellidos | Firma |
|---|---|
| ANA ZORAIDA ONTANEDA DEYRA DNI: 03886460 ORCID: 0009-0005-7769-1318 | Firmado electrónicamente por: AZONTANEDA el 19-07-2024 19:59:13 |

Código documento Trilce: TRI - 0823944

ÍNDICE

| | Página |
|---|---------------|
| Carátula | |
| Dedicatoria | |
| Agradecimiento | |
| Declaratoria de autenticidad del asesor | |
| Declaratoria de originalidad del autor | |
| Índice | ii |
| Resumen..... | iii |
| Abstract..... | iv |
| I. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 11 |
| III. METODOLOGÍA..... | 21 |
| 3.1. Tipo y Enfoque, diseño o métodos..... | 21 |
| 3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización | 22 |
| 3.3. Escenario de estudio..... | 22 |
| 3.4. Participantes | 22 |
| 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 23 |
| 3.6. Procedimiento | 23 |
| 3.7. Rigor científico | 24 |
| 3.8. Método de análisis de datos..... | 24 |
| 3.9. Aspectos éticos | 25 |
| IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 26 |
| V. CONCLUSIONES | 34 |
| VI. RECOMENDACIONES | 36 |
| REFERENCIAS..... | 38 |
| ANEXOS | |

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad comprender cómo las habilidades sociales fortalecen la autonomía y el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana. Se fundamenta en teorías relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales y su impacto en la educación inclusiva.

La investigación es de tipo descriptivo y cualitativo, enfocada en el análisis documental, en entrevistas a docentes y directores de la institución educativa mencionada. La población incluye a estudiantes con ceguera del nivel primaria, siendo la muestra aquellos que asisten a esta institución. Se utilizaron instrumentos como entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos para recolectar datos relevantes.

Los principales resultados indican que las habilidades sociales contribuyen significativamente a la autonomía y el desarrollo cognitivo de los estudiantes con ceguera, mejorando su integración y desempeño académico. Las conclusiones destacan la necesidad de implementar programas educativos que fortalezcan estas habilidades desde una perspectiva inclusiva, adaptando técnicas y estrategias específicas para esta población estudiantil.

Palabras Clave: Habilidades sociales, estudiantes con ceguera, autonomía, aspecto cognitivo, técnicas y estrategias.

Abstract

The present study aims to understand how social skills strengthen autonomy and cognitive aspects in primary school students with blindness at an educational institution in Sullana. It is grounded in theories related to the development of social skills and their impact on inclusive education.

The research is descriptive and qualitative, focusing on document analysis and interviews with teachers and directors of the mentioned educational institution. The population includes primary-level students with blindness, with the sample consisting of those attending this institution. Semi-structured interviews and document analysis were used as instruments to collect relevant data.

The main results indicate that social skills significantly contribute to the autonomy and cognitive development of students with blindness, improving their integration and academic performance. The conclusions highlight the need to implement educational programs that strengthen these skills from an inclusive perspective, adapting specific techniques and strategies for this student population.

Keywords: Social skills, students with blindness, autonomy, cognitive aspect, techniques and strategies

I. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, Armijo (2018) llevó a cabo en Ecuador una investigación acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) accesibles para estudiantes con discapacidad visual. Partiendo de que las TIC facilitan el acceso a la educación, se enfocó en herramientas y software específicos para este grupo frecuentemente invisibilizado. Mediante observación, material didáctico web, entrevistas y encuestas, recopiló datos analizados estadísticamente. Como resultado principal, estrategias individuales, colectivas y trabajo colaborativo basado en una adecuada gestión de contenidos, mejoraron el rendimiento y aprendizaje de estos estudiantes. La conclusión clave fue que el uso de TIC desarrolla habilidades sociales y experimentales, involucrándolos más en su proceso educativo y aumentando su rendimiento académico.

Otro estudio internacional realizado por Bravo et ál. (2020) investigó las habilidades sociales de estudiantes con discapacidad auditiva y visual en la Universidad Técnica de Manabí, dada su importancia en el ámbito educativo y su relación con la discapacidad. Utilizando una metodología mixta, con enfoque cuantitativo y cualitativo, aplicaron encuestas a docentes y cuestionarios de habilidades de interacción social a 70 estudiantes con discapacidad. Los resultados mostraron que, a pesar de contar con un ambiente adecuado y apoyo docente, los estudiantes tenían poca integración social. Se concluyó que las habilidades sociales permiten relacionarse eficazmente y lograr metas individuales y colectivas. Se resalta la necesidad de programas acordes a las condiciones de los estudiantes para valorar aspectos positivos, promover un pensamiento diverso y fortalecer las habilidades sociales.

Así también, Gordillo (2018) realizó una investigación motivada por la necesidad comunitaria de impulsar habilidades sociales básicas en niños con necesidades educativas especiales (NEE). Los objetivos fueron identificar tipos de NEE en el aula, caracterizar casos encontrados, diseñar y aplicar talleres para mejorar competencias sociales, y evaluar el impacto de la intervención en el grupo beneficiario. Se detectaron niños con NEE, contando con fundamentos científicos abordados previamente en una capacitación docente. Esto permitió adaptar

currículos, evaluaciones diferenciadas y un proceso inclusivo. Mediante indicadores cualitativos, se midió el desarrollo, deficiencias y fortalezas estudiantiles para mejorar habilidades sociales. Como resultado, se implementaron estrategias específicas para atender las NEE detectadas y fomentar habilidades sociales básicas en los niños participantes.

En México, se realizó una investigación en la cual se evaluaron las habilidades sociales de niños de 7 a 15 años con y sin discapacidad visual mediante un diseño *ex post facto*. La muestra incluyó 28 niños con debilidad visual/ceguera de una escuela especial y 26 sin discapacidad de una escuela regular. No se encontraron diferencias significativas entre grupos, pero los niños con discapacidad visual puntuaron bajo en componentes de habilidades sociales. En análisis de regresión, las habilidades verbales, cooperación y lenguaje corporal predijeron la participación en actividades sociales individuales y grupales en este grupo. Aunque los hallazgos sugieren limitaciones en repertorios de habilidades sociales en niños con discapacidad visual, se recomienda precaución al generalizar debido al reducido tamaño muestral (Jiménez et ál., 2020).

En Colombia, realizaron un estudio en la Fundación CAECUS sobre el fortalecimiento de habilidades sociales, comunicativas, de vida independiente, orientación y movilidad en niños y jóvenes con discapacidad visual. A través de observación participante y herramientas como encuestas, fichas de observación, entrevistas y videos, identificaron necesidades en estas habilidades en los 21 participantes de 4 a 20 años. Los resultados evidenciaron dificultades en aspectos como juego, expresión de emociones, prosodia, lecto-escritura braille, manejo de cubiertos, dinero, técnicas de uso del bastón, entre otros. Los resultados mostraron que la Fundación CAECUS requería una propuesta pedagógica para potenciar estas habilidades esenciales en la vida de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, mediante estrategias pedagógicas y didácticas apropiadas (Alvarado et ál, 2016).

A nivel nacional, en un estudio realizado en Lima, Perú, abordaron la

problemática de los adolescentes que enfrentan pruebas y toman decisiones sobre cómo actuar, pensar y sentir durante su desarrollo. Según un estudio, 3 de cada menor presentaron problemas conductuales o emocionales que ponen en riesgo su salud mental durante la pandemia de COVID-19, requiriendo atención profesional. EIMINSA indicó que los infantes eran un grupo vulnerable, y el encierro agravó los impedimentos del habla e interacción social limitada, afectando su vocabulario y habilidades comunicativas. Su programa de intervención buscó incentivar el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de 6° grado de primaria de una institución educativa, basándose en la situación problemática psicosocial evidenciada en la comunidad. Las actividades realizadas brindaron información y estrategias sobre manejo de emociones, desarrollaron la empatía, autoestima positiva, autocontrol, estilos de comunicación, asertividad, resiliencia, resolución de conflictos y toma de decisiones acertadas en los estudiantes (Corahua et ál., 2022).

Con respecto a la formulación del problema se tiene el problema general, ¿De qué manera las habilidades sociales fortalecen la autonomía y en el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana?; así como también el problema específico, ¿De qué manera las técnicas en habilidades sociales fortalecen la autonomía en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana? y ¿De qué manera las estrategias en habilidades sociales fortalecen el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana?

Por lo que se estableció el siguiente objetivo general: Comprender que las habilidades sociales fortalecen la autonomía y el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana. También mencionamos los objetivos específicos: Entender que las técnicas en habilidades sociales fortalecen la autonomía en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana y entender que las estrategias en habilidades sociales fortalecen el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana

La justificación teórica establece que, el presente trabajo de investigación debetener bases teóricas sólidas y relevantes que respaldarán el marco teórico

sobre el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera. Se abordarán autores nacionales, internacionales y latinoamericanos para establecer diferentes realidades y enfoques existentes en el sistema educativo en relación a esta temática. Esto proporcionará un mayor entendimiento teórico que enriquecerá el estudio.

Con relación a la justificación metodológica, se ha planteado entrevistas a docentes y director de una institución educativa de Sullana que atienden a estudiantes con ceguera en el nivel primaria. Esto permitirá obtener información de primera mano sobre las experiencias, percepciones y prácticas aplicadas con esta población estudiantil desde la perspectiva de actores clave en su proceso educativo.

Finalmente, con la justificación práctica, se tiene que a través de estas entrevistas se podrán analizar y valorar las estrategias, técnicas y soluciones que la institución ha implementado para desarrollar las habilidades sociales en sus estudiantes con ceguera. De esta manera, se identificarán buenas prácticas, lecciones y áreas de mejora que puedan ser consideradas para fortalecer la atención a esta necesidad educativa especial.

Se tiene la delimitación de la investigación, cuyo presente tema es Habilidades Sociales en Estudiantes con Ceguera del Nivel Primaria en una Institución Educativa de Sullana, asimismo, la línea de investigación pertenece a la educación y calidad educativa; la unidad de análisis es autonomía y calidad de vida en estudiantes de nivel primario. La problemática radica en la aplicación de las habilidades sociales para el adecuado desenvolvimiento de los niños que cuentan con ceguera y baja visión dentro de una institución educativa, todo en virtud de que las habilidades sociales buscarán el fortalecimiento de la autonomía y el aspecto cognitivo que tenga el estudiante que cuenta con esa discapacidad mencionada anteriormente.

I. MARCO TEÓRICO

Abad (2022) estudió la importancia del desarrollo temprano de habilidades sociales en adolescentes con sordoceguera mediante una investigación bibliográfica cualitativa y explicativa. Los autores consultados coincidieron en que la falta de atención oportuna en el desarrollo de habilidades como la comunicación limita las posibilidades de inclusión social y desenvolvimiento del niño con sordoceguera, quedando supeditado a lo que el adulto le provea. Por el contrario, la atención temprana brinda mejores resultados para su integración en la sociedad. Asimismo, se resaltó que un niño con sordoceguera sin habilidades desarrolladas estará ajeno a oportunidades de aprendizaje acordes a su edad, dificultando su transición a la vida adulta en comparación con otros de su grupo etario que sí las desarrollaron. El rol familiar también es clave, pues al carecer de información y un plan de acción, tenderán a delegar esta labor primaria, obstaculizando la inclusión social del individuo. En conclusión, el desarrollo de habilidades sociales y para la vida es fundamental para la interacción efectiva de la persona con sordoceguera.

Parra (2019) estudió las habilidades sociales en estudiantes universitarios con discapacidad visual mediante una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y descriptiva. Se aplicó el test CHASO a 11 estudiantes con baja visión o ceguera total. Los resultados mostraron que cuentan con habilidades para interactuar, defender sus derechos, afrontar situaciones embarazosas, interactuar con personas que les atraen, pedir disculpas y expresar sentimientos positivos, siendo esta última la más destacada. No obstante, pueden presentar ansiedad al hablar en público. Las personas con ceguera total tuvieron menor habilidad en algunas áreas que aquellas con baja visión. Quienes nacieron con discapacidad visual presentaron menos habilidades en ciertas áreas, pero más habilidades en otras en comparación con quienes la adquirieron posteriormente. En general, el estudio logró identificar que las habilidades sociales de los estudiantes universitarios con discapacidad visual son adecuadas, independientemente de si nacieron con la discapacidad o la adquirieron posteriormente.

Espinosa (2021) realizó un estudio cualitativo longitudinal de 6 años mediante un diseño de estudio de casos, con 176 profesores de centros educativos españoles

que recibieron formación en el Experto en Aprendizaje Cooperativo online de la Universidad de Alcalá. Implicó a 3.964 estudiantes, 406 con necesidades educativas especiales. Se analizaron unidades didácticas cooperativas, entrevistas y cuestionarios. Los resultados mostraron que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos con necesidades especiales, principalmente aquellos con dificultades de aprendizaje, TDAH, alta capacidad, discapacidad motora, desfase curricular, TEA y trastorno negativista desafiante. Fue clave el apoyo del grupo, la enseñanza entre iguales y el refuerzo del compañero. Se concluyó que para mejorar sus habilidades sociales, los docentes deben promover acciones a través del aprendizaje cooperativo y propuestas ajustadas, permitiéndoles trabajar con compañeros y desarrollar habilidades interpersonales, respeto, empatía y hábitos cooperativos.

Frunza (2021), en su trabajo de fin de grado, propuso una intervención didáctica para entrenar habilidades sociales en un niño de 7 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA), específicamente Síndrome de Asperger, que cursaba 3er grado de Educación Primaria. El autor destacó que las personas con TEA presentan déficits en habilidades sociales, comunicación e interacción social, lo que disminuye sus relaciones sociales y fomenta la exclusión. La propuesta de cuatro fases incluía: evaluación de habilidades, entrenamiento en destrezas para interacciones sociales como comunicación, habilidades sociales básicas y teoría de la mente, y finalmente, mayor interacción social aplicando lo aprendido. El objetivo es dotar a las personas con TEA de herramientas y estrategias para utilizarlas en su vida diaria, fomentando su inclusión, participación activa en la sociedad, aprendizaje en diversos ámbitos y autoestima. Además, busca acercar a docentes, familiares e iguales al conocimiento de este trastorno y sus implicaciones educativas. El autor resalta la importancia de que existan programas que ayuden a mejorar las habilidades de estas personas y la formación necesaria para abordar situaciones con personas con TEA.

Castillo (2020) investigó desde un enfoque mixto, predominantemente cualitativo, la influencia de los estilos de crianza de madres en las habilidades sociales de sus hijos ciegos. La muestra fueron 3 niños con ceguera y sus madres de ACREC. A pesar de que las madres se identificaron con un estilo democrático en los cuestionarios, las entrevistas revelaron prácticas más autoritarias y negligentes,

relacionadas con la percepción de la discapacidad como factor limitante. Ningún niño presentó problemas de comunicación, pero sí preferencia por actividades individuales sobre grupales. Se encontraron diferencias individuales en estrategias de resolución de conflictos y habilidades sociales específicas. Se concluyó la necesidad de entrenar habilidades sociales, fomentar actividades grupales e involucrar a las figuras paternas para un desarrollo integral de los niños. Los estilos de crianza son dinámicos y pueden modificarse por diversos factores.

Aguilar et ál. (2021) realizaron un estudio cualitativo mediante un caso grupal en una unidad educativa especial de Ecuador, con el objetivo de potenciar las habilidades sociales básicas y avanzadas en estudiantes adolescentes y jóvenes con discapacidad visual. Identificaron intereses por actividades con movimiento, sonido y dibujo, valoración del trabajo grupal pese al trabajo individual, y la necesidad de espacios de exploración e interacción. Diseñaron una propuesta con un sistema de actividades en tres fases secuenciales, utilizando estrategias de trabajo cooperativo y juegos de roles, abordando contextos escolar, familiar y comunitario. La propuesta, evaluada por especialistas, obtuvo valoraciones positivas y se consideró un recurso efectivo, viable y accesible para potenciar habilidades sociales en esta población, al contemplar sus intereses, potencialidades y necesidades particulares.

A continuación, se exponen las definiciones conceptuales clave de las variables que sustentan esta investigación. Habilidades sociales, según Combs y Slaby (1977) conceptualizan las habilidades sociales como la capacidad de relacionarse con los demás en un determinado contexto social, exhibiendo conductas que son aceptadas y valoradas por la sociedad, al tiempo que resultan beneficiosas tanto para uno mismo como para los interlocutores. Esta definición resalta la visión contextualizada del comportamiento y destaca un aspecto clave: el beneficio mutuo. Los autores sugieren que los individuos desarrollan destrezas sociales con el propósito de lograr interacciones sociales más efectivas y provechosas con los demás, fomentando así una convivencia armoniosa. (cómo se cita en Imán, 2019).

De acuerdo con Ontoria (2018), citado por Goicochea (2020), las habilidades

sociales se ubican dentro del ámbito de la inteligencia interpersonal, y representan una de las competencias más desafiantes de alcanzar, dado que su desarrollo requiere que el individuo se relacione con otros. Además, es necesario que previamente se adquieran y desarrollen otras competencias que sientan las bases para las habilidades sociales. Tipos de Habilidades sociales. Según Muñoz, Crespi, y Angrehs (2011, cómo se cita en Acevedo y Carrasco, 2019) podemos dividir las habilidades en dos categorías principales: Habilidades relacionadas con las relaciones e interacciones: Técnicas/Funcionales: Estas son las destrezas vinculadas al desempeño o ejecución directa de una tarea o actividad específica y Cognitivas: Estas implican nuestras capacidades mentales para pensar, como el análisis, la síntesis, la conceptualización y la capacidad de identificar causas y efectos al tomar decisiones.

Habilidades relacionadas con las emociones:

Intrapersonales: Son las habilidades y atributos internos e individuales de una persona, como el compromiso, el optimismo, etc.

Interpersonales: Son las habilidades para relacionarse e interactuar con otras personas, como la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo.

Técnicas de enseñanza en habilidades sociales Caballo y Verdugo (2005), explican que para aplicar una enseñanza de habilidades sociales se utilizan técnicas cognitivas y conductuales eficaces para el correcto aprendizaje de las mismas. A continuación, se detallan algunas metodologías de enseñanza; Modelado: Dramatizar situaciones donde se aplique la habilidad, utilizando ejemplos del material y propuestos por el grupo. Asegurar la atención de los observadores y modelar en distintos contextos, usando modelos de la misma edad cuando sea posible.

Práctica conductual: Permitir que los alumnos practiquen la habilidad en las situaciones modeladas y nuevas, enfatizando la práctica repetida en diferentes contextos y con diferentes personas, aportando su estilo personal. Retroalimentación y refuerzo: Observar la ejecución y proporcionar retroalimentación positiva y constructiva, reforzando los aspectos bien logrados y

señalando específicamente los puntos a mejorar, utilizando el moldeamiento. Práctica oportuna: Aprovechar situaciones naturales y promover la aparición de estas para que los alumnos pongan en práctica la habilidad aprendida.

Tareas entre sesiones: Asignar tareas factibles para realizar entre sesiones, como observar, practicar y registrar la habilidad en ambientes cotidianos. Analizar y reforzar estas tareas en la siguiente sesión.

Auto instrucciones: Pedir a los alumnos que verbalicen los pasos para realizar la habilidad durante el modelado y la práctica, para interiorizarlos como lenguaje interno.

Guía física: Para alumnos con discapacidad visual, utilizar la guía física de manera lúdica y en un contexto adecuado para todos los alumnos, proporcionando la opción de guía física y guía física inversa.

La ausencia de visión puede impactar significativamente el desarrollo de las aptitudes sociales en los niños ciegos. Dado que estas habilidades se adquieren principalmente mediante la observación e imitación durante las interacciones sociales, y no son características innatas, los niños con ceguera se encuentran en desventaja para aprenderlas de forma espontánea. Esta limitación visual obstaculiza la adquisición natural de competencias sociales, lo que puede resultar en un déficit en este aspecto crucial del desarrollo (Farkas et ál.1981, cómo se cita en Castillo, 2020). Debido a los obstáculos que enfrentan los niños ciegos para adquirir conductas sociales de manera convencional, se vuelve crucial implementar métodos alternativos de aprendizaje. En particular, el uso de la retroalimentación emerge como una estrategia esencial. Este enfoque implica indicar específicamente al niño qué comportamientos requieren modificación, proporcionándole así una guía clara para desarrollar sus habilidades sociales (Iglesias, 2014, cómo se cita en Castillo, 2020). La retroalimentación es crucial para que los niños ciegos desarrollen habilidades sociales, ya que no pueden aprender por observación. Sin embargo, este método a menudo falla porque quienes la proporcionan suelen distorsionar la información, especialmente si es negativa, por temor a herir sentimientos. Esto hace que la retroalimentación sea poco confiable y menos efectiva para enseñar comportamientos sociales adecuados a las personas

ciegas (Castillo, 2020).

Esta situación no solo afecta la retroalimentación, sino que también tiene un impacto en las relaciones interpersonales. Las interacciones sociales de los niños con discapacidad visual pueden verse afectadas tanto en número como en profundidad. Esto se debe, en parte, a que sus vínculos tempranos con padres o cuidadores principales podrían haber experimentado dificultades. Como consecuencia, este obstáculo inicial puede repercutir desfavorablemente en el desarrollo de sus relaciones futuras con otros niños de su edad (Andersen y Kekelis, 1986).

Estudiantes con ceguera. Según la Organización Mundial de la Salud (2014), las personas con dificultades visuales muestran una disminución característica en su capacidad visual, aunque conservan cierta visión para percibir la luz, orientarse hacia ella y utilizarla con propósitos prácticos. Estas dificultades se evalúan a través de diversas medidas como la capacidad lectora a diferentes distancias, agudeza y campo visuales. Por lo tanto, cuando se hace referencia a deficiencia visual o ceguera, se hace alusión a situaciones que involucran una pérdida total o afectación en uno o varios parámetros medidos del sistema visual. Estas afectaciones no solo impactan en la percepción visual, sino que también influyen significativamente en el desarrollo general del niño. Scott (1969) señala que el desarrollo de los niños videntes difiere notablemente del de aquellos con problemas visuales. Los niños que ven con normalidad toman conciencia rápidamente de su entorno, sintiéndose atraídos hacia él y acumulando experiencias sensoriales directas y completas. En contraste, los niños con dificultades visuales perciben su ambiente de manera fragmentada y limitada. Estas percepciones parciales no tienen el mismo impacto ni cumplen la misma función estimulante que para un niño con visión normal, lo que puede afectar su desarrollo y su forma de interactuar con el mundo que les rodea.

Esto implica que algunas personas no perciben absolutamente nada, y aquellos que pueden ver con la ayuda de gafas u otros dispositivos visuales, tienen una visión inferior a la normal y hacen un esfuerzo considerable para ver. Es fundamental reconocer la diversidad y complejidad de las dificultades visuales, ya

que estas no se limitan a una disminución uniforme en la capacidad de ver. Además, es importante considerar las implicaciones sociales y emocionales que conlleva la deficiencia visual, así como la necesidad de adaptar entornos y ofrecer apoyo adecuado para facilitar la inclusión y el desarrollo pleno de quienes viven con estas condiciones.

Para Eguren et ál. (2006), la ceguera se define como la ausencia total de la capacidad visual o la imposibilidad de utilizar el sentido de la vista. Desde el punto de vista médico, específicamente en oftalmología, se considera ceguera a la completa falta de visión, lo que incluye la incapacidad de percibir incluso la luz. Esta definición abarca la pérdida absoluta de la función visual, sin ningún tipo de estímulo visual residual. Es importante destacar que la ceguera total implica la completa ausencia de visión. Las personas consideradas ciegas no pueden ver absolutamente nada o tienen una percepción muy limitada de la luz. Es crucial comprender que la ceguera es un espectro más amplio de lo que a menudo se piensa. No se limita solo a la ausencia total de visión, sino que existen grados y matices que pueden afectar la percepción visual de diferentes maneras. Además, esta definición médica no siempre refleja la experiencia completa de las personas con discapacidad visual. Es esencial considerar las implicaciones prácticas y emocionales de vivir con cualquier nivel de pérdida visual y trabajar para crear entornos más accesibles e inclusivos. La comprensión y la sensibilización hacia las diversas experiencias de la discapacidad visual pueden contribuir significativamente a la creación de comunidades más empáticas y solidarias.

En el aspecto cognitivo, según La Fuente et al. (s.f), el desarrollo infantil surge de la interacción del niño con su entorno. El niño percibe, selecciona, organiza y asimila estímulos, y la visión desempeña un papel clave en este proceso al analizar lo que sucede a su alrededor, comunicarse con otros y anticipar eventos futuros. Sin embargo, la ceguera limita la interpretación completa de estos estímulos, lo que lleva al niño a compensar la falta de información visual con otros sentidos. El desarrollo cognitivo del niño ciego se ve afectado, mostrando un ritmo más lento y cualitativamente diferente al de un niño vidente. La ausencia de información visual sobre objetos, personas y entornos repercute en una percepción más lenta y un

conocimiento limitado. Además, la falta de accesibilidad en entornos como el hogar, la escuela y la calle contribuye a esta limitación de experiencias perceptivas, lo que puede ralentizar aún más el desarrollo cognitivo.

A pesar de esto, se destaca que el problema no reside en la capacidad de razonamiento lógico del niño ciego, sino en la modalidad sensorial a través de la cual se presenta la información. La percepción táctil fragmentada requiere tiempo para ser organizada por el niño. Es fundamental reconocer el desafío que enfrentan los niños con ceguera en su desarrollo cognitivo debido a la limitada información visual. La falta de accesibilidad en entornos cotidianos y la escasez de experiencias sensoriales variadas pueden influir en su aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, es esencial resaltar la capacidad cognitiva inherente que poseen estos niños, enfocándose en estrategias educativas y entornos inclusivos que estimulen y apoyen sus habilidades, considerando otros sentidos como vías para el aprendizaje y la percepción del mundo que les rodea.

Para Checa et al. (2000), el desarrollo de los conceptos está vinculado al proceso perceptivo y se enriquece a medida que el niño avanza en su lenguaje. La variedad de experiencias perceptivas influye significativamente en el desarrollo intelectual. El niño ciego, al carecer de una fuente importante de información sensorial, experimenta un desarrollo cognitivo más lento y desigual en comparación con los niños videntes. En gran parte, las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de niños con discapacidad visual se basan en la teoría genética de Piaget y la escuela de Ginebra. Estos estudios tienden a resaltar las diferencias cuantitativas entre niños ciegos y videntes, enfocándose en retrasos y déficits. Sin embargo, es esencial considerar la dimensión cualitativa de estos aspectos, ya que la forma de percibir y estar en el mundo es cualitativamente diferente para un niño ciego.

El desarrollo cognitivo del niño ciego se ve afectado debido a la falta de información visual. La discusión sobre estos retrasos y diferencias debe ir más allá de una simple comparación cuantitativa, considerando las distintas formas en que los niños ciegos interactúan con su entorno y procesan la información. En lugar de enfocarse únicamente en las deficiencias, es crucial explorar y valorar las

capacidades únicas que los niños ciegos desarrollan para comprender el mundo, así como la importancia de entornos inclusivos y estrategias educativas que fomenten su aprendizaje y desarrollo integral.

En el aspecto autónomo, según la Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011), la autonomía implica no solo tener las habilidades necesarias para realizar tareas, sino también confiar en uno mismo y tener la certeza de ser capaz de hacer cosas sin ayuda. Para los niños con discapacidad visual, aprender a confiar en sí mismos es crucial, y esto se logra con el apoyo y estímulo de quienes los rodean. El grado de autonomía está estrechamente vinculado al proceso de crecimiento. Los padres pueden enfrentar dificultades en este aspecto, ya sea por falta de conocimientos sobre cómo enseñar a sus hijos, especialmente si tienen ceguera congénita, o por una tendencia a sobreprotegerlos. A pesar de esto, con ciertas limitaciones, estos niños pueden comenzar a ser independientes a una edad similar a la de sus compañeros. La falta de imitación gestual representa la principal barrera para el aprendizaje de hábitos de autonomía. Requieren una enseñanza más específica y un tiempo mayor para consolidar lo aprendido y convertirlo en hábito.

Es esencial reconocer la importancia de fomentar la autonomía en los niños con discapacidad visual desde una edad temprana. Esto no solo implica dotarlos de habilidades prácticas, sino también fortalecer su confianza en sí mismos. Sin embargo, es necesario superar las barreras y desafíos adicionales que enfrentan, como la falta de imitación gestual, mediante estrategias de enseñanza más específicas y un apoyo continuo para lograr la consolidación de hábitos de autonomía. Además, se debe evitar la sobreprotección, fomentando un ambiente que promueva la independencia y la confianza en las capacidades propias de estos niños. Así, el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser una herramienta valiosa. Como apunta Alexander (2001), cuando los alumnos trabajan de forma cooperativa, no solo aprenden a solucionar sus propios conflictos, sino que también desarrollan acciones inclusivas de respeto al otro de forma más sencilla. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad visual, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso para todos los alumnos, promoviendo así la autonomía y las habilidades sociales de manera natural. Además de poder desarrollar la empatía y las conductas de apoyo social al trabajar

cooperativamente, este método contribuye a crear un entorno educativo más enriquecedor y diverso (Litvack et ál., 1997).

En este sentido, se ha demostrado que la capacitación en habilidades sociales mediada por pares para estudiantes con discapacidad visual es más efectiva que la capacitación dirigida por maestros. Los compañeros sin discapacidad desempeñan un papel crucial en la capacitación y en los entornos naturales (Sacks y Gaylord- Ross, 1989). El accionamiento es una práctica basada en la evidencia que se ha demostrado eficaz para enseñar nuevas habilidades a las personas con ceguera, abarcando áreas como la comunicación, las habilidades motoras, el autocuidado, la formación profesional/ocio y la comunidad (Ivy, 2014). En este contexto, el apoyo social juega un papel crucial en la promoción de su independencia y bienestar. Según Manitsa y Doikou (2022), los principales componentes del apoyo social para los estudiantes con discapacidad visual son la cooperación, el comportamiento empático y la asistencia práctica de los miembros del personal y los compañeros.

Estos elementos no solo facilitan la orientación y movilidad en diversos entornos, sino que también contribuyen a crear un ambiente inclusivo y de apoyo que fomenta la autonomía y la participación activa de las personas con discapacidad visual en la sociedad.

Sin embargo, es importante reconocer que la implementación efectiva de estas estrategias puede enfrentar desafíos significativos en casos específicos que deben evitarse. Johnson y Johnson (2016) señalan que para los estudiantes con necesidades educativas especiales que experimentan dificultades significativas de comunicación, la ausencia de una interacción básica entre estos alumnos y su grupo de trabajo puede ser problemática. Esta barrera comunicativa puede obstaculizar el desarrollo de relaciones de interdependencia positiva y limitar las oportunidades de interacciones directas y constructivas entre los miembros del grupo. Este escenario subraya la importancia de adaptar las estrategias de apoyo y colaboración a las necesidades individuales de cada estudiante, asegurando que todos puedan beneficiarse de un entorno verdaderamente inclusivo.

Además de fomentar la colaboración, el trabajo en equipo propicia el

desarrollo de la empatía y promueve conductas de apoyo social entre los estudiantes (McMahon et ál, 2006). Para lograr estos objetivos de manera más efectiva, especialmente en casos de estudiantes con necesidades específicas, se recomienda implementar un enfoque de co-docencia. Soldevilla et ál. (2017) aconsejan una coordinación y enseñanza conjunta en el aula, donde el profesor regular y el especialista trabajan en equipo. Esta colaboración permite que ambos docentes planifiquen acciones específicamente diseñadas para atender las necesidades de los estudiantes que requieren apoyo adicional, garantizando así una educación más inclusiva y personalizada.

II. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación: Se optó por un enfoque cualitativo que permitiera comprender a profundidad el fenómeno de las habilidades sociales en estudiantes con ceguera desde la perspectiva de los actores involucrados, dado que este enfoque posibilita comprender fenómenos educativos o problemáticas desde una perspectiva contextualizada, explorando cómo adquieren significados particulares y son interpretados y experimentados en situaciones específicas ligadas a culturas, instituciones, grupos sociales, escuelas o individuos. En lugar de generalizaciones, este enfoque ahonda en realidades locales y únicas, revelando matices y detalles característicos (Aravena et ál., 2006, como se cita en Manrique et ál., 2022). Así mismo, se eligió un tipo de investigación aplicada, con la finalidad de generar conocimiento que pudiera ser aplicado directamente para abordar el problema real de fortalecer las habilidades sociales de los estudiantes con ceguera. Según Lozada (2014), los estudios de investigación aplicada aportan un valor significativo al emplear los conocimientos derivados de la investigación básica. Este tipo de investigación contribuye a la generación de riqueza mediante la diversificación y el avance del sector productivo. Los hallazgos obtenidos permitirían proponer mejoras en las metodologías y estrategias empleadas en la institución educativa.

3.1.2. Diseño o método de investigación: El diseño metodológico fue un estudio de casos, al ser adecuado para analizar a profundidad la situación particular de una Institución Educativa de Sullana, posibilitando explorar las experiencias, percepciones y prácticas de los actores clave como el director y los docentes. Esta elección metodológica se alinea con las tendencias actuales en investigación educativa y organizacional. De acuerdo con Chetti (2016), el estudio de caso como enfoque metodológico ha adquirido una importancia crucial en la investigación dentro del ámbito de las ciencias sociales y la administración organizacional. Esta estrategia se ha convertido en un método indispensable para examinar y comprender fenómenos en estos campos de

estudio. Se seleccionó la técnica de la entrevista mediante un cuestionario semi-estructurado, al permitir obtener información valiosa de primeramano de estos participantes clave. Las preguntas orientadoras abordaron aspectos fundamentales como el conocimiento sobre metodologías para trabajar habilidades sociales con estudiantes ciegos, las estrategias y técnicas utilizadas, los materiales accesibles disponibles, así como las sugerencias para mejorar las prácticas institucionales. El carácter semi-estructurado del cuestionario brindó flexibilidad para profundizar en temas emergentes.

3.2 Categorías, subcategorías y matriz de categorización: Las categorías establecidas fueron: habilidades sociales y estudiantes con ceguera; las subcategorías: técnicas de habilidades sociales, estrategias de habilidades sociales, aspecto cognitivo y aspecto autonomía. De acuerdo con Romero (2005), la categorización es un proceso de agrupación en el cual se crean divisiones menores denominadas subcategorías. Se elaboró una matriz de categorización integrando estas categorías y subcategorías con el ámbito temático, problema, preguntas y objetivos de investigación. (ver anexo 1: Tablad de categorización y anexo 2: Matriz de categorización apriorística)

3.3 Escenario de estudio: La investigación se llevó a cabo en el distrito de Sullana, el escenario de estudio fue una Institución Educativa perteneciente a una UGEL, donde se describieron las características del entorno físico, organización de grupos y características de los estudiantes. Los participantes fueron el director de dicha institución y dos docentes que atendían a estudiantes con ceguera.

3.4 Participantes: El procedimiento de recolección de datos incluyó la aplicación del cuestionario al director y docentes de la Institución Educativa de Sullana, que cuentan con experiencia previa en la enseñanza de niños con discapacidad visual, así como también incluyó la categorización de respuestas según las categorías establecidas y mediante la triangulación de datos de las diferentes fuentes extraídas (Denzin, 1970). El director cuenta con treinta años de servicio y se encuentra ubicado en la 6ta escala del nivel magisterial, cuenta con una segunda especialidad en atención a la diversidad e inclusión

educativa; un docente nombrado con 10 años de experiencia y que se encuentra en la 1ra escala del nivel magisterial y el otro docente es contratado con 5 años de experiencia en el rubro.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos: La técnica utilizada fue una entrevista y el instrumento un cuestionario semiestructurado de enfoque cualitativo, lo que permitió obtener información de primera mano de los participantes clave. Las preguntas abordaron aspectos como metodologías para trabajar habilidades sociales con estudiantes ciegos, estrategias, técnicas, materiales accesibles y sugerencias para mejorar prácticas institucionales. El carácter semiestructurado brindó flexibilidad para profundizar en temas emergentes. Según Basili y Weiss (1984) la metodología de recopilación de datos comprende un conjunto de instrumentos y técnicas que permiten al investigador evaluar eficazmente las metodologías de desarrollo de sistemas y estudiar su proceso. Esta metodología es fundamental para obtener datos precisos sobre los cambios en el desarrollo, siendo la validación de datos un aspecto crucial para garantizar la exactitud de la información recopilada.

3.6 Procedimiento: Se diseñó una guía de entrevista, elaborada a partir de la formulación de los objetivos de investigación y se validó mediante un juicio de expertos. Luego, con el instrumento validado, se solicitó el consentimiento informado a cada potencial entrevistado. Posteriormente, se aplicó la entrevista de forma individual y directa al público objetivo, que en este caso serían los docentes y el director de la Institución Educativa, con el fin de analizar sus respuestas en relación al fenómeno de estudio. Previamente se realizaron entrevistas individuales programadas con anticipación. Se acordó previamente con cada participante el momento, ubicación y fecha específicos para la sesión. Cada entrevista se extendió por aproximadamente 40 minutos.

Los datos obtenidos se documentaron en un formato estructurado que facilitó su posterior examen. El contenido de las entrevistas se organizó sistemáticamente, separando las preguntas y sus correspondientes respuestas. Se empleó el método de triangulación para analizar los resultados,

que posteriormente fueron examinados e interpretados siguiendo los protocolos metodológicos establecidos.

3.7 Rigor científico: Según Davies y Dood (2002), el concepto de rigor en la investigación cualitativa está íntimamente ligado a consideraciones éticas y humanas. Este término se refiere a la capacidad de obtener datos, como señala Vasconcelos et al. (2021). Esto permite mantener la coherencia y solidez en la interpretación de la información proporcionada por los sujetos de estudio, sin distorsionar los datos recolectados. Mejorar el rigor científico en un estudio implica garantizar su validez y confiabilidad, de acuerdo con Fischer (1978).

En esta investigación, el rigor científico se garantizará mediante diversos métodos. Se elaborará una guía de entrevista basada en las categorías de la problemática de estudio, la cual será sometida a juicio de profesionales expertos para su validación antes de ser aplicada a los entrevistados. Las entrevistas serán cuidadosamente transcritas, asegurando la exactitud de lo manifestado por los informantes. La investigadora actuará con veracidad y neutralidad en todo momento durante el proceso. Para asegurar la dependencia o consistencia lógica, se realizará una triangulación de datos provenientes de distintas fuentes y se proporcionará una descripción detallada del proceso metodológico. La credibilidad se respaldará mediante el uso de un instrumento validado (cuestionario) y la selección de informantes clave con conocimiento profundo del tema, como el director y los docentes. El rigor científico garantizará una metodología sólida, un análisis profundo, una interpretación fidedigna y un informe de resultados imparcial. Esto asegurará la validez y confiabilidad de los hallazgos y conclusiones obtenidos mediante este enfoque cualitativo.

3.8 Método de análisis de datos: Para el análisis de los datos, que según Borda et al. (2017), no es una etapa separada, sino que ocurre de forma continua y paralela a la recolección de datos, desde el inicio hasta el final del estudio, permitiendo procesar e interpretar los datos a medida que se obtienen y evitando su acumulación sin análisis previo, se utilizó el método de análisis de

contenido. De acuerdo con Bengtsson (2016), citado por Nascimento y Tomazzoni (2017), el análisis de contenido es una técnica que requiere seguir un proceso estructurado con etapas definidas para su correcta implementación. Además, la investigación que utiliza esta técnica debe fundamentarse en un sólido marco teórico y en la experiencia previa del investigador con el fenómeno estudiado, con el fin de minimizar la influencia de la subjetividad del investigador, especialmente en estudios de naturaleza cualitativa. Este método permitió examinar e interpretar el contenido de las respuestas de manera sistemática y objetiva.

3.9. Aspectos éticos: La investigación priorizará obtener el consentimiento informado de los participantes. Se garantizará absoluta confidencialidad de los datos de las instituciones y sujetos de la muestra. Antes de aplicar cualquier instrumento, se informará y obtendrá el consentimiento de los entrevistados. Se evitará estrictamente el plagio, fraude y engaño, siguiendo las recomendaciones de Armijo et al. (2021), manteniendo el rigor científico y la competencia profesional. Se aplicará el código ético de la UCV, que prohíbe la maleficencia, respetando la integridad física y psicológica de los participantes. Se respetará su autonomía para continuar o retirarse del estudio, buscando que se beneficien de la investigación. Son fundamentales los principios de respeto, confidencialidad de la información, transparencia, honestidad y reconocimiento de la autoría. Se procurará que el estudio sea beneficioso para los participantes y se les tratará con equidad. Estos aspectos éticos se documentarán en las referencias según las normas APA 7ª edición, asegurando la integridad y validez ética de la investigación.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Objetivo General: Comprender que las habilidades sociales fortalecen la autonomía y el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana.

El análisis de los datos recolectados a través de entrevistas y cuestionarios mostró que el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera es esencial para su autonomía y aspecto cognitivo. Las habilidades sociales se identificaron como un componente crucial para fortalecer tanto la autonomía como el aspecto cognitivo de los estudiantes con ceguera. Los docentes coincidieron en que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, aunque su implementación y efectividad varían según los recursos disponibles y las estrategias utilizadas.

En cuanto al fortalecimiento de la autonomía, el Docente 3 señaló: "Les enseñamos a que sean autónomos ya que es una comunidad que no está adaptada para ellos y pueden encontrarse con diferentes obstáculos que ellos ya van a saber cómo pasar". Esto indica que las habilidades sociales se están utilizando como una herramienta para preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos en entornos no adaptados, promoviendo así su independencia.

Respecto al aspecto cognitivo, el Docente 1 afirmó: "El desarrollo de habilidades sociales contribuye significativamente al crecimiento cognitivo de los estudiantes con ceguera, ya que fomenta la capacidad de pensamiento crítico, la resolución de problemas y el razonamiento abstracto". Esta observación subraya la conexión directa entre las habilidades sociales y el desarrollo cognitivo.

Se identificaron varias estrategias para desarrollar habilidades sociales que impactan tanto en la autonomía como en el aspecto cognitivo. El Docente 3 mencionó: "Nosotros empleamos técnicas como la instrucción directa cuando hablamos de temas de conversación, juego de roles, y estrategias para que ellos reconozcan y expresen sus emociones". Estas técnicas no solo mejoran la interacción social, sino que también estimulan el desarrollo cognitivo al fomentar la comprensión de contextos sociales complejos.

Sin embargo, se observaron desafíos en la implementación efectiva de estas habilidades. El Docente 2 señaló: "No tienen los conocimientos ni las estrategias adecuadas para atenderlos, y a menudo los dejan de lado". Esto sugiere que la falta de preparación del personal docente puede limitar el impacto potencial de las habilidades sociales en la autonomía y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, se identificó la necesidad de un enfoque holístico. El Docente 1 sugirió: "Asimismo, diseñar actividades extracurriculares que promuevan la interacción entre estudiantes con y sin discapacidades". Esto indica que el fortalecimiento de la autonomía y el aspecto cognitivo a través de las habilidades sociales requiere una integración más amplia en la comunidad educativa.

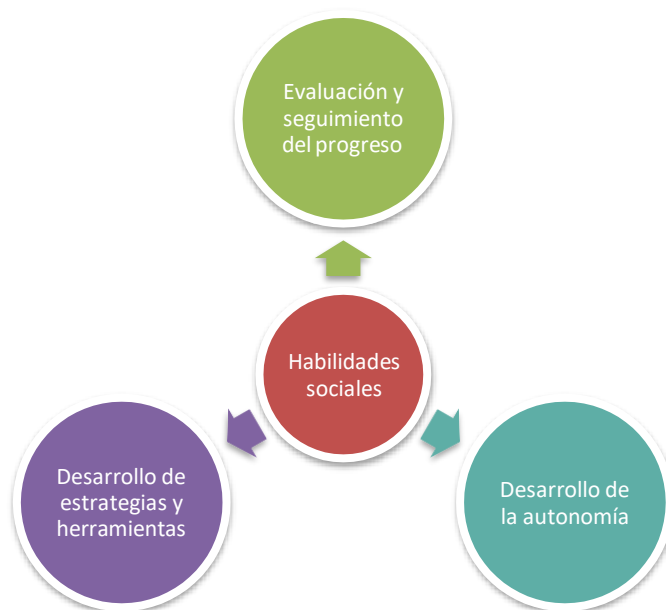


Figura 1: *Habilidades sociales*

Fuente: Elaboración propia

Objetivo específico 1: Entender que las técnicas en habilidades sociales fortalecen la autonomía en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana.

Las técnicas en habilidades sociales identificadas para fortalecer la autonomía en estudiantes con ceguera incluyen el uso del sistema Braille, entrenamiento en orientación y movilidad, y el desarrollo de habilidades prácticas

para la vida diaria. Estas técnicas están siendo implementadas en la institución educativa, aunque su adopción y efectividad varían según los recursos disponibles y la preparación del personal docente.

El uso del sistema Braille fue mencionado por los tres docentes como una herramienta fundamental para el aprendizaje y la autonomía. El Docente 3 afirmó: "se les enseña a usar el sistema Braille para leer y para escribir. Esto pues es esencial para su aprendizaje, ya que les va a permitir acceder a materiales educativos por ellos mismos". Esta técnica no solo mejora la alfabetización, sino que también fomenta la independencia en el acceso a la información.

El entrenamiento en orientación y movilidad, particularmente el uso del bastón blanco, fue destacado como crucial para la autonomía. El Docente 1 mencionó: "el entrenamiento en orientación y movilidad es fundamental. Aquí trabajamos en clases que enseñan el uso del bastón blanco y la navegación segura en distintos entornos". Esta habilidad permite a los estudiantes moverse de forma independiente, contribuyendo significativamente a su autonomía.

El desarrollo de habilidades prácticas para la vida diaria también se identificó como una técnica importante. El Docente 3 explicó: "También enseñamos habilidades prácticas de la vida diaria, como por ejemplo cómo organizar su tiempo". Estas habilidades son esenciales para que los estudiantes puedan funcionar de manera autónoma fuera del entorno escolar.

Sin embargo, se identificaron desafíos en la implementación de estas técnicas. El Docente 2 señaló: "Uno de los principales desafíos que pueden haber hoy en día es que el personal de las instituciones educativas a menudo no está preparado para trabajar con estos estudiantes". Esto sugiere que la efectividad de las técnicas está limitada por la falta de capacitación del personal docente.

Además, se observó que estas técnicas deben ser complementadas con estrategias que involucren una mayor interacción social. El Docente 1 sugirió: "diseñar actividades extracurriculares que promuevan la interacción entre estudiantes con y sin discapacidades". Esto indica que las habilidades sociales y la autonomía están interconectadas y deben desarrollarse en conjunto.



Figura 2: *Habilidades Sociales*

Fuente: Elaboración propia

Objetivo específico 2: Entender que las estrategias en habilidades sociales fortalecen el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana.

Las estrategias en habilidades sociales identificadas para fortalecer el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera incluyen la promoción de interacciones sociales variadas, el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas, y el uso de experiencias sensoriales no visuales. Estas estrategias están siendo implementadas en la institución educativa, aunque su efectividad varía según la preparación del personal docente y los recursos disponibles.

El Docente 1 enfatizó la importancia de las interacciones sociales variadas para el desarrollo cognitivo: "La interacción social variada puede mejorar la memoria y el procesamiento de la información, al tiempo que refuerza la comprensión del mundo que los rodea". Esta observación sugiere que las estrategias que promueven diversas interacciones sociales no solo mejoran las habilidades sociales, sino que también estimulan el desarrollo cognitivo.

El fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas fue mencionado por varios docentes como una estrategia clave. El Docente 3 afirmó: "Fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en los chicos va a hacer que las habilidades que ellos tengan, las habilidades sociales, impacten un poco más en su vida". Esta estrategia no solo mejora las habilidades sociales, sino que también fortalece directamente el aspecto cognitivo de los estudiantes.

El uso de experiencias sensoriales no visuales como estrategia para el desarrollo cognitivo fue destacado por el Docente 3: "Les ayuda a construir conceptos del mundo que a los que no pueden estar tan accesibles quizás a través de la visión". Esta estrategia subraya la importancia de adaptar las experiencias de aprendizaje para maximizar el desarrollo cognitivo de los estudiantes con ceguera.

Sin embargo, se identificaron desafíos en la implementación efectiva de estas estrategias. El Docente 2 señaló: "Estamos acostumbrados al método tradicional de lápiz y papel, y este es, diría yo, el principal desafío: comprender que existen otras formas de trabajar con ellos, utilizando estrategias y materiales alternativos que les permitan acceder al aprendizaje de manera efectiva". Esto sugiere que la efectividad de las estrategias está limitada por la falta de adaptación de los métodos de enseñanza tradicionales.

Además, se observó que estas estrategias deben ser implementadas de manera integral. El Docente 1 sugirió: "trabajar con terapeutas ocupacionales, psicólogos y otros profesionales para desarrollar programas personalizados". Esto indica que el fortalecimiento del aspecto cognitivo a través de las habilidades sociales requiere un enfoque multidisciplinario.



Figura 3: Fortalecimiento del desarrollo cognitivo

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

La investigación sobre las habilidades sociales y su impacto en la autonomía y el aspecto cognitivo de estudiantes con ceguera revela hallazgos significativos que se alinean con teorías y estudios previos en educación especial. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en un contexto social y cultural, lo cual se refleja en este estudio donde se observa la importancia crucial de las interacciones sociales en el desarrollo de los estudiantes con ceguera.

En este estudio, se evidenció una combinación de estrategias centradas tanto en el desarrollo de habilidades prácticas como en la promoción de interacciones sociales. Como señaló el Docente 3: "Les enseñamos a que sean autónomos ya que es una comunidad que no está adaptada para ellos y pueden encontrarse con diferentes obstáculos que ellos ya van a saber como pasar". Este enfoque se alinea con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que

enfatisa la importancia del modelado y la práctica en el desarrollo de nuevas habilidades.

Sin embargo, estas estrategias están en una fase de desarrollo y requieren mayor refinamiento. Como se observó en los resultados, los métodos empleados por los docentes, aunque efectivos en ciertos aspectos, necesitan ser complementados con técnicas más integradas y sostenibles. La capacitación docente, como sugiere el Docente 2, podría ser una herramienta crucial en este proceso: "No tienen los conocimientos ni las estrategias adecuadas para atenderlos, y a menudo los dejan del lado". Esto subraya la necesidad de una formación continua y especializada para los educadores en el campo de la educación especial.

El estudio también destacó la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes con ceguera, un aspecto fundamental del aprendizaje. Como afirmó el Docente 1: "El desarrollo de habilidades sociales contribuye significativamente al crecimiento cognitivo de los estudiantes con ceguera, ya que fomenta la capacidad de pensamiento crítico, la resolución de problemas y el razonamiento abstracto". Esto se alinea con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1952), que enfatiza la importancia de las interacciones con el entorno para el desarrollo intelectual.

En el contexto de estudiantes con ceguera, el desarrollo de habilidades sociales adquiere una dimensión aún más crítica. La necesidad de adaptarse a un mundo predominantemente visual requiere un alto nivel de resiliencia y adaptabilidad. Esto se refleja en los comentarios de los docentes, quienes mostraron un esfuerzo consciente por implementar estrategias que promuevan la autonomía y el desarrollo cognitivo, aunque aún están en las etapas iniciales del proceso.

La investigación también reveló la importancia de un enfoque multisensorial en la educación de estudiantes con ceguera. Como mencionó el Docente 3: "Les ayuda a construir conceptos del mundo que a los que no pueden estar tan accesibles quizás a través de la visión". Este enfoque se alinea con las teorías de aprendizaje multimodal, que sugieren que la integración de múltiples sentidos puede mejorar significativamente el aprendizaje y la retención de información.

Sin embargo, el estudio también identificó desafíos significativos en la implementación efectiva de estas estrategias. La falta de recursos adaptados, la necesidad de mayor capacitación docente y las barreras en el entorno social fueron mencionadas por los docentes como obstáculos importantes. Estos hallazgos subrayan la necesidad de un enfoque holístico en la educación de estudiantes con ceguera, que involucre no solo a los educadores, sino también a las familias, la comunidad y los responsables de las políticas educativas.

IV. CONCLUSIONES

Primera: Las estrategias para desarrollar habilidades sociales en estudiantes con ceguera en la institución educativa de Sullana están en una etapa inicial de implementación. A pesar de mostrar una tendencia positiva hacia la mejora en la autonomía y el desarrollo cognitivo, estas estrategias requieren un mayor desarrollo y adaptación para maximizar su efectividad. Como señaló el Docente 2: "Estamos acostumbrados al método tradicional de lápiz y papel, y este es, diría yo, el principal desafío: comprender que existen otras formas de trabajar con ellos".

Segunda: La implementación de programas de capacitación docente es crucial para mejorar la efectividad de las estrategias de enseñanza para estudiantes con ceguera. Como indicó el Docente 2: "No tienen los conocimientos ni las estrategias adecuadas para atenderlos, y a menudo los dejan de lado". La formación continua puede proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para desarrollar estrategias más integradas y efectivas.

Tercera: Las habilidades sociales juegan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo de los estudiantes con ceguera. Como afirmó el Docente 1: "El desarrollo de habilidades sociales contribuye significativamente al crecimiento cognitivo de los estudiantes con ceguera, ya que fomenta la capacidad de pensamiento crítico, la resolución de problemas y el razonamiento abstracto". Fomentar estas habilidades puede mejorar significativamente el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes.

Cuarta: Los estudiantes con ceguera requieren un enfoque educativo que involucre múltiples sentidos para compensar la falta de estímulos visuales. Como mencionó el Docente 3: "Les ayuda a construir conceptos del mundo que a los que no pueden estar tan accesibles quizás a través de la visión". Este enfoque multisensorial es esencial para proporcionar una educación completa y efectiva.

Quinta: El desarrollo de la autonomía es un aspecto crucial en la educación de estudiantes con ceguera. Como señaló el Docente 3: "Les enseñamos a que sean autónomos ya que es una comunidad que no está adaptada para ellos y pueden encontrarse con diferentes obstáculos que ellos ya van a saber como pasar". Las estrategias educativas deben enfocarse en promover la independencia y la

capacidad de adaptación de estos estudiantes.

Sexta: La falta de recursos adaptados es un desafío significativo en la educación de estudiantes con ceguera. Es necesaria una mayor inversión en materiales y tecnologías asistivas para mejorar la calidad de la educación y promover la autonomía de estos estudiantes.

V. RECOMENDACIONES

Para Docentes: Se recomienda a los educadores a incorporarse a programas de formación continua con el fin de adquirir y perfeccionar técnicas didácticas más eficaces para alumnos con discapacidad visual. Fomentar un enfoque multisensorial: Los docentes deben implementar estrategias de enseñanza que involucren múltiples sentidos. Esto incluye el uso de materiales táctiles, experiencias auditivas y actividades prácticas que permitan a los estudiantes con ceguera acceder al aprendizaje de manera más efectiva.

Para la Institución Educativa: Promover la colaboración interdisciplinaria: La institución debe fomentar la colaboración entre docentes, especialistas y familias. Esto puede ayudar a desarrollar planes de apoyo personalizados que aborden las necesidades específicas de cada estudiante con ceguera.

Implementar Programas de Desarrollo de Habilidades Sociales: Se recomienda implementar programas estructurados para el desarrollo de habilidades sociales. Estos programas deben enfocarse en la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la interacción social.

Para la Dirección Regional de Educación: Se recomienda impulsar Políticas de Inclusión y Respaldo Integral. Este organismo debe fomentar e impulsar iniciativas que faciliten la puesta en marcha de programas de formación para el profesorado y asistencia completa a alumnos con discapacidad visual en todos los centros educativos. Estas medidas deben contemplar la distribución de fondos para la educación permanente del personal docente, así como la obtención de equipos y herramientas pedagógicas adaptadas.

Fomentar la Adaptación del Entorno Educativo: Se recomienda establecer directrices para la adaptación de los entornos educativos. Esto implica la creación de espacios físicos accesibles y la provisión de recursos tecnológicos que promuevan la autonomía de los estudiantes con ceguera.

Evaluar y Mejorar Continualmente los Programas: La Dirección Regional debe implementar sistemas de evaluación regular de la efectividad de estas políticas y programas. Esto permitirá hacer ajustes basados en los resultados obtenidos y

asegurar una mejora continua en la educación de estudiantes con ceguera.

Para el Ministerio de Educación: Desarrollar un Currículo Nacional Inclusivo: Se recomienda al Ministerio de Educación desarrollar y actualizar el currículo nacional para que sea verdaderamente inclusivo, incorporando estrategias específicas para la educación de estudiantes con ceguera, es crucial que el currículo nacional refleje esta diversidad y proporcione pautas claras para la adaptación de contenidos y métodos de enseñanza.

Implementar Programas de Formación Docente Especializada: El Ministerio debe diseñar e implementar programas de formación docente especializados en educación para estudiantes con ceguera. Estos programas deben ser accesibles a nivel nacional y formar parte de los requisitos de desarrollo profesional para los docentes.

Asignar Recursos para Tecnología Asistiva: Se recomienda al Ministerio asignar recursos específicos para la adquisición y distribución de tecnología asistiva en las escuelas. Esto ayudará a garantizar que los estudiantes con ceguera tengan acceso a las herramientas necesarias para su aprendizaje y desarrollo.

Fomentar la Investigación en Educación Inclusiva: Se recomienda al Ministerio promover y financiar investigaciones en el campo de la educación inclusiva, con un enfoque específico en la educación de estudiantes con ceguera. Esto permitirá el desarrollo de mejores prácticas basadas en evidencia y la mejora continua de las políticas educativas.

REFERENCIAS

- Abad, M. (2022). *Desarrollo tardío de habilidades sociales y su incidencia en adolescentes con sordoceguera* (Tesis para optar por el grado de Maestra en educación especial, con mención en educación en las personas con discapacidad múltiple). Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22622>
- Acevedo, A., y Carrasco, D. (2019). Habilidades sociales en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Santa Cruz N° 20857, Vegueta 2017. (Trabajo de grado para optar el título profesional de Licenciada en Trabajo Social). Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú. Repositorio digital de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/2529>
- Aguilar, M., Rogel, E., Ochoa, M., y Urías, G. (2021). Desarrollo de habilidades sociales básicas y avanzadas en adolescentes y jóvenes con discapacidad visual. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 484-501. Epub 30 de junio de 2021. En: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000200484&script=sci_arttext
- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences*, 61(8A), 3367. <https://www.proquest.com/openview/789e43f564a1b24eeeaf46fc03797d94/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Alvarado, M., Ceferino, J., Pamplona, J., y Rodríguez, A. (2016). Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para fortalecer las habilidades sociales, comunicativas, vida independiente, orientación y movilidad en la población con discapacidad visual de la Fundación CAECUS. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2383/TE-19198.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andersen, E. y Kekelis, L. (1986). The role of sibling input in the language socialization of younger blind children. En Connor-Linton, Hall y McGinnes (Eds.), *Southern California Occasional Papers in Linguistics* (pp. 141-156). California, EUA: Social and Cognitive Perspectives on Language.
- Armijo, B. (2018). *Uso de las Tic para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con discapacidad visual* (Trabajo de Investigación previo a la obtención del Grado Académico de Magíster en Informática Educativa). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Repositorio digital de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/28858>
- Armijo, I., et ál. (2021). Manual de metodología de investigación. Universidad del Desarrollo Facultad de Psicología, 4-107. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/04/Metodolog%C3%ADa-PsicologiaUDD-2-1.pdf>
- Basili, V., & Weiss, D. (1984). A Methodology for Collecting Valid Software Engineering Data. *IEEE Transactions on Software Engineering*, SE-10, 728-738. <https://doi.org/10.1109/TSE.1984.5010301>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani; 2017; 107. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112116>

- Bravo, G., Saltos, A., Calderón, S, y Vélez, A. (2020). Habilidades sociales de estudiantes con discapacidad auditiva y visual. Caso: Universidad Técnica de Manabí. *Dominio De Las Ciencias*, 6(2), 1036–1064. En <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1267>
- Caballo, C., y Verdugo, M. (2005). Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad. Madrid, Gráficas Palermo. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3518/habilidades_sociales_20s.pdf?sequence=1
- Castillo, L. (2020). Influencia de los estilos de crianza en las habilidades sociales de niños ciegos. (Trabajo para optar por el grado de maestra en atención a la diversidad y educación inclusiva). Universidad Autónoma de la Universidad de Morelos, México. Repositorio digital de la Universidad Autónoma de la Universidad de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1232>
- Cañizares, E., y Suarez, K. (2022). El método Delphi cualitativo y su rigor científico: Una revisión argumentativa. *Sociedad & Tecnología*, 5(3), 530-540. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/261>
- Checa, F., Robles, F., Andrade, P., Nuñez, M., Vallés, A. (2000). Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual. Volumen 1. Organización Nacional de ciegos Españoles. Recuperado de: http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/diferencial/edtv_7.pdf
- Chetty S. (2016). The case study method for research in small- and médium – sized firms. *International small business journal*, vol. 5, octubre – diciembre. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0266242696151005>

- Corahua, M., Huisa, A., y Mejía, K. (2022). Habilidades sociales en estudiantes de 6º grado de primaria en una institución educativa particular. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/2509>
- Davies, D., y Dodd, J. (2002). Qualitative Research and the Question of Rigor. *Qualitative Health Research*, 12, 279 - 289. <https://doi.org/10.1177/104973230201200211>.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods* Butterworths.
- Eguren, P., Gutiérrez, H., Herrero, M., López, J. (2006) Maltrato y discapacidad visual. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 12(1), 21-33. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765496002.pdf>
- Espinosa, I., Seijo, J., y Martínez, Y. (2021). Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista brasileira de educação especial*, 27, e0066. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPj3shfsNbkhNxnHskXqzgk/?format=html&lang=es#ModalTutors>
- Fischer, R. G. (1978). The Delphi method: A description, review, and criticism. *Journal of Academic Librarianship*, 4(2), 64-70.
- Frunza, A. (2021). Propuesta didáctica para la mejora de las habilidades sociales en el alumnado con TEA. (Trabajo para obtener el grado de maestro en educación primaria). Universidad de Cantabria, España. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/22246>

Gordillo, G. (2018). *Desarrollar habilidades sociales básicas en los niños con necesidades educativas especiales del séptimo año de educación general básica de la "Unidad Educativa del Milenio Intercultural Salinas" en la provincia Bolívar, cantón Guaranda, país Ecuador*. (Master en formadores de docentes secundarios en orientación educativa y profesional). Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE.

<http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/807>

Huitt, W., y Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date] from

<http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html>

Imán, M. (2019). *Habilidades sociales en estudiantes del sexto grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Callao*. (Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con Mención en Psicopedagogía de la Infancia). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú. Repositorio institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola.

<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/22314172-a518-4298-8d9e-5554d7eeb4f8>

Ivy, E., y Hatton, D. (2014). Teaching skill acquisition to individuals with blindness: A systematic review of response-prompting procedures. *International review of research in developmental disabilities*, 46, 55-100.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B978012420039500058>

- Johnson, D., y Johnson, R. (2016). An Overview of cooperative learning: What is cooperative Learning. The Newsletter of the Cooperative Learning Institute. <http://www.co-operation.org/whatis-cooperative-learning/>
- Jiménez, M., Martínez, M., Ordaz, M. (2020). Evaluación de las habilidades sociales de niños con y sin discapacidad visual de educación básica en San Luis Potosí, México. *Educando para educar*, (39), 31-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8423094>
- La Fuente, A., Guil, R., Martínez, M., Allidem, M., Luna, R., Espinosa, J. (s.f). Educación inclusiva. Personas con discapacidad visual. Módulo 3: Desarrollo evolutivo. Formación en Red. Ministerio de Educación de España. Recuperado en: http://www.riate.org/version/v1/materiales_en_prueba/e_inclusiva_discapacidad/pdf/m3_dv.pdf
- Litvack, M. W., Mcdougall, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324.
- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1), 47-50.
- McMahon, S. D., Wernsman., J., & Parnes, A. L. (2006). Understanding prosocial behaviour: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(1), 135-137. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.10.008>
- Manitsa, I., y Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(1), 29-47. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0264619620941885>

Manrique, L., Revilla, D., y Valle, A. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/184559/GU%C3%8DA%20INVESTIGACI%C3%93N%20DESCRIPTIVA%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mota de Cabrera, C., y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *educere*, 11(38), 411-418. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005

Nascimento, E., y Tomazzoni, E. (2017). El análisis de contenido en las investigaciones turísticas en Brasil: ¿ Qué muestran las revistas brasileñas de turismo?. *Estudios y perspectivas en turismo*, 26(1), 42-61. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eypt/v26n1/v26n1a03.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2014). Ceguera y discapacidad visual. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011). Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación. Madrid, España. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26230/discap_visual.pdf

Parra, R. (2019). Habilidades sociales en estudiantes universitarios con discapacidad visual. Ciencia, educación y desarrollo. Institución Universitaria de Envigado. https://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/318/1/iue_rep_pre_psi_parra_2019_habilidades_sociales.pdf

Romero (2005). La categorización es un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de investigaciones Cesmag, 11(11), 113-118.

Sacks, S., y Gaylord-Ross, R. (1989). Peer-mediated and teacher-directed social skills training for visually impaired students. Behavior Therapy, 20(4), 619-640. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000578948980139X?via%3Dihub>

Sánchez, J. (2009). Social learning and entrepreneurial intentions: A comparative study between Mexico, Spain and Portugal. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(1), 109-119. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v41n1/v41n1a09.pdf>

Scott, R. A. (1969). The socialization of blind children, En D. Goslin (Comp.), Handbook of socialization theory and research, Chicago, Rand McNally, pp. 1025-1045.

Universidad Cesar Vallejo (2022). En la resolución DE CONSEJO UNIVERSITARIO N.º 0470-2022/UCV. <https://webadminportal.ucv.edu.pe/uploads/files/backup/RCUN-470-2022-UCV-Aprueba-actualizacion-del-Codigo-de-Etica-en-Investigacion-V01.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1. Tabla de categorización

| Categoría de estudio | Definición conceptual | Categoría | Sub categoría | Códigos |
|-------------------------|--|-------------------------|-------------------|----------|
| Habilidades sociales | Combs y Slaby (1977) conceptualizan las habilidades sociales como la capacidad de relacionarse con los demás en un determinado contexto social, exhibiendo conductas que son aceptadas y valoradas por la sociedad, al tiempo que resultan beneficiosas tanto para uno mismo como para los interlocutores. | Habilidades sociales | Técnicas | C1 C5 |
| | | | Estrategias | C2 C4 |
| Estudiantes con ceguera | Según la Organización Mundial de la Salud (2014), las personas con dificultades visuales muestran una disminución característica en su capacidad visual, aunque conservan cierta visión para percibir la luz, orientarse hacia ella y utilizarla con propósitos prácticos. Estas dificultades se evalúan a través de diversas medidas como la capacidad lectora a diferentes distancias, agudeza visual y campo visual. Por lo tanto, cuando se hace referencia a deficiencia visual o ceguera, se hace alusión a situaciones que involucran una pérdida total o afectación en uno o varios parámetros medidos del sistema visual. | Estudiantes con ceguera | Aspecto cognitivo | D3 |
| | | | Aspecto autonomía | D6 D7 D8 |

ANEXO 2. Matriz de categorización apriorística

| Ámbito temático | Problema de investigación | Pregunta general | O. General | O. Específicos | Categorías | Sub categorías |
|--|---|--|---|---|---|---|
| Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana | La problemática radica en la aplicación de las habilidades sociales para el adecuado desenvolvimiento de los niños que cuentan con ceguera y baja visión dentro de una institución educativa. | ¿De qué manera las habilidades sociales fortalecen la autonomía y en el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana? | Comprender que las habilidades sociales fortalecen la autonomía y el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana. | Entender que las técnicas en habilidades sociales fortalecen la autonomía en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana. Entender que las estrategias en habilidades sociales fortalecen el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria de una institución educativa de Sullana. | Habilidades sociales Estudiantes con ceguera | Técnicas Estrategias Aspecto cognitivo Aspecto autonomía |

ANEXO 3. Instrumento/s de recolección de datos

Guía de entrevista al Directivo y Docente inclusivo

| | |
|--|---|
| Título de la Tesis | Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una Institución Educativa de Sullana. |
| Lugar | Sullana - Piura |
| Objetivo General | Comprender que las habilidades sociales fortalecen la autonomía y el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana. |
| Entrevistado | |
| Fecha: Hora: Duración: | |
| Investigador Responsable | Docente Ana Zoraida Ontaneda Deyra |
| Observaciones | |
| <p>Preguntas</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué conocimientos tiene sobre el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera?2. ¿Qué recursos, materiales o adaptaciones utilizan para hacer las actividades más accesibles para los estudiantes con ceguera?3. ¿De qué manera el trabajo en habilidades sociales impacta en el aspecto cognitivo de los estudiantes con ceguera?4. ¿Cuáles son los principales desafíos o dificultades que han enfrentado al abordar el desarrollo de habilidades sociales en esta población estudiantil?5. ¿Qué sugerencias o recomendaciones daría para mejorar las prácticas institucionales en cuanto al desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera?6. ¿Qué estrategias o actividades se implementan en la institución para fomentar la autonomía personal de los estudiantes con ceguera en su vida cotidiana?7. ¿Qué desafíos o barreras enfrentan los estudiantes con ceguera para desarrollar su autonomía y cómo se abordan en la institución educativa?8. ¿Cómo se evalúa y monitorea el progreso de los estudiantes ciegos en cuanto a su nivel de autonomía e independencia? | |

ANEXO 4. Consentimiento informado.

Título de la investigación: Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una Institución Educativa de Sullana.

Investigador (a): Ana Zoraida Ontaneda Deyra

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada "Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una Institución Educativa de Sullana", cuyo objetivo es comprender que las habilidades sociales fortalecen la autonomía y el aspecto cognitivo en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una institución educativa de Sullana. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de postgrado del programa de segunda especialidad, de la Universidad César Vallejo del campus Piura, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución respectiva.

Describir el impacto del problema de la investigación.

El impacto de esta investigación radica en su potencial para identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas y áreas de mejora en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera. A través de las entrevistas realizadas, se podrán analizar y valorar los abordajes, estrategias y soluciones que la institución ha implementado para atender esta necesidad educativa especial. De esta manera, los hallazgos de la investigación podrían contribuir a fortalecer la atención y el apoyo brindado a estos estudiantes, mejorando su desarrollo integral y su inclusión en la sociedad. Además, los resultados obtenidos podrían servir como referencia para otras instituciones educativas que enfrenten retos similares, promoviendo así una mayor conciencia y mejores prácticas en la enseñanza a personas con discapacidad visual.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: "Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una Institución Educativa de Sullana".
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 40 minutos y se realizará en el ambiente de dirección de la institución escogida. Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto,

serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) (es) Docente Ana Zoraida Ontaneda Deyra, email: anazoraidaontaneda73@gmail.com y Docente asesor Mgtr. Maria Elizabeth Pacheco Salas Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos: _____

Fecha y hora: _____

ANEXO 5. Matriz de triangulación

| MATRIZ DE TRIANGULACIÓN | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|--|
| TÍTULO: HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES CON CEGUEÑA DEL NIVEL PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SULLANA | | | | | | |
| CÓDIGOS | PREGUNTAS | Respuesta DOCENTE 1 | Respuesta DOCENTE 2 | Respuesta DOCENTE 3 | COMPARACIÓN (Coincidencias y diferencias) | RESULTADO DEL ANÁLISIS |
| <p>Categoría: Habilidades sociales Subcategoría: Técnicas Código: C1</p> | <p>1, ¿Qué conocimientos tiene sobre el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera?</p> | <p>El desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera implica la enseñanza y práctica de competencias interpersonales, esencialmente como la comunicación efectiva, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos. Esto se logra mediante métodos que compensen la falta de estímulos visuales, utilizando otros sentidos, sonidos y tecnología asistida. También es importante el apoyo emocional y social para ayudar a estos estudiantes a construir confianza, autoeficacia y seguridad en sí mismos.</p> | <p>Las habilidades sociales son esenciales para todas las personas, con o sin discapacidad. En cuanto a las personas con discapacidad visual, las habilidades sociales no deben estar restringidas bajo ninguna circunstancia y, por lo tanto, deben desarrollarse igual que en cualquier otra persona. Dentro de las habilidades sociales se incluye la interacción con otras personas, tanto videntes como no videntes, la comunicación con ellas, el compartir en la escuela y en los espacios de esparcimiento que pueda haber la comunidad o en la misma escuela. Es fundamental darle la oportunidad de desarrollarse como persona dentro de la sociedad.</p> | <p>Como docente he observado que el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera requiere un enfoque un tanto diferenciado que considere sus necesidades sensoriales. Los estudiantes con ceguera deben aprender a interpretar señales sociales a través de otros sentidos ya que evidentemente no manejan la vista y necesitan de igual forma desarrollar habilidades de comunicación, confianza y cooperación de una forma específica. Nosotros empleamos técnicas como la instrucción directa cuando hablamos de temas de conversación, juego de roles, y estrategias para que ellos reconozcan y expresen sus emociones, utilizando quizás el tacto y la audición como estas sus principales vías de aprendizaje.</p> | <p>Coincidencias: Las tres respuestas coinciden en la importancia de desarrollar habilidades sociales en estudiantes con ceguera, enfatizando la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza para compensar la falta de estímulos visuales. Todas mencionan habilidades clave como la comunicación efectiva, la interacción con otros y la expresión de emociones. Diferencias: Sin embargo, difieren en el nivel de detalle y enfoque. Docente 1 y Docente 3 son más específicas sobre técnicas y enfoques, mientras que la Docente 2 adopta una postura más general, enfatizando la igualdad en el desarrollo de habilidades entre personas con y sin discapacidad visual. La Docente 3 se distingue por ofrecer una perspectiva docente, mencionando técnicas concretas como el juego de roles. Únicamente la Docente 1 menciona el uso de tecnología asistida.</p> | <p>Todos concuerdan en la importancia de adaptar la enseñanza de habilidades sociales para estudiantes con ceguera, pero varían en sus enfoques específicos y el nivel de detalle de las estrategias propuestas.</p> |
| <p>Categoría: Habilidades sociales. Subcategoría: Estrategias Código: C2</p> | <p>2, ¿Qué recursos, materiales o adaptaciones utilizan para hacer las actividades más accesibles para los estudiantes con ceguera?</p> | <p>Hay muchos materiales adaptados. En primer lugar, tenemos la tecnología asistida, que incluye dispositivos como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz y otros dispositivos tecnológicos. También tenemos los materiales en Braille, como libros, hojas de ejercicios y otros recursos educativos adaptados en Braille. Además, hay audiolibros y recursos auditivos, como grabaciones de textos y explicaciones. Existen ajustes físicos en el entorno, como la señalización táctil y el uso de materiales de alta visibilidad con colores contrastantes. El apoyo humano también es fundamental, como los profesores de apoyo, tutores y asistentes especializados.</p> | <p>Principalmente, debemos tener un espacio estructurado dentro de la casa, la escuela o el lugar donde el estudiante necesite moverse, como su centro de trabajo. Es fundamental que el estudiante conozca este espacio, sepa dónde está cada ambiente y los objetos que hay en él, para poder desplazarse sin dificultad. En cuanto a los estudiantes, es útil utilizar identificadores, es decir, objetos que les ayuden a saber en qué espacio están. Por ejemplo, en el baño, podría haber un jabón o un rollo de papel higiénico en la entrada para indicar que es el servicio higiénico. En resumen, se deben utilizar una serie de elementos que permitan identificar el espacio al que están ingresando. Otro recurso importante es enseñarles el uso del bastón para el desplazamiento. Si el estudiante ya está en edad de poder acceder a los aprendizajes, tendrá que iniciarse con la metodología del sistema Braille. En caso contrario, también es de mucha ayuda una grabadora, que puede adaptarse para que el estudiante pueda recordar la clase, volver a escucharla y acceder al nuevo aprendizaje. En cuanto a los materiales, sabemos que deben ser en relieve, con contornos en alto relieve. No necesariamente toda la imagen o figura debe estar representada de esta manera, pero sí el borde, para que el estudiante sepa a qué se refiere. Además, las experiencias directas son muy necesarias para los estudiantes con discapacidad visual. Podríamos mencionar una serie de recursos, materiales y ajustes que se deben hacer para ellos, pero por el momento, esto es lo más importante.</p> | <p>En el colegio, nosotros para que los estudiantes con ceguera puedan participar plenamente en las actividades, si utilizamos varios recursos y adaptaciones. Por ejemplo, organizar los espacios de las aulas, de la escuela de forma que sea un poco más sencilla que lo reconozcan ellos, por ejemplo, cada área puede tener marcas especiales que ellos puedan sentir, escuchar, oler, puede ser quizás una textura diferente a la entrada, como quizás una alfombra con patrones específicos o señales sonoras que les indican en que parte de la escuela se encuentran. Por ejemplo, en el baño un olor específico para que ellos sepan que están entrando a los servicios. También pues les enseñamos a usar el bastón que esta herramienta les ayuda a moverse con un poco más de seguridad, aprender a detectar los obstáculos y a ir de forma ellos como diríamos un poco más independientes. Así mismo utilizamos para la lectura el braille y también los relieves que pueden ser bastante útiles para ellos porque al momento de tocar quizás un mapa no está en relieve toda la imagen, pero sí los bordes, de forma que puedan saber que es lo que están estudiando para hacer de esta experiencia algo más enriquecedor.</p> | <p>Coincidencias: Las tres respuestas de los docentes coinciden en la importancia de adaptar el entorno y los materiales para hacerlos accesibles a los estudiantes con ceguera. Todos mencionan el uso del sistema Braille y la importancia de utilizar recursos táctiles, como materiales en relieve. También concuerdan en la necesidad de estructurar y organizar los espacios de manera que sean fácilmente navegables para estos estudiantes. Diferencias: Sin embargo, existen algunas diferencias en el énfasis y detalle de sus respuestas. El Docente 1 se enfoca más en la tecnología asistida y los recursos auditivos, mencionando específicamente lectores de pantalla y software de reconocimiento de voz. El Docente 2 profundiza en la importancia de la familiarización con el espacio y el uso de identificadores sensoriales para reconocer diferentes áreas. También es el único que menciona explícitamente el uso de grabadoras como herramienta de aprendizaje. Por su parte, el Docente 3 ofrece ejemplos más concretos de cómo adaptar el entorno escolar, incluyendo el uso de texturas y señales sonoras para identificar espacios. Todos mencionan el bastón como herramienta de movilidad, pero el Docente 3 es quien más enfatiza su importancia para la independencia del estudiante. Mientras que el Docente 1 menciona el apoyo humano especializado, los otros dos se centran más en las adaptaciones físicas y materiales.</p> | <p>La adaptación del entorno y materiales para estudiantes con ceguera es esencial para hacer más accesible su aprendizaje y desarrollo de autonomía.</p> |
| <p>Categoría: Estudiantes con ceguera. Subcategoría: Aspecto cognitivo. Código: D3</p> | <p>3, ¿De qué manera el trabajo en habilidades sociales impacta en el aspecto cognitivo de los estudiantes con ceguera?</p> | <p>El desarrollo de habilidades sociales contribuye significativamente al crecimiento cognitivo de los estudiantes con ceguera, ya que fomenta la capacidad de pensamiento crítico, la resolución de problemas y el razonamiento abstracto. Además, la interacción social variada puede mejorar la memoria y el procesamiento de la información, al tiempo que refuerza la comprensión del mundo que los rodea.</p> | <p>Las habilidades sociales definitivamente van a tener un impacto porque para poder desarrollarnos, tenemos que tener desarrolladas estas habilidades, como mencionaba al inicio: la interacción, la comunicación, y el trabajo cooperativo que debemos realizar en las aulas. Esto es indispensable para todas las personas, y en el caso de las personas con discapacidad visual, también es fundamental que puedan practicar y desarrollar estas habilidades. Es un requisito fundamental para la interacción y el desarrollo cognitivo, ya que sin estas habilidades no podríamos lograrlo.</p> | <p>El desarrollo de estas habilidades sociales tiene un impacto bastante significativo en el aspecto cognitivo de los estudiantes con ceguera. Esto porque claro les ayuda a construir conceptos del mundo que a los que no pueden estar tan accesibles quizás a través de la visión. Las interacciones sociales que ellos generan les facilitan un poco la comprensión quizás de contextos y normas sociales, que de otra forma ellos aprenderían observando y quizás el comprender el contexto es algo que ellos podrían ver fácilmente, quizás con una mala mirada a unos brazos cruzados, bueno, esto ellos lo van a ver de otra forma. ¿Esto no? Fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en los chicos va a hacer que las habilidades que ellos tengan, las habilidades sociales, impacten un poco más en su vida.</p> | <p>Coincidencias: Las tres respuestas de los docentes concuerdan en que el desarrollo de habilidades sociales tiene un impacto positivo y significativo en el aspecto cognitivo de los estudiantes con ceguera. Todos reconocen que estas habilidades son fundamentales para el desarrollo general y el aprendizaje de estos estudiantes. El Docente 1 y el Docente 3 coinciden en mencionar específicamente el fomento del pensamiento crítico y la resolución de problemas como beneficios cognitivos del desarrollo de habilidades sociales. Ambos también destacan cómo estas habilidades ayudan a los estudiantes con ceguera a comprender mejor el mundo que los rodea. Diferencias: Sin embargo, cada docente aporta matices únicos en sus respuestas. El Docente 1 es el único que menciona explícitamente la mejora en la memoria y el procesamiento de la información. El Docente 2 enfatiza la importancia de las habilidades sociales para la interacción y el trabajo cooperativo en el aula, considerándolas un requisito fundamental para el desarrollo cognitivo. Por su parte, el Docente 3 ofrece una perspectiva única al explicar cómo las habilidades sociales ayudan a los estudiantes con ceguera a comprender contextos y normas sociales que normalmente se aprenden a través de la observación visual.</p> | <p>El desarrollo de habilidades sociales impacta positivamente en el aspecto cognitivo de los estudiantes con ceguera, mejorando su pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión del mundo.</p> |

| | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|---|
| <p>Categoría: Habilidades sociales. Subcategoría: Estrategias. Código: C4</p> | <p>4. ¿Cuáles son los principales desafíos o dificultades que han enfrentado al abordar el desarrollo de habilidades sociales en esta población estudiantil?</p> | <p>Bueno, una de las dificultades que podríamos mencionar es el aislamiento social, la falta de recursos y las barreras actitudinales. Aquí tenemos en cuenta, por ejemplo, los prejuicios y las bajas expectativas por parte del personal educativo, social e incluso de la misma familia y compañeros. Además, el entrenamiento insuficiente de estos estudiantes también es un problema.</p> | <p>Los principales desafíos que pueden haber hoy en día es que el personal de las instituciones educativas a menudo no está preparado para trabajar con estos estudiantes. No tienen los conocimientos ni las estrategias adecuadas para atenderlos, y a menudo los dejan de lado. Como mencionaba antes, no utilizan recursos como la grabadora para realizar intervenciones orales y asegurarse de que el estudiante haga comprendido el nuevo conocimiento que se le está impartiendo. Estamos acostumbrados al método tradicional de lápiz y papel, y este es, día a día, el principal desafío. Comprender que existen otras formas de trabajar con ellos, utilizando estrategias y materiales alternativos que les permitan acceder al aprendizaje de manera efectiva.</p> | <p>Uno de los principales desafíos es la limitada exposición de los estudiantes, como le mencionaba, a modelos de comportamiento social debido a pues a su restricción sensorial. Esto a veces les dificulta aprender a través de las expresiones, de la observación de las expresiones faciales o un lenguaje corporal. Asimismo, añadiendo que el entorno externo puede no siempre estar adaptado, lo que complica que ellos puedan integrarse socialmente bien fuera del aula. Porque en la institución estamos todos adaptados, pero fuera de es donde existe el problema. Otro reto es la necesidad de diseñar actividades que sean adecuadas y accesibles para todos los estudiantes, independientemente de si tienen habilidades visuales o discapacidades, etc.</p> | <p>Coincidencias: Los tres docentes coinciden en que existen barreras importantes en el entorno educativo. El Docente 1 y el Docente 2 mencionan específicamente la falta de preparación del personal educativo como un obstáculo significativo. El Docente 1 lo describe como "bajas expectativas", mientras que el Docente 2 lo detalla como una falta de conocimientos y estrategias adecuadas. El Docente 1 y el Docente 3 abordan la cuestión del aislamiento social, aunque desde perspectivas ligeramente diferentes. El Docente 1 lo menciona directamente, mientras que el Docente 3 lo describe en términos de "limitada exposición a modelos de comportamiento social". Diferencias: Una diferencia notable es que el Docente 3 es el único que menciona específicamente las dificultades que enfrentan los estudiantes con ceguera para aprender a través de expresiones faciales y lenguaje corporal. También es el único que señala el desafío de diseñar actividades inclusivas que sean adecuadas tanto para estudiantes con discapacidad visual como para los que no la tienen. El Docente 2 se enfoca más en los métodos de enseñanza, destacando la dependencia excesiva de métodos tradicionales como el uso de lápiz y papel, y la falta de utilización de recursos alternativos como grabadoras.</p> | <p>Los principales desafíos para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera incluyen la falta de preparación del personal educativo, el aislamiento social y las dificultades para adaptar métodos de enseñanza y actividades inclusivas.</p> |
| <p>Categoría: Habilidades sociales. Subcategoría: Técnicas. Código: C5</p> | <p>5. ¿Qué sugerencias o recomendaciones daría a para mejorar las prácticas institucionales en cuanto al desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con ceguera?</p> | <p>Como recomendación, sugiero una formación continua, es decir, que nosotros como docentes seamos capacitados regularmente en estrategias inclusivas y tecnologías asistidas para la mejora de nuestros estudiantes. También propongo programas de mentoría, trabajando con programas de tutoría entre pares y con modelos a seguir que, de una u otra manera, también tengan discapacidades visuales. Asimismo, diseñar actividades enteraudiotiles que promuevan la interacción entre estudiantes con y sin discapacidades. La colaboración con especialistas es fundamental; trabajar con terapeutas ocupacionales, psicólogos y otros profesionales para desarrollar programas personalizados.</p> | <p>Una recomendación que podría sugerir, y que también está promovida por nuestro ministerio de educación, es implementar comunidades de aprendizaje desde la preparación para atender la diversidad. No debemos limitarnos únicamente a lo establecido o a lo que ya se puede desarrollar y aplicar de manera más accesible en el día a día. Necesitamos avanzar hacia una preparación que abarque todos los tipos de estudiantes presentes en el aula, ya sea por discapacidad, talento, superdotación u otras diferencias. Es fundamental atender a todos los estudiantes y asegurarnos de que ninguno quede rezagado.</p> | <p>Recomendaría principalmente fortalecer la capacitación de los docentes en lo que son estrategias específicas para la enseñanza de habilidades sociales a estudiantes con déficit de visión. Además, es bastante necesario fomentar la colaboración entre la escuela y los familiares, las familias para asegurar que pues estas habilidades que se practican en el aula se refuerzan en la casa. También quizás se podría integrar una tecnología asistiva y crear entornos inclusivos dentro de la comunidad, esto también puede mejorar bastante la participación y la interacción social de los estudiantes que usualmente vemos desplazados.</p> | <p>Coincidencia: La capacitación docente emerge como un tema común. El Docente 1 y el Docente 3 coinciden explícitamente en la necesidad de fortalecer la formación de los profesores en estrategias inclusivas y específicas para estudiantes con discapacidad visual. El Docente 2, aunque no lo menciona directamente, alude a la importancia de preparar a los docentes para atender la diversidad en el aula. La colaboración es otro punto de convergencia. El Docente 1 sugiere trabajar con especialistas como terapeutas ocupacionales y psicólogos, mientras que el Docente 3 enfatiza la colaboración entre la escuela y las familias. El Docente 2, por su parte, propone la implementación de comunidades de aprendizaje, lo que implica una forma de colaboración más amplia. Diferencias: El Docente 1 es el único que menciona programas de mentoría y actividades enteraudiotiles que promuevan la interacción entre estudiantes con y sin discapacidades. El Docente 2 se enfoca en la necesidad de una preparación más amplia que abarque todas las diversidades en el aula, incluyendo talentos y superdotación. El Docente 3, por su parte, es el único que menciona específicamente la integración de tecnología asistiva y la creación de entornos inclusivos en la comunidad.</p> | <p>La capacitación docente y la colaboración emergen como prioridades para la educación inclusiva, complementadas por propuestas específicas de cada educador para mejorar la atención a la diversidad en el aula.</p> |
| <p>Categoría: Estudiantes con ceguera. Subcategoría: Aspecto autonomía. Código: D6</p> | <p>6. ¿Qué estrategias o actividades se implementan en la institución para fomentar la autonomía a personal de los estudiantes con ceguera en su vida cotidiana?</p> | <p>Para mí, como docente, el entrenamiento en orientación y movilidad es fundamental. Aquí trabajamos en clases que enseñan el uso del bastón blanco y la navegación segura en distintos entornos, para que los estudiantes aprendan a orientarse en el espacio y a movilizarse sin depender de otras personas. Además, es importante enseñar habilidades de la vida diaria, como cocinar, limpiar y manejar tecnología asistida. Como mencioné anteriormente, se deben buscar dispositivos o software que promuevan la independencia en estos estudiantes. Finalmente, nuestras actividades deben incluir ejercicios para mejorar la capacidad de planificación y gestión del tiempo.</p> | <p>En la escuela se está implementando la preparación del personal para que conozca acerca de la discapacidad visual y las estrategias que se pueden utilizar para atender a estos estudiantes. También se está introduciendo la metodología del sistema Braille, que es crucial para que puedan acceder al aprendizaje. Hemos comenzado este proceso y esperamos poder continuar avanzando en ello. Aunque la población de estudiantes con discapacidad visual es bastante baja, este sigue siendo uno de los desafíos. A veces no se le da la debida importancia a esta formación porque el número de personas afectadas es pequeño en las instituciones educativas. Sin embargo, es indispensable adquirir este conocimiento, ya que en algún momento podrá ser necesario aplicarlo. Es crucial estar preparados para cualquier eventualidad, incluso si no se presenta una discapacidad visual en nuestra propia vida.</p> | <p>Claro, como mencionaba antes fomentamos la autonomía de los estudiantes mediante varias estrategias y actividades. El enseñarse a usar el bastón para que ellos puedan moverse de manera independiente y no necesiten que alguien esté ahí diciendo, como digamos su sombra, ellos practican como utilizarlo, como tener los obstáculos, como ir por diferentes espacios de la escuela y pues esto eventualmente no simplemente va a ser la escuela, sino también la comunidad. A medida que crecen también se les enseña a usar el sistema Braille para leer y para escribir. Esto pues es esencial para su aprendizaje, ya que les va a permitir acceder a materiales educativos por ellos mismos. Además, también se les enseña a usar las grabadoras para que ellos puedan registrar sus lecciones, las clases o algún contenido que deseen revisar en otro momento se les enseña a usar estas grabadoras más que nada para reforzar lo que han aprendido. También enseñamos habilidades prácticas de la vida diaria, como por ejemplo como organizar su tiempo. Esto más que nada para que practiquen estas habilidades en la escuela y también en su casa, lo que les va a ayudar a ser más independientes y a cuidar ellos ya de sí mismos. Y pues estas estrategias no solo les permiten aprender en la escuela y participar en las actividades escolares, sino también les enseña autonomía en sus actividades diarias, dándoles las herramientas y más que nada la confianza que ellos necesitan para desarrollar sus propias habilidades.</p> | <p>Coincidencia: Los tres docentes coinciden en la importancia de enseñar el sistema Braille como herramienta fundamental para el aprendizaje y la autonomía. El Docente 1 y el Docente 3 mencionan específicamente el entrenamiento en orientación y movilidad, destacando la enseñanza del uso del bastón blanco para la navegación independiente. Otra coincidencia es la mención de habilidades prácticas para la vida diaria. El Docente 1 y el Docente 3 hablan explícitamente sobre enseñar actividades como cocinar, limpiar y organizar el tiempo. El Docente 1 es el único que menciona específicamente la gestión del tiempo y la planificación como habilidades a desarrollar. El uso de tecnología asistiva es mencionado por el Docente 1 y el Docente 3, aunque este último se enfoca más en el uso de grabadoras para registrar lecciones. Diferencias: Una diferencia notable es que el Docente 2 se centra más en la preparación del personal docente para atender a estos estudiantes, mientras que los otros dos se enfocan más en las estrategias directas con los alumnos. El Docente 2 también menciona el desafío de la baja población de estudiantes con discapacidad visual y cómo esto afecta la prioridad dada a la formación en este ámbito. El Docente 3 ofrece una perspectiva más integral, conectando cómo estas habilidades se relacionan con la autonomía en la vida cotidiana y en la comunidad.</p> | <p>Los docentes coinciden en la importancia del Braille, orientación y movilidad, y habilidades para la vida diaria en la educación de estudiantes con discapacidad visual. Aunque difieren en enfoques específicos, todos reconocen la necesidad de estrategias que promuevan la autonomía y la integración, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana.</p> |

| | | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|---|
| <p>Categoría: Estudiantes con ceguera. Subcategoría: Aspecto autonomía. Código: D7</p> | <p>7. ¿Qué desafíos o barreras enfrentan los estudiantes con ceguera para desarrollar su autonomía y cómo se abordan en la institución educativa?</p> | <p>Las barreras en realidad son muchas, al igual que los desafíos. Uno de ellos es el acceso limitado a recursos. Aquí no tenemos una buena implementación, faltan muchos recursos, como dispositivos y materiales adaptados para estos estudiantes. La falta de estos recursos es una barrera significativa. Tampoco contamos con el apoyo de organizaciones externas. Además, a veces la misma familia constituye una barrera debido a actitudes sobreprotectoras. Las familias y los educadores pueden limitar las oportunidades para desarrollar autonomía, diciendo "pobreito" o "qué pena me da," cuando en realidad son personas que tienen la oportunidad y la capacidad de ser autónomas y contribuir a su entorno. Por otro lado, enfrentamos la falta de adaptación del entorno físico y el uso insuficiente de tecnología para hacerlo más accesible. También existe una carencia de habilidades previas y la implementación de programas específicos para enseñar habilidades desde edades tempranas.</p> | <p>En la institución donde trabajo, hemos comenzado a capacitar al personal y también al personal asistente para poder atender a los estudiantes con discapacidad visual. Creemos firmemente en la importancia de esta formación y en la necesidad de estar preparados para atender a todos los tipos de discapacidades. Sin embargo, a pesar de nuestros esfuerzos por abordar esta atención de manera adecuada, encontramos resistencia por parte de algunos. Aunque algunos miembros del personal reconocen la necesidad de aprender y están dispuestos a hacerlo, en la educación básica y en las diferentes modalidades del sistema educativo peruano, seguimos enfrentando el desafío significativo de eliminar las barreras para la atención adecuada de personas con discapacidad visual.</p> | <p>Los estudiantes con ceguera más que nada enfrentan desafíos como la falta de accesibilidad en entornos públicos y la escasa comprensión de las necesidades que ellos tienen por parte de la sociedad. En la institución, abordamos estas barreras a través de la capacitación en habilidades prácticas, también buscamos de una u otra sensibilizar a la comunidad y fomentar la inclusión, lo cual es crucial para que nuestros estudiantes puedan ejercer su autonomía de manera efectiva, dado que no solo se van a quedar siempre en la institución, sino que deben salir y ser parte de la comunidad. Les enseñamos a que sean autónomos ya que es una comunidad que no está adaptada para ellos y pueden encontrarse con diferentes obstáculos que ellos ya van a saber cómo pasar.</p> | <p>Coincidencia: Los tres docentes coinciden en que existen barreras importantes en el entorno educativo y social. El Docente 1 y el Docente 3 mencionan específicamente la falta de accesibilidad en los entornos públicos como un desafío significativo. Ambos también aluden a la falta de comprensión social de las necesidades de estos estudiantes. La capacitación del personal educativo emerge como un tema común entre el Docente 1 y el Docente 2. Ambos señalan la importancia de formar al personal para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad visual. Sin embargo, el Docente 2 enfatiza más este aspecto, mencionando los esfuerzos de capacitación en su institución y la resistencia que a veces encuentran. Diferencias: El Docente 1 ofrece la perspectiva más detallada sobre las barreras, siendo el único que menciona explícitamente la falta de recursos adaptados, la sobreprotección familiar, y la carencia de habilidades previas en los estudiantes. También es el único que menciona la falta de apoyo de organizaciones externas. El Docente 3 se enfoca más en cómo la institución aborda estos desafíos, mencionando la capacitación en habilidades prácticas y los esfuerzos de sensibilización comunitaria. Es el único que explícitamente vincula la enseñanza de la autonomía con la preparación para la vida fuera de la institución.</p> | <p>Existen barreras comunes en el entorno educativo y social para estudiantes con discapacidad visual, destacando la falta de accesibilidad y comprensión social. Para combatir es necesaria la capacitación del personal, así como diversas estrategias que van desde la adaptación de recursos hasta la sensibilización comunitaria y la promoción de la autonomía estudiantil.</p> |
| <p>Categoría: Estudiantes con ceguera. Subcategoría: Aspecto autonomía. Código: D8</p> | <p>8. ¿Cómo se evalúa y monitorea el progreso de los estudiantes ciegos en cuanto a su nivel de autonomía e independencia?</p> | <p>Las evaluaciones, obviamente, tienen que ser personalizadas. Se deben utilizar ciertos instrumentos de evaluación adaptados que consideren las capacidades individuales y metas personales. Además, se pueden realizar observaciones continuas para monitorear el progreso de cada estudiante, tanto en el entorno escolar como en el hogar. Otra estrategia es el feedback regular, mediante reuniones periódicas con estudiantes, familias y personal educativo, para discutir los avances y ajustar programas según sea necesario. Las herramientas tecnológicas también son importantes, como las aplicaciones y dispositivos mencionados anteriormente, que registren y evalúen el desempeño en tareas cotidianas.</p> | <p>En la institución educativa, considero que es necesario implementar evaluaciones para determinar el nivel de autonomía de los estudiantes con discapacidad visual. Sería ideal contar con un instrumento específico adaptado a la edad del estudiante, como una lista de cotejo o una ficha de observación. Esto nos permitiría saber en qué nivel de autonomía se encuentra y qué áreas aún requieren desarrollo. Además, podría ser útil utilizar un diario de campo, que nos ayude a recopilar información sobre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y el apoyo que aún necesita.</p> | <p>El progreso de nuestros estudiantes se evalúa más que nada mediante observaciones directas, registros de desempeño en actividades cotidianas y el uso de herramientas de evaluación adaptadas a sus necesidades. Nos enfocamos en lo que es su capacidad para realizar tareas sin asistencia, y también en su nivel de confianza en entornos no familiares, como le digo no solo la escuela ni la casa, tienen que salir y ser parte de la comunidad. Las evaluaciones de estos pequeños son continuas y se van ajustando para relejar el desarrollo individual de cada uno de los estudiantes.</p> | <p>Coincidencia: Los tres docentes coinciden en la necesidad de utilizar instrumentos de evaluación adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual. Todos mencionan la importancia de la observación como método de evaluación, aunque lo expresan de diferentes maneras. El Docente 1 y el Docente 3 enfatizan la personalización de las evaluaciones, considerando las capacidades individuales y el desarrollo de cada estudiante. Ambos también mencionan la importancia de evaluar el desempeño en tareas cotidianas. Diferencias: Una diferencia notable es que el Docente 1 es el único que menciona explícitamente la participación de las familias en el proceso de evaluación, a través de reuniones periódicas para discutir los avances. También es el único que menciona el uso de herramientas tecnológicas para registrar y evaluar el desempeño. El Docente 2 propone instrumentos específicos como listas de cotejo, fichas de observación y un diario de campo, siendo más concreto en cuanto a las herramientas de evaluación. Es el único que menciona la necesidad de implementar evaluaciones como algo que aún no se está haciendo en su institución. El Docente 3 introduce un elemento único al mencionar la evaluación de la confianza de los estudiantes en entornos no familiares, enfatizando la importancia de la autonomía fuera del entorno escolar y familiar.</p> | <p>Son necesarias evaluaciones adaptadas y personalizadas para estudiantes con discapacidad visual, enfatizando la observación y el desempeño en tareas cotidianas. Estas deben evaluar el progreso individual y la autonomía del estudiante en diversos contextos, considerando sus capacidades específicas y su desarrollo integral.</p> |

Anexo 6. Turnitin

feedback studio - Google Chrome
es.turnitin.com/app/carta/es/?i=1069032469&c=15&lang=es&to=2417224701&ro=103

feedback studio ANA ZORAIDA ONTANEDA DEYRA | Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una Institución Educativa de Sullana /100 9 de 71

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

TRABAJO ACADÉMICO
Habilidades sociales en estudiantes con ceguera del nivel primaria en una Institución Educativa de Sullana

AUTORA:
Ontaneda Deyra Ana Zoraida (orcid.org/0009-0005-7769-1318)

ASESOR:
Dra. Pacheco Salas María Elizabeth (orcid.org/0009-0000-5461-2833)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Educación y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:
Línea de acción de responsabilidad social universitaria

TRUJILLO - PERÚ
2023

Resumen de coincidencias
15 %
Se están viendo fuentes estándar
Ver fuentes en inglés

Coincidencias

| Número | Fuente | Porcentaje |
|--------|--|------------|
| 1 | Entregado a Universida... Trabajo del estudiante | 5 % |
| 2 | repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet | 1 % |
| 3 | www.slideshare.net Fuente de Internet | 1 % |
| 4 | Entregado a Universida... Trabajo del estudiante | <1 % |
| 5 | Entregado a Corporaci... Trabajo del estudiante | <1 % |
| 6 | Entregado a Universida... Trabajo del estudiante | <1 % |
| 7 | ISSUU.COM Fuente de Internet | <1 % |
| 8 | www.researchgate.net Fuente de Internet | <1 % |
| 9 | Entregado a Universida... Trabajo del estudiante | <1 % |
| 10 | www.investigamq.com Fuente de Internet | <1 % |
| 11 | library.co Fuente de Internet | <1 % |

Página: 1 de 33 Número de palabras: 9143 Versión solo texto del informe Alta resolución Activado 08:14 15/09/2024