



UNA E

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

"Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz"

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del título de
Licenciado/a en Ciencias de la
Educación Especial

Autoras:

María Belén Pineda Cuesta

CI: 0104803812

Lourdes Oliva Rocano Portoviejo

CI: 0106375223

Tutora:

Vanessa Esperanza Montiel Castillo

CI: 0152049623

Azogues - Ecuador

Marzo, 2021

Resumen

Este trabajo se centra en el planteamiento de un Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. Este tema de estudio surge de una necesidad del aula de clase centrado en la insuficiente relación de la docente en interacción con los estudiantes, la misma que genera la aparición de las conductas disruptivas en los estudiantes. El desarrollo metodológico de este trabajo se basa en un estudio de caso único y con un paradigma interpretativo, a través de técnicas de recolección y análisis de información como la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Los instrumentos utilizados fueron la guía de la entrevista semiestructurada, la guía de análisis de documentos y la guía de observación de conductas disruptivas aplicada por parte de la docente. Se propone el Sistema de Actividades Educativas como propuesta de intervención y se fundamenta en las historias sociales. Esta propuesta se basa en tres momentos (reconocer la conducta disruptiva, comprender las consecuencias de las conductas disruptivas e incorporar conductas alternativas), los mismos que corresponden a los tipos de oraciones que contienen las historias sociales y siguen una lógica secuencial para su aplicación.

Palabras clave: conductas disruptivas, trastorno del espectro autista, sistema de actividades educativas, estudio de caso único, historias sociales

Abstract

This work focuses on the approach of a System of Educational Activities for the improvement of disruptive behaviors in children with Autism Spectrum Disorder in the classroom context of the Special Educational Unit "Agustín Cueva Tamariz". This topic of study arises from a need of the classroom focused on the insufficient relationship of the teacher in interaction with the students, the same that generates the appearance of disruptive behaviors in students the methodological development of this work is based on a single case study and with an interpretive paradigm from an inductive process, through techniques of collection and analysis of information such as semi-structured interview and document analysis. The instruments used were the semi-structured interview guide, the document analysis guide and the observation guide of disruptive behaviors applied by the teacher. This proposal is based on three moments (recognizing disruptive behavior, understanding the consequences of disruptive behaviors, and incorporating alternative behaviors), which correspond to the types of sentences contained in the social stories and follow a sequential logic for their application.

Key words: disruptive behaviors, autism spectrum disorder, educational activities system, single case study, social histories



Índice

Introducción	7
1.Marco Teórico	13
1.1 Fundamentos y Principios Generales de la Educación Inclusiva.....	13
1.1.1 La Educación Inclusiva Desde el Entorno Áulico para las Personas con Trastorno del Espectro Autista	14
1.2 Trastorno del Espectro Autista.....	16
1.2.1 Personas con Trastornos del Espectro Autista en el Contexto Escolar.....	19
1.3 Conducta Disruptiva en el Trastorno del Espectro Autista a Nivel Escolar	20
1.3.1 Clasificación y Características de las Conductas Disruptivas	23
1.3.2 Causas de las Conductas Disruptivas en el Trastorno del Espectro Autista a Nivel Escolar.....	25
1.3.3 Consecuencias de las Conductas Disruptivas en el Trastorno del Espectro Autista a Nivel Escolar.....	27
1.4 Intervención Educativa para la Mejora de las Conductas Disruptivas en el Trastorno del Espectro Autista	28
1.4.1 Apoyo Conductual Positivo	29



1.4.2 Metodología Treatment and Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children (TEACHH).....	30
1.4.3 Picture Exchange Communication System (PECS).....	31
1.4.4 Historias Sociales.....	33
1.4.5 Sistema de Actividades Educativas Basado en las Intervenciones Educativas para la Mejora de las Conductas Disruptivas	35
2. Marco Metodológico	36
2.1 Descripción del Contexto de Investigación	36
2.2 Paradigma	36
2.3 Tipo de estudio.....	37
2.4 Método	37
2.5 Fases o Etapas de la Investigación:.....	38
2.6 Categorías de Análisis.....	42
2.7 Técnicas de Recolección y Análisis de la Información	45
2.8 Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información.....	46
2.9 Análisis de Datos	48
2.10 Aspectos Éticos de la Investigación (Consentimiento Informado de la Docente).....	49
2.11 Análisis de Resultados	49
3.Propuesta de Intervención	64
Introducción	65



3.1 Fundamentos Teóricos del Sistema de Actividades Educativas	65
3.2 Primera Etapa: Formulación	67
3.2.1 Objetivos	68
3.2.2 Consideraciones Generales	68
3.2.3 Fundamentos	69
3.2.4 Orientaciones Metodológicas.....	75
Conclusiones	93
Recomendaciones	95
Referencias	96
Anexos.....	108

Introducción

De acuerdo a los últimos estudios, la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) a nivel internacional y nacional va en aumento. El Instituto para Medidas y Evaluación de la Salud de Inglaterra (2015, como se citó en Ministerio de Salud Pública del Ecuador [MSP], 2017) la prevalencia del TEA en niños menores de 5 años, a nivel mundial fue del 0,12%; en América Latina del 0,27% y a nivel del Ecuador del 0,28%. Mientras que, la prevalencia en la población de 5 a 14 años a nivel mundial fue del 1,34%, en América Latina del 1,73% y a nivel del Ecuador del 1,7% (p. 17). Específicamente en el Ecuador, según un informe técnico proporcionado en el año 2016, existen 1266 personas diagnosticadas dentro de los TEA (MSP, 2017).

Esta población, llega a enfrentar múltiples dificultades a lo largo de su etapa escolar y social. El 70% de las personas con TEA, presentan una comorbilidad asociada y los trastornos de conducta disruptiva son los más comunes (Kaat y Lecavalier, 2013). Las personas con TEA, “muestran tasas elevadas de comportamientos difíciles como: rabietas, agresión y destrucción de propiedad” (MSP, 2017, p.33). En consecuencia, limita el desempeño funcional y la calidad de vida de la persona (Mills y Chapparo, 2016).

En la actualidad, existen diferentes organismos que protegen la estabilidad educativa de las personas con discapacidad. Según la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012), en el artículo 27 explicita que: “el Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar sus estudios” (p.11). Además, se deberá implementar los apoyos pertinentes según las necesidades educativas que presenten los estudiantes, con la finalidad de promover una educación inclusiva (Peñañiel, 2017).

Los apoyos a brindar deberán facilitar el desenvolvimiento correcto de los estudiantes en el aula de clase. A nivel nacional, existe un Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas. Esta Guía, contiene especificaciones generales de las adaptaciones curriculares y metodológicas que se deben manejar con las personas con TEA y así como lograr un desarrollo funcional en todos los aspectos de la vida diaria (Aimacaña et al., 2018).

En las aulas escolares, el manejo de las conductas en los niños con TEA, es uno de los grandes retos con los que se encuentran los docentes, especialmente cuando se habla de conductas disruptivas. De esta manera, para la comprensión del término de conductas disruptivas ha sido importante analizar desde la perspectiva de diferentes autores. Conceptualizando a las conductas disruptivas como el resultado de la interacción entre la persona y su entorno y se caracteriza por conductas destructivas, interferentes y restrictivas, que distorsionan el aprendizaje, la relación individual y la dinámica del grupo (Tamarit, 2005; Simón, Gómez y Alonso-Tapia 2013; Gordillo, Calcina y Gamero 2014; Mills y Chapparo 2016; Jurado y Domínguez 2016; Gómez y Cuña 2017).

Varios autores coinciden que la dificultad en la comunicación es uno de los factores que influye en la aparición de las conductas disruptivas en las personas con TEA (Tamarit, 2005; Martos y Burgos, 2013; Mills y Chaparo, 2016). Incluso, las conductas disruptivas son provocadas en un 90% por problemas para manifestar lo que desea, para conseguir la atención de la otra persona, para evadir una situación desfavorable y para rechazar algo que le molesta (Osella, 2017). Estas conductas pueden reflejarse como una forma para acceder a los intereses

restringidos y repetitivos (Kaat y Lecavariet, 2013), es decir, los factores influyentes pueden ser las características propias del TEA. En un estudio reciente, difieren que la inadecuada organización del aula y la metodología repetitiva del docente son entes determinantes de las conductas disruptivas (Gómez y Cuña, 2017).

En función de estudios nacionales, se considera que las conductas disruptivas afectan la convivencia familiar y personal (Lucero y Toalongo, 2017). Además, imposibilita al sujeto para “crear y mantener relaciones sociales saludables y dificultando en la adaptación al medio social” (López y Moscol, 2015, p. 15). Mientras que, Santos y Domínguez (2016) explicitan que los aspectos más afectados son: los procesos de aprendizaje, las relaciones intra e interpersonales y las dinámicas grupales.

Algunas de las intervenciones psicoeducativas para el manejo de las conductas disruptivas en los niños con TEA, a nivel nacional como internacional, se centran en los factores que influyen en la aparición de la conducta. Entre las intervenciones más significativas y con los mejores resultados, son: el Apoyo conductual positivo, centrado en la modificación del antecedente de la conducta problemática y en la enseñanza de habilidades alternativas (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011). La metodología TEACCH, basado en la modificación del entorno. El sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS), centrado en una comunicación funcional (Hugues-Lika y Chiesa, 2020). Finalmente, las historias sociales, centradas en promover conductas deseadas o alternativas (Silva, Arantes y Elias, 2020). Cada una de estas intervenciones se detallan en el marco teórico, ya que son los fundamentos necesarios para la elaboración de la propuesta de intervención.

De este modo, llegamos a la parte empírica, basado en un estudio de caso único y respondiendo a la línea de investigación “educación y sustentabilidad humana”. La docente cuenta con 5 niños en el aula de tercero “C” del programa de Autismo de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. Los entornos de aprendizaje que desarrolla la docente no responden a las necesidades de los estudiantes. Las relaciones entre el docente y los estudiantes se ven afectados por la falta de estrategias y recursos que motiven su participación. La implementación frecuente de las fichas de trabajo como recurso didáctico, el desarrollo constante de contenidos teóricos no adaptados a la realidad y necesidades de los estudiantes y la implementación de estrategias poco comprensibles no han permitido una orientación eficaz en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Estas situaciones, han provocado un cierto grado de ansiedad y frustración en los estudiantes, dando como resultado la manifestación de las conductas disruptivas que se reflejan en las siguientes acciones: arrojar al suelo la mesa, agredir físicamente a sus compañeros, patear, golpear con la mano y morder, golpear la cabeza con la mano, gritar o llorar cuando no consigue lo que desea y no esperar el turno en la ejecución de las actividades.

Estas conductas manifestadas por los estudiantes han provocado que se interrumpan los procesos de convivencia armónica que se manejan en el aula, impiden que se mantenga una dinámica de interacción favorable en clase y afectan directamente tanto la integridad física del propio individuo como de las personas que lo rodea. Para el manejo de las conductas disruptivas, la docente utiliza técnicas de corrección verbal, corrección física y relajación en la colchoneta. Estas técnicas son utilizadas en un primer momento, pero si la conducta persiste la docente lo

deja tranquilizar dentro del espacio sensorial. Sin embargo, el uso de estas técnicas no ha permitido una mejora en las conductas disruptivas que manifiestan los estudiantes.

Ante esta situación se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo contribuir a la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”?**

Es importante investigar este tema porque parte de una necesidad desde las aulas escolares, y el manejo de las conductas disruptivas es uno de los grandes retos con los que se enfrentan los docentes a diario. Por ello, la motivación de este trabajo nace de esta particular situación, ya que se basa en un caso real. Con el fin de solventar esta necesidad educativa y mejorar las relaciones intra e interpersonales, se plantea como intervención el Sistema de Actividades Educativas basado en las Historias Sociales con el fin de dar respuesta a los intereses y modos de aprendizajes de los estudiantes.

La propuesta de intervención está planteada de forma sencilla y clara con orientaciones generales y específicas, con la finalidad de que los docentes de aula puedan aplicarlo sin dificultad realizando las adaptaciones que consideren necesario. Además, este trabajo tiene un rol metodológico, puesto que, puede ser consultado para futuras investigaciones relacionadas a este tema.

Con este antecedente, se plantea un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales se detallan a continuación:

General:

Proponer un Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.

Específicos:

- Caracterizar las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.
- Fundamentar teórico y metodológicamente el Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.
- Seleccionar los medios, métodos, contenidos, objetivos, recursos, metodología y evaluación del Sistema de Actividades Educativas para la mejora las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”.

El proyecto de investigación está organizado por los siguientes apartados: primero, el marco teórico, donde, se describe las dos categorías principales de la investigación (TEA y conductas disruptivas), en el cual se puntualiza las definiciones y aspectos importantes que guían la investigación. Segundo, el marco metodológico, donde, se detalla el enfoque, metodología, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de la información. Finalmente, la propuesta de intervención, donde, se describen la destreza, actividad, orientación de la actividad, objetivos, metodología, recursos y la forma de evaluación del Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas asociadas al TEA.

1. Marco Teórico

1.1 Fundamentos y Principios Generales de la Educación Inclusiva

La UNESCO (2008) define a la educación inclusiva como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (p.8). Para brindar una respuesta a la diversidad, se debe equilibrar entre lo que se enseña y el rendimiento escolar que se obtiene. Estos, deben ser congruentes con las capacidades del estudiante, con el fin de proporcionar aprendizajes significativos (Valdez-Maguiña y Cartolin-Principe, 2019).

El objetivo central de la educación inclusiva, es brindar respuesta a las necesidades de aprendizaje que presentan todos los estudiantes. Su propósito, es permitir que los estudiantes y docentes se sientan cómodos ante la diversidad y lo perciban no como un problema, sino como una oportunidad de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2011). De este modo, la inclusión conlleva un profundo respeto por las diferencias individuales y una responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad de desarrollo, participación y aprendizaje (Clavijo – Castillo y Bautista – Cerro, 2020).

Los principios que respaldan a la educación inclusiva según el Ministerio de Educación son los siguientes:

Primero, la **igualdad** equivale a decir que todos los niños, niñas y/o adolescentes tienen las oportunidades para acceder a una educación de calidad, respetando las diferencias individuales para lograr ciudadanos incluidos en el contexto social. Segundo, **comprensividad** es la necesidad de mantener por parte de la escuela un currículo básico

y común en un período largo, sobre todo en la educación obligatoria, para atender la diversificación de los estudiantes en función de su origen económico, social y cultural.

Tercero, la **globalización** es la visión mediante la cual se prepara al estudiante para enfrentarse con los problemas de la vida y desde distintas disciplinas curriculares. (2011, p.30)

Para consolidar la educación inclusiva se debe tomar en cuenta tres aspectos principales. Según el Index de inclusión son: primero, **cultura inclusiva** (relacionados con los principios y valores inclusivos como el respeto, solidaridad y tolerancia y la participación de las familias en el proceso educativo). Segundo, **políticas inclusivas** (referente al cumplimiento del proyecto educativo institucional con enfoque inclusivo). Tercero, **las prácticas inclusivas** (referente a todo lo que se realice dentro y fuera del aula) (Sandoval et al., 2002).

En función del antecedente descrito, se determina que la inclusión educativa significa brindar los mecanismos necesarios con el fin de solventar las necesidades o barreras en el aprendizaje que todos los estudiantes presenten, sin distinción de rasgos físicos, creencias, culturas, capacidades, otros. Esta concepción nos servirá como base para determinar los enfoques que tomará la propuesta de intervención.

1.1.1 La Educación Inclusiva Desde el Entorno Áulico para las Personas con Trastorno del Espectro Autista

Los fines de la educación inclusiva para las personas con TEA son los mismos para todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales. Esta educación requiere que la institución educativa y el profesorado adecuen las planificaciones curriculares en función de las características y particularidades de los estudiantes de cada aula (Tortosa, 2011).

Para el planteamiento de estrategias que faciliten el desempeño de los estudiantes con TEA se requiere la participación de diversos profesionales e incluso la familia, a través de un diálogo continuo y constante. Cada uno de los profesionales podrá aportar desde su rama de estudio y así construir de forma colectiva la mejor intervención. De este modo, el trabajo colaborativo se convierte como la estrategia para abordar la inclusión escolar en niños con TEA (Valdez – Maguiña y Cartolin – Principe, 2019).

Las adaptaciones curriculares para los niños con TEA, deben implementar formas alternativas de comunicación, establecer un horario con material visual para orientar al niño en el tiempo y espacio y anticipar las actividades. De acuerdo a las adaptaciones metodológicas, se deben desarrollar “conductas alternativas funcionales, aprendizaje por medio de técnicas de modificación de conducta, aplicar los aprendizajes adquiridos a otros contextos, desarrollar la capacidad de imitación del estudiante, propiciar experiencias de juego y proponer actividades diversas y ajustadas a los intereses y competencias del estudiante.” (Arguello, 2013, p.33). Con respecto a los objetivos y destrezas con criterio de desempeño se deberán adecuar en función de la capacidad del estudiante.

Toda la información detallada en este apartado, nos permite construir una mejor concepción de la educación inclusiva y como debe ser desarrollada en las aulas escolares. Es así, que la educación inclusiva desde el ámbito del aula, es vista como el modo de respuesta a las necesidades de todos los niños. Esta respuesta debe ser planteada a partir de una intervención integral, con la participación de diferentes profesionales y la familia.

1.2 Trastorno del Espectro Autista

Según el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5, el Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del desarrollo neurológico y se caracteriza por dificultades en la comunicación social y presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos (American Psychiatric Association [APA], 2014). Las características aparecen desde la primera infancia y persisten durante toda la vida (Álvarez-Alcántara, 2007). Además, la severidad varía de persona a persona, es decir, ninguna persona con TEA es igual a otra con el mismo diagnóstico.

Otro autor lo define como,

Un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo. (Zúñiga, Balmaña y Salgado, 2017, p. 92)

En función a estos conceptos, se concuerda que tienen un grado de similitud. Sobre todo, en la forma de determinar el trastorno y en las características que posee. Por consiguiente, Para el desarrollo de esta investigación se tomará la definición a partir del DSM V, ya que describe de forma concreta al TEA.

Los factores que influyen en la aparición del TEA son “el ambiente biológico que comprende todas las exposiciones ambientales químicas, bacterianas, virales o físicas, que actúan directamente sobre la fisiología del individuo y los factores ambientales psicosociales que

comprenden los entornos psicológicos, sociales y culturales que actúan sobre las funciones mentales” (Bölte, Girdler y Marschik, 2019, p. 13). Con este antecedente, se determina que el factor ambiental biológico engloba las etapas prenatal y perinatal; mientras que el factor ambiental psicosocial el postnatal. Es importante tener claro que la etiología de este trastorno es multifactorial, pues, no existen causas específicas que fundamenten el diagnóstico (Reynoso, Rangel y Melgar, 2017).

Las características que las personas con TEA presentan ha provocado un deterioro significativo a nivel social, laboral, académico y habitual. En algunos casos, estas características no se manifiestan totalmente desde un inicio, sino cuando la demanda social supere las capacidades del individuo.

Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos: esta característica se define por alteraciones en la reciprocidad socioemocional, deficiencias en las conductas comunicativas no verbales y deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Se reflejan por fracaso en conversaciones de ida y vuelta, escasa expresión de emociones e intereses, problemas en iniciar las relaciones interpersonales, poco contacto ocular, escasa expresión facial y lenguaje corporal, dificultad en la comprensión y el uso de gestos y finalmente, deficiencias en adaptar los comportamientos en distintos entornos sociales (APA, 2014).

Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento: esta característica engloba cuatro aspectos esenciales. El primero, son los movimientos estereotipados o repetitivos, por ejemplo: estereotipias motoras simples como el aleteo de manos, alineación de juguetes y/o ecolalias. El segundo, insistencia en la monotonía e inflexibilidad de rutinas y comportamientos



ritualizados verbales o no verbales, por ejemplo: presenta angustia ante cambios pequeños de rutina, necesidad de seguir el mismo camino o de consumir los mismos alimentos y/o presentar rituales de saludo. El tercero, intereses muy restringidos y fijos, es decir, demasiada intensidad de interés por algo, por ejemplo: fuerte apego por objetos inusuales como un vaso. Finalmente, el cuarto aspecto hace referencia a la hiper o hipo sensibilidad a estímulos sensoriales, por ejemplo: fascinación por las luces e indiferencia al dolor (APA, 2014).

Anteriormente, desde el DSM IV, se planteó una clasificación como formas de manifestación del TEA o basadas en la gravedad. Estos son: trastorno autista, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y trastorno inespecífico generalizado del desarrollo (APA, 1996). En la actualidad, según el DSM V, esta clasificación se ha agrupado e identificado como Trastorno del Espectro Autista. Para definir el nivel de gravedad del trastorno, a partir del DSM V, se realiza en función de las dificultades que posee el individuo en la comunicación social y en los patrones de comportamiento restringidos. Estos niveles se dividen en los tres siguientes:

En el grado 3 la persona “necesita ayuda muy notable”. En la comunicación, no ha desarrollado una interacción favorable con el resto de personas, no ha establecido comunicación social verbal y no verbal. En cuanto a su comportamiento presenta extrema dificultad para tolerar cambios y sus comportamientos restringidos y repetitivos no les permiten un correcto desenvolvimiento en los diferentes ámbitos de su vida. Además, su nivel de ansiedad es alto, por lo que mantener el foco de acción es complicado (APA, 2014).

En el grado 2 la persona “necesita ayuda notable”. En la comunicación, tiene dificultad para mantener situaciones de comunicación social verbal y no verbal, a pesar de que puede

recibir apoyo la persona tiene problemas para interaccionar con otros, ya que sus respuestas son muy limitadas y causan dificultad al momento de comunicarse. En cuanto a su comportamiento es inflexible, presentando dificultad para tolerar cambios y sus comportamientos tanto restringidos como repetitivos aparecen con frecuencia. Presentan un nivel de ansiedad no tan alto, pero sus niveles de atención se ven afectados (APA, 2014).

Finalmente, en el grado 1 la persona “necesita ayuda”. En la comunicación, tiene dificultad para entablar conversaciones y sus respuestas a la apertura social son limitadas e intermitentes. La persona tiene poco interés en interactuar con otros, no le es fácil mantener conversaciones largas y hacer amigos. En cuanto a su comportamiento, no le permite un correcto funcionamiento en uno o más contextos y presenta problemas para cambiar de una actividad a otra. Su autonomía se ve afectada por la falta de organización y planificación de actividades. (APA, 2014).

Al asignar un nivel de gravedad a los niños con TEA, es importante realizar una valoración a profundidad. Esta valoración debe realizarse involucrando a su familia, porque es el ente principal de la crianza del niño y el docente responsable de la escolaridad. Además, es importante recordar que el nivel de gravedad no tiene la finalidad de estigmatizar al niño, al contrario, determina el nivel de ayuda que el niño necesita para un mejor desarrollo.

1.2.1 Personas con Trastornos del Espectro Autista en el Contexto Escolar

Las personas con TEA en el contexto escolar suelen presentar diferentes necesidades educativas, ya que muestran un gran aislamiento y carecen de interés e iniciativa. Al rededor del 50% de las personas con TEA no tienen desarrollado el lenguaje oral y necesitan ayuda para comunicarse con sus compañeros y docentes, expresar necesidades básicas como ir al baño y

expresar sentimientos. A menudo, tienen dificultades para comprender las actividades propuestas por el docente y percibir lo que sucede a su alrededor (Muñoz, Barbero y Gómez, 2010). Esto, causa que los niños tengan un nivel de ansiedad elevado y no puedan regular su comportamiento, manifestando conductas disruptivas (Muñoz, Barbero y Gómez, 2010). Por ello, es importante solventar estas necesidades lo más temprano posible y sobre todo intervenir directamente en la causa que lo provoca.

El aprendizaje del niño con TEA se ve notoriamente afectado. Le resulta difícil el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, debido, a la falta de aprendizaje implícito y por todas las necesidades educativas presentes (Muñoz, Barbero y Gómez, 2010). Según Schreibman y Koegel (1981, como se citó en Tortosa, 2011) “los niños autistas pueden aprender, siguiendo condiciones de aprendizaje muy cuidadosos. Siguiendo reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. El control adecuado del medio, es actualmente el recurso esencial” (p.3). Esto quiere decir, que las personas con TEA presentan una variedad de barreras para lograr un aprendizaje, pero no significa que no puedan aprender.

Las barreras de participación que presentan los niños con TEA se basan en una organización insuficiente de los espacios diseñados para interactuar, recursos didácticos, metodología, contenidos, y formas de evaluación no acordes a las necesidades de los estudiantes.

1.3 Conducta Disruptiva en el Trastorno del Espectro Autista a Nivel Escolar

A continuación, se va a desarrollar el siguiente epígrafe sobre las conductas disruptivas. Por lo que, resulta indispensable profundizar y analizar el tema desde diferentes autores. Esto, con la finalidad de brindar mayor soporte y sobre todo confiabilidad al tema de estudio. Así pues,

se fundamentará su definición, clasificación y características, las causas y las consecuencias de las conductas disruptivas.

Para abordar la conducta disruptiva en el TEA, es importante conocer el término de “conducta” a nivel general. Es así, que Bleger (1969) la define como aquella que es “conducida o guiada; es decir, que todas las manifestaciones comprendidas en el término de conducta son acciones conducidas o guiadas por algo que está fuera de las mismas: por la mente” (p. 23). Por otra parte, Watson (citado en Ardila, 2013) manifiesta que el comportamiento de una persona no se define por condiciones biológicas o genéticas, sino por el ambiente que le rodea. Desde otra perspectiva la conducta es básicamente cualquier acto que realice una persona en cualquier momento de su vida (Roca, 2007). Por lo tanto, se puede definir a la conducta como un comportamiento que ejecuta la persona y es provocada por condiciones internas (mente) o externas (ambiente), es moldeable y corregible dependiendo de la situación y la voluntad de la persona.

Una vez definida la conducta de manera general, se abordará la conducta disruptiva desde la perspectiva de varios autores desde el contexto internacional y nacional (Australia, Brasil, España, Perú y Ecuador), en donde se han abordado las conceptualizaciones más importantes relacionadas al tema de estudio. Tamarit (2005) señala que las conductas disruptivas son el conjunto de interacciones que tiene la persona con los diferentes contextos que lo rodean, tomando en consideración al ambiente como un determinante de la manifestación conductual más no a la persona que manifiesta dicho comportamiento. En este sentido, dependiendo del ambiente en que se desarrolla el estudiante se pueden evidenciar conductas que destruyen, interfieren o restringen los procesos de aprendizaje.

Simón, Gómez y Alonso-Tapia (2013), también consideran que son comportamientos que afectan los procesos educativos, ya que interrumpen las actividades cotidianas que se desarrollan tanto en interacción con los docentes como con los compañeros de clase. Del mismo modo, Gordillo, Calcina y Gamero (2014) coinciden que las conductas disruptivas son las que interrumpen los procesos de convivencia dentro del aula e impiden que las normas que se establecen se cumplan a cabalidad. Mills y Chapparo (2016) concuerdan con los autores antes mencionados, ya que determinan que los comportamientos disruptivos son los que interfieren permanentemente en el proceso de aprendizaje de las personas y representan un constante riesgo debido a que pueden ser comportamientos muy frecuentes y exhaustivos. En la misma línea, Gómez y Cuña (2017), plantean que estas conductas promueven un desorden en la labor del docente e impiden que se manejen ambientes favorables.

Desde la misma mirada, Santos y Domínguez (2016) definen a esta categoría como un conjunto de conductas que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, distorsionan las relaciones intra e interpersonales y van en contra de las normas sociales de comportamiento. Estas conductas se presentan en situaciones conflictivas y las consecuencias afectan tanto a la persona que las manifiesta como a los sujetos involucrados en el entorno social. Además, las conductas disruptivas se caracterizan por patrones que generan descontrol y desorganización en los comportamientos de la persona. Las conductas disruptivas impiden que el desarrollo evolutivo del niño se dé acorde a su edad e implica un desajuste para “(...) mantener un adecuado desarrollo con la sociedad ya que no cuentan con las normas de convivencia adecuadas para su desenvolvimiento, imposibilitándole al individuo actuar con respeto y tolerancia hacia las adversidades que se les presentan en su diario vivir (...)” (Aguirre, 2018, p.3).

Luego del análisis y tomando en cuenta las perspectivas de diferentes autores, se asume para el abordaje de la investigación, el concepto de conductas disruptivas como el resultado de la interacción entre la persona y su entorno y se caracteriza por conductas destructivas, interferentes y restrictivas, que distorsionan el aprendizaje, la relación individual y la dinámica del grupo (Tamarit, 2005; Simón, Gómez y Alonso-Tapia 2013; Gordillo, Calcina y Gamero 2014; Mills y Chapparo 2016; Jurado y Domínguez 2016; Gómez y Cuña 2017).

1.3.1 Clasificación y Características de las Conductas Disruptivas

Orellana (2018) plantea que las conductas disruptivas en el TEA se caracterizan por rabietas, irritación, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), conducta oposicionista-desafiante, heteroagresividad, autoagresividad, entre otras expresiones.

Las conductas disruptivas se evidencian también por acciones que violan e ignoran las normas que se establecen en el aula. Como la conducta antisocial, que rompe las reglas de convivencia y los comportamientos inapropiados, que retardan e impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje (Jurado, 2015). De este modo, “todo ello conlleva a desfavorecer el clima de convivencia y control del aula y a generar relaciones interpersonales negativas entre profesores y alumnos y, entre los propios alumnos” (Ovalles, 2017, p. 34). Por lo tanto, estas conductas no son deseables dentro del aula de clases, ya que generan un problema académico y así un fracaso escolar.

Por una parte, Gotzens (1987, citado en Ovalles, 2017) plantea una clasificación de cuatro tipos de conductas disruptivas: la primera, con las conductas disruptivas motrices: cuando el niño comienza a saltar, da giros por el aula de clase, se levanta del asiento sin autorización, se para sobre la silla y se balancea. La segunda, son las conductas ruidosas, como: mover las sillas y

las mesas, dar palmadas a las sillas, derivar o lanzar objetos del aula, entre otros. La tercera, son las conductas verbales, como: gritar, silbar, conversar con otro compañero en tiempos no establecidos y llorar. Finalmente, el cuarto son las conductas agresivas, como: empujar, pellizcar, morder, destrozar los objetos de otros, golpearse la cabeza, otros.

Por otra parte, Gordillo, Calcina y Gamero (2014) consideran tres tipos de conductas disruptivas: la primera, las que interrumpen el estudio como por ejemplo: hablar sin autorización, pararse de la silla, ingerir alimentos, usar dispositivos electrónicos y levantarse del puesto sin autorización, hacer ruidos en clase sin motivo; la segunda, las conductas por falta de compromiso como por ejemplo: tomar objetos y adueñarse de los mismos, no asistir a clase, dañar conscientemente materiales que se encuentran dentro de la clase, ignorar la orden del profesor; y la tercera, las conductas inquietantes manifestadas en las interacciones en la clase como por ejemplo: golpear a compañeros de clase en todo momento, expresarse con palabras descorteses e improprios, agredir verbalmente al docente.

En consecuencia, los autores plantean diferencias y semejanzas al momento de clasificar las conductas disruptivas, es así, que luego de analizar las características de cada posición es indispensable determinar la mejor clasificación que permita operacionalizar la categoría de conductas disruptivas.

De esto modo, Tamarit (2005) plantea una clasificación que se agrupa en tres tipos de conducta que incluyen algunas manifestaciones que se detallan con anterioridad. En primer lugar, las conductas destructivas: cuando la persona presenta autoagresividad, heteroagresividad y destrucción de propiedad (daño de material u objetos del entorno). En segundo lugar, las interferentes: que se centran en las manifestaciones que interrumpen los procesos de aprendizaje

y ocurren cuando la persona lanza objetos, interrumpe las actividades con ruidos inesperados y se enfada cuando no consigue lo que desea. En tercer lugar, las conductas restrictivas: que son las manifestaciones que van en contra de las normas sociales establecidas en un contexto determinado como: cuando la persona toma objetos ajenos, no sigue las reglas establecidas y no espera el turno en la ejecución de algunas actividades.

1.3.2 Causas de las Conductas Disruptivas en el Trastorno del Espectro Autista a Nivel Escolar

Martos y Burgos (2013, como se citó en Castillo – Roch y Grau – Rubio, 2016) mencionan que las causas más frecuentes de las conductas disruptivas, están relacionadas con la dificultad que tienen las personas con TEA para comunicarse, interactuar con el otro, ejercer control sobre su entorno, falta de capacidad para relacionar sucesos, falta de funciones ejecutivas, poca imaginación, y pobre expresión de sentimientos y emociones.

Diferentes autores concuerdan que las conductas disruptivas son provocadas en un 90% por dificultades al no poder manifestar lo que la persona desea, para intentar comunicar algo que la persona necesita, para llamar la atención de otra persona, para evadir una situación desfavorable o para rechazar algo que le moleste. Además, la mayoría de personas presentan estas conductas porque tiene limitadas formas de expresión al momento de manifestar sus intenciones comunicativas. Incluso les resulta difícil controlar las formas de reacción con los demás y también les cuesta comprender el medio físico y cultural en el que se desenvuelven (Tamarit, 2005; Osella (2017).

Con la misma lógica, Mills y Chapparo (2016) concuerdan que las dificultades se dan principalmente por una limitada adquisición de las habilidades comunicativas, expresivas y

receptivas. Además, de la falta de interacción social, la presencia de intereses restringidos y dificultad en la integración de los sentidos. Kaat y Lecavariet (2013) sostienen que uno de los factores que inciden en la presencia de conductas disruptivas en el TEA, son los retrocesos cognitivos y del procesamiento del lenguaje, ya que al no tenerlos desarrollados la manifestación de conductas disruptivas son una respuesta para evadir situaciones de demanda. Pero, estos comportamientos también se relacionan con los intereses restringidos y repetitivos que son una característica propia del TEA.

En otro sentido, Gómez y Cuña (2017) señalan que los factores que favorecen la presencia de conductas disruptivas tiene un peso en el papel que juega el docente en el entorno escolar. Pues, se relaciona con la forma en la que el profesor organiza el aula de clase, la distribución de los alumnos y las metodologías de enseñanza - aprendizaje. Desde esta perspectiva, es el docente el que debe proporcionar los mejores espacios y ambientes de aprendizaje para que el estudiante se sienta cómodo y pueda interactuar adecuadamente tanto en su contexto social, familiar y del aula.

Por lo antes mencionado, para determinar la causa de las conductas disruptivas es importante, por un lado, considerar el nivel de lenguaje que posee cada estudiante, puesto que gran parte de los autores coinciden que un limitado desarrollo del lenguaje, la falta de habilidades comunicativas, poca reciprocidad socioemocional o en algunos casos las características propias del TEA se convierten en los principales factores para que aparezca este tipo de conductas. Pero, por otro lado, también es prioritario conocer que se está haciendo a nivel educativo. Específicamente, la labor del docente de clase, es decir, como se están organizando los espacios de aprendizaje, si se le está brindando al alumno los materiales, ambientes y apoyos

necesarios para que pueda comunicarse adecuadamente o si únicamente se está considerando a la conducta como un problema del niño y más no del ambiente que lo rodea.

1.3.3 Consecuencias de las Conductas Disruptivas en el Trastorno del Espectro Autista a Nivel Escolar

Para Santos y Domínguez (2016) las consecuencias que provocan las conductas disruptivas influyen directamente en los procesos de aprendizaje, las relaciones intra e interpersonales y las dinámicas de grupo. También afectan a los miembros que integran la institución educativa como: el profesor, los compañeros, el personal administrativo y en general todos los agentes del centro escolar. Las conductas disruptivas se manifiestan principalmente por la presencia de un conflicto, que va en contra de las normas o reglas que se establecen tanto dentro del aula de clase con a nivel de institución.

Del mismo modo, Lopez y Moscol (2015) enfatizan que las conductas disruptivas provocan “la interrupción en el desarrollo evolutivo de niños y niñas, imposibilitándolos para crear y mantener relaciones sociales saludables, tanto con adultos, como con sus pares las cuales se originan por las dificultades del sujeto para adaptarse al medio social” (p.15). Por lo tanto, las conductas disruptivas no solo afectan las relaciones sociales de los niños con las demás personas, si no que les impiden adaptarse a los diferentes contextos tanto familiares, escolares y sociales. De esta manera, Lucero y Toalongo (2017) aluden que las conductas disruptivas afectan directamente a los contextos antes mencionados, pero hacen énfasis en la integridad personal del niño y de la familia, pues la presencia de dichas conductas genera una mala convivencia principalmente en este ámbito.

Las personas con TEA, al no poder construir situaciones comunicativas tienen dificultades a nivel educativo y en su desenvolvimiento escolar, ya que se ven afectadas las relaciones interpersonales. Al ser el aprendizaje construido por las relaciones del sujeto con su entorno, se ve afectado en gran medida dicho colectivo, pero es aún peor cuando se conoce la realidad y no se realiza ninguna acción al respecto. Por lo tanto, autores como Lucero y Toalongo (2017) mencionan que se deben manejar las conductas de manera positiva, es decir, usar mecanismos que ayuden a las personas a ser conscientes de sus actos y brindarle las mejores alternativas para que adquieran medios de comunicación y adaptación al medio.

Por lo tanto, se considera que las consecuencias de las conductas disruptivas afectan los procesos de aprendizaje del propio estudiante y los procesos de convivencia y relaciones interpersonales que se manejan con el resto de personas. Todas las conductas disruptivas que manifieste un estudiante, tendrá repercusiones en los contextos tanto sociales, familiares y educativos en lo que se desenvuelva el estudiante. Además, afecta las dinámicas y rutinas que se manejen en el aula o en casa e impiden que se lleve una organización adecuada de las actividades que puede realizar el estudiante junto a otras personas.

1.4 Intervención Educativa para la Mejora de las Conductas Disruptivas en el Trastorno del Espectro Autista

Las conductas disruptivas requieren soluciones y modificaciones en su entorno, ya que la conducta es la expresión de la interacción entre las características de la persona y su entorno (Castillo y Grau, 2016). Por lo tanto, las técnicas, programas y estrategias a implementar deben proporcionar los apoyos necesarios para un manejo adecuado de las conductas disruptivas. A continuación, se describen algunas de las intervenciones más destacadas, centradas

principalmente en modificar los entornos de aprendizaje y en la enseñanza de nuevas habilidades alternativas:

1.4.1 Apoyo Conductual Positivo

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) es un enfoque global o tipo de intervención que se centra en los problemas de conducta y busca modificar los entornos de aprendizaje, fortalecer las habilidades y brindar un estilo de vida apropiado a la persona. El apoyo conductual positivo, parte de una planificación centrada en la persona, en donde se busca realizar una evaluación funcional de la conducta para poder comprender cuales son los factores que influyen en la aparición. En esta evaluación, se puede llevar un registro de los antecedentes, la conducta en sí y las consecuencias que se producen luego de manifestar dicha conducta. Tomando en cuenta lo antes mencionado se podrá escoger la mejor intervención para la persona (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011).

Para Goñi (2007) el objetivo central del ACP es reducir los comportamientos inadecuados, pero también implica un “cambio de estilo de vida del sujeto, respetando su dignidad, potenciando sus capacidades y ampliando sus oportunidades para mejorar su calidad de vida” (p.97). Carr (2013) plantea que este enfoque tiene una efectividad muy significativa, ya que ha logrado reducir problemas de conducta graves y ha dado respuesta a las necesidades desde el ambiente familiar o escolar de la persona. Forteza (2015), manifiesta que el ACP implica el apoyo de diferentes técnicas conductuales basadas principalmente en potenciar nuevas habilidades alternativas tomando en cuenta los entornos y elementos que influyen en el bienestar personal y social de la persona, es decir, se debe pensar en brindarle a la persona un ambiente adecuado a sus principios y valores personales, respetando su integridad.

Entre las características de lo que contiene un ACP, está la importancia de la evaluación funcional para conocer los factores que influyen en la aparición de la conducta problema, también es necesario integrar diferentes tipos de intervenciones que se acomoden a la persona y que se vinculen a sus intereses y potencialidades; además, no se puede olvidar que el entorno en donde se va a aplicar la intervención resulte familiar y cómodo a la persona. Finalmente, se debe tener en cuenta que los objetivos del ACP, están destinados a minimizar las conductas, implementar habilidades alternativas y mejorar la calidad de vida.

El ACP, es el enfoque que se considera para una intervención adecuada de conductas disruptivas, pues implica una serie de aspectos que se deben tomar en cuenta para evaluar la conducta y comprender cuál es el factor desencadenante. Este programa se centra en crear y apoyar contextos que incrementan la calidad de vida, propiciando que las conductas problema que presentan las personas sean menos eficaces, eficientes y relevantes, de forma que las conductas alternativas sean más funcionales (Redondo, 2015).

1.4.2 Metodología Treatment and Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children (TEACCH)

La metodología TEACCH está centrada en la modificación del entorno y basada en una enseñanza estructurada. Egge (2008, como se citó en Pérez, 2017) precisa que esta metodología permite al niño con TEA mejorar “la autonomía, habilidades comunicativas, adaptación al propio ambiente y permite modificar comportamientos inadaptados” (p.33). Actualmente, este método se incorpora en 45 estados americanos y más de 20 países han optado por seguir esta metodología (Tortosa y Guillén, 2003).

Esta metodología orienta una enseñanza estructurada que le permite al estudiante acceder a un aprendizaje de forma visual, ya que se ha demostrado que la mayor parte de niños con TEA perciben mejor la información y los estímulos de manera visual que de manera auditiva. Además, esta metodología se puede adaptar a las necesidades de cada niño y brindarle un aprendizaje útil para su desarrollo (Sanz – Cervera et al., 2018).

De esta manera, Tortosa y Guillén (2003) mencionan que una de las ventajas del uso de pictogramas en el método TEACCH, permite al estudiante minimizar conductas inadecuadas y evitar situaciones de conflicto que nacen por el desconcierto y los niveles de ansiedad alterados provocados por incompreensión del entorno.

La metodología TEACCH busca estructurar las tareas del alumno de manera secuenciada, ya que el objetivo es mejorar las capacidades integrales y autonomía del estudiante a través de un trabajo organizado visualmente en el aula de clase. Esta metodología ayuda al docente a trabajar en base a las particularidades de cada estudiante y favoreciendo su independencia y autonomía (Tortosa y Arena, 2014).

1.4.3 Picture Exchange Communication System (PECS)

Según Hughes -Lika y Chiesa (2020) este sistema nace en “la década de 1980 con y para niños pequeños con TEA, PECS fue diseñado como un programa de capacitación en habilidades de comunicación destinado a enseñar mandos y luego expandir las habilidades de comunicación a otras operantes verbales” (p.2). “El sistema PECS fue desarrollado por Lori Frost y Andrew Bondy en 1985” (Córdova, 2011, p.55).

Según Córdova (2011) PECS es un Sistema de Comunicación a través del Intercambio de Imágenes o por sus siglas en inglés “Picture Exchange Communication System”. Se puede

entender como un sistema alternativo de la comunicación, que consiste en un intercambio de imágenes que apoyan el proceso de comunicación limitado que tienen algunas personas. Este sistema es muy flexible y se adapta a las necesidades socio-comunicativas de las personas más necesitadas.

El PECS requiere el intercambio de un símbolo entre un individuo no hablante y su interlocutor. Un símbolo es intercambiado para iniciar una petición, hacer una elección, proporcionar información o responder. PECS es un sistema muy estructurado que simplifica el proceso de aprendizaje en la adquisición y desarrollo del habla alrededor de un área esencial, la interacción social ofrece a las personas con Autismo un sistema de comunicación alternativo. (Córdova, 2011, p.54)

En el TEA, es importante que el uso del PECS brinde las herramientas necesarias para que la persona pueda comunicarse y expresar sus necesidades, además se debe tomar en cuenta la estructura del ambiente y los recursos visuales apropiados para su aprendizaje. El uso de PECS tiene muchos beneficios, ya que no solo proporciona una herramienta comunicativa, sino que se ha evidenciado la reducción de conductas inadecuadas que afectan el aprendizaje de la persona en su diario vivir (Córdova, 2011).

Por lo tanto, el sistema se adapta a personas que no han desarrollado el lenguaje oral y consiste en “intercambiar símbolos (tarjetas) entre una persona no hablante y su interlocutor, así mismo los símbolos utilizados son para intercambiar e iniciar una petición, hacer una elección, apoyar una información y responder” (Quijije, 2019, p.4).

1.4.4 Historias Sociales

Gray (1998), fundadora de las historias sociales, considera que son un cuento corto que describe las prioridades, características y situaciones sociales específicas que atraviesa una persona en contacto con su entorno. El objetivo de las historias sociales es transmitir un acontecimiento relevante, que sucede, quien participa y porque ocurre dicha manifestación. De la misma manera, Balakrishnan y Alias (2017) afirman que las historias sociales son redacciones cortas de alguna situación en particular y todas las manifestaciones que ocurren alrededor de dicha situación. Las historias sociales son muy flexibles y adaptables a cualquier contexto en que se desenvuelva un niño con TEA. Pero en gran parte, los estudios se han desarrollado en el ámbito educativo y han tenido resultados positivos. Es una herramienta muy utilizada por docentes, maestros, padres de familia y tiene una gran acogida por parte de las personas con TEA, es decir, las historias sociales, resultan un recurso muy llamativo y de gran utilidad para mejorar los procesos de interacción del niño en relación al aula de clase (Ginestar – Rodríguez et al., 2019).

Diferentes autores concuerdan que las historias sociales, se acompañan de ilustraciones comprensibles y palabras cortas; realizadas de manera individualizada en función del repertorio conductual de cada niño y la conducta deseada. Según un estudio reciente, los resultados obtenidos con la implementación de las historias sociales, indicaron una notable reducción de las conductas inapropiadas y un aumento de las conductas deseadas (Silva, Arantes y Elias, 2020; Balakrishnan y Alias, 2017).

Por lo tanto, para acompañar el diseño de las historias sociales, es importante el uso de pictogramas. De acuerdo a Martínez (2015) los pictogramas son un conjunto de “(...) signos de

los sistemas alfabéticos basados en dibujos significativos (...)” (p.1). Para las personas con TEA, los pictogramas se usan como una estrategia para mejorar los procesos de comunicación y organización de las actividades y facilitan la comprensión de historias sociales (Martínez, 2015).

Para Sansalonis y Chinchilla (2015) existen dos puntos de vista en los que se basa el uso de pictogramas; el punto de vista social y el comunicativo. Desde el primero, los pictogramas se usan para entender simbólicamente la imagen que el niño observa y se basan en una metodología cognitiva-conductual, porque ayuda a los niños a “comprender el significado de la imagen por medio de lo cognitivo, y conductual porque es importante el aprendizaje de los diferentes pasos o pautas para realizar una correcta acción” (p. 335). Desde el segundo punto de vista, el uso de pictogramas permite a los niños “expresar sus emociones, a socializar con los demás, a preguntar y a relacionarse tanto con sus iguales como con aquellas personas con las que conviven en el día a día (padres y madres, psicólogos, profesorado, hermanos/as, etc.)” (p.335).

De acuerdo a Sibón (2010) los tipos de historias sociales se pueden resumir en tres oraciones que describen diferentes situaciones: en primer lugar, las oraciones descriptivas: que se encarga de explicar cómo, donde, con quien ocurre la acción, se involucra al entorno y la intención es entender por qué la persona tiene tal comportamiento; en segunda lugar, las oraciones de perspectiva: las que describen los estados de la propia persona como del resto de sujetos involucrados en su medio, es decir, los pensamientos, las emociones creencias, y motivaciones personales y de otros y en tercer lugar, la oración directiva: se entiende como una respuesta muy concreta ante una situación

1.4.5 Sistema de Actividades Educativas Basado en las Intervenciones Educativas para la Mejora de las Conductas Disruptivas

Es importante partir del concepto de un sistema de actividades, que se entiende como una respuesta didáctica a una necesidad específica que se evidencia en la práctica educativa, tiene un sustento teórico y propone una organización de actividades que responden a las características de las necesidades identificadas en un comienzo (López et al, 2017).

Por lo tanto, un sistema de actividades educativas se puede entender como un conjunto de acciones sistematizadas que tienen el objetivo de modificar una realidad educativa identificada, en este estudio, el objetivo es generar una solución a una problemática dentro del contexto educativo. Sobre la base de la propuesta de intervención, se va a desarrollar un sistema de actividades educativas interconectadas centradas en el Apoyo Conductual Positivo (ACP) y las historias sociales para que los estudiantes mejoren las conductas disruptivas y adquiera nuevas conductas alternativas. Este apartado se detalla a profundidad en el capítulo tres (propuesta) de este trabajo.

2. Marco Metodológico

2.1 Descripción del Contexto de Investigación

La investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”, ubicada en la ciudad de Cuenca. La institución actualmente cuenta con tres programas institucionales: programa de autismo, bloque de discapacidad intelectual y bachillerato técnico en servicios hoteleros. Actualmente, proporciona atención a 176 niños/as.

Toda la institución cuenta con: 27 docentes con título de tercer y cuarto nivel, tres terapistas de lenguaje, dos psicólogas educativas, una terapeuta física, un psicólogo clínico, una terapeuta ocupacional, una estimuladora temprana, un docente de cultura física, uno de educación cultural y artística y dos de personal administrativo. En el bloque de discapacidad intelectual se brindan terapias de: lenguaje, física, educativa y ocupacional; mientras que en el programa de Autismo se brindan terapias de: lenguaje, estimulación temprana, psicología educativa y clínica.

2.2 Paradigma

La investigación parte de un paradigma interpretativo, que desde la perspectiva de Vain (2012) refiere a las narraciones que hacen los sujetos involucrados en el contexto educativo en contraste con el análisis que hacen los investigadores a partir de lo que dicen y hacen los sujetos investigados. Dentro de este paradigma, se analizan e interpretan los significados que le dan las personas a su propia forma de actuar y a las manifestaciones que observan de otras personas en diferentes contextos de su convivencia diaria (Rodríguez, 2011).

El paradigma interpretativo se sustenta en la investigación cualitativa, ya que se buscan interpretaciones más no ilustraciones a fenómenos que se estudian, por lo tanto, se puede

concretar que el tipo de investigación tiene un carácter cualitativo e interpretativo. De esta manera, se pretende comprender e interpretar desde las experiencias de la docente en interacción con el estudiante, es decir, como se desarrollan los procesos de convivencia en la escuela y como se desenvuelven los estudiantes con los diferentes espacios, recursos y metodologías que se manejan dentro del contexto educativo. Así como el estudio de las diferentes manifestaciones de los estudiantes, los antecedentes y las consecuencias de los comportamientos desde el contexto del aula de clases en interacción con la docente y compañeros de clase. Esto, a través de técnicas e instrumentos que no pretenden medir ni asociar la información con números o porcentajes. Por ello, no es necesario poseer una muestra en cantidad significativa (Rodríguez, 2011).

2.3 Tipo de estudio

Para el desarrollo de esta investigación se rige desde un proceso inductivo, es decir, desde la realidad de una situación específica hasta lo general. En relación con el paradigma interpretativo y los objetivos descritos, esta investigación se fundamenta en la descripción de los acontecimientos que narra la docente con respecto a la interacción de los estudiantes con los diferentes contextos en los que se desenvuelven, desde la realidad educativa y desde un carácter particular.

2.4 Método

El método utilizado es el estudio de caso, que según Stake (1999) es un proceso de investigación que permite realizar un estudio en profundidad de todas las particularidades, y así construir una descripción amplia del objeto de estudio. De esta manera, esta investigación se centra en un estudio de caso único, con la intención de profundizar el accionar de la docente frente al proceso de enseñanza – aprendizaje, las relaciones entre el docente y los estudiantes e

interpretar todo lo relacionado con las conductas disruptivas que reflejan los estudiantes. Es así, para el diseño de la investigación basado en la metodología del estudio de caso, se considera desde la perspectiva de Yin (1989, como se citó en Martínez, 2006) quién determina “cinco componentes especialmente importantes: 1. Las preguntas de investigación, 2. Las proposiciones teóricas, 3. Las unidades de análisis, 4. La vinculación lógica de los datos a las proposiciones y 5. Los criterios para la interpretación de los datos” (p. 179)

2.5 Fases o Etapas de la Investigación:

En este sentido, la investigación se fundamenta en un estudio de caso único y se lo describe a continuación desde los cinco componentes que plantea Yin (1989):

2.5.1 Las Preguntas de Investigación:

Se describen preguntas orientadoras para desarrollar el estudio de caso e interpretar la realidad dentro del contexto escolar:

- ¿Cómo maneja la docente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TEA en relación a su participación en las actividades dentro del aula?
- ¿Qué metodologías utiliza la docente para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TEA dentro del aula?
- ¿Cuáles son los recursos que se utiliza la docente para manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con TEA dentro del aula?
- ¿Cuáles son las características particularidades del TEA que presentan los estudiantes del aula?



- ¿Cuáles son las dificultades que repercuten en la participación de los niños con TEA dentro del aula?
- ¿Cuáles son los antecedentes que provocan la presencia de conductas disruptivas en los estudiantes con TEA dentro del aula?
- ¿Cuáles son las consecuencias de las conductas disruptivas que manifiestan los estudiantes con TEA dentro del aula?
- ¿Qué metodologías utiliza la docente para regular las conductas disruptivas que manifiestan los estudiantes con TEA dentro del aula?

2.5.2 Propositiones Teóricas

A continuación, se detallarán las proposiciones teóricas que determinarán las principales concepciones, dimensiones y los aspectos de los cuales es importante indagar a profundidad utilizando las técnicas o instrumentos según se requiera (Martínez, 2006). En correspondencia a las preguntas de investigación antes descritas, se establecieron las siguientes proposiciones, en donde se tomaron en cuenta algunos referentes teóricos que respaldan las prácticas inclusivas.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en los lineamientos del Currículo de Educación General, el Currículo Ecológico Funcional y se realizan adaptaciones curriculares en base al PCA de la institución.
- La docente para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la Metodología TEACCH y utiliza los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), trabaja de manera individual a través de fichas pedagógicas.

- Los recursos que utiliza la docente son los pictogramas, imágenes, recursos sensoriales, material concreto, fichas de trabajo y recursos tecnológicos.
- Las particularidades del TEA que presentan los estudiantes del aula, se han analizado desde el APA (2014) y las principales manifestaciones hacen referencia a la comunicación social escasa y algunos patrones restrictivos y repetitivos de su comportamiento.
- Las principales dificultades que repercuten en la participación de los estudiantes con TEA son las conductas disruptivas que interrumpen los procesos de convivencia armónica que se manejan en el aula.
- Los antecedentes que provocan la presencia de conductas disruptivas pueden estar influenciadas por las características propias del trastorno y sobre todo por el manejo que realiza la docente de aula.
- Las consecuencias de las conductas disruptivas se reflejan en la inconsistencia de los procesos de convivencia y relaciones interpersonales que se manejan en el contexto escolar.
- La docente para regular las conductas disruptivas de los estudiantes utiliza corrección verbal, corrección física, contención y el uso de un espacio multisensorial.

2.5.3 La Unidad de análisis

Luego del abordaje por las proposiciones teóricas se selecciona como unidad de análisis a la docente en interacción con los niños con Trastorno del Espectro Autista perteneciente al tercer grado “C” del programa de Autismo de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. Dicha selección se realiza porque está encaminada a la descripción del problema que orienta esta investigación. Al programa de Autismo pertenecen 34 niños, en donde el psicólogo clínico es

quien recibe los informes de la UDAI y se encarga de realizar una evaluación inicial para observar si el niño está apto o no para el programa. Existen 8 aulas y 11 profesionales, de los cuales tres conforman el equipo multidisciplinario.

El aula está conformada por 4 niños y una niña, todos con diagnóstico de TEA; además, cuenta con una tutora profesional. La tutora profesional trabaja con la Metodología TEACCH y utiliza los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) con todos los niños. También, utiliza pictogramas, imágenes, recursos sensoriales, material concreto, fichas de trabajo y recursos tecnológicos. Las diferentes actividades que realiza la tutora giran en torno a rutinas establecidas desde que inicia las clases hasta terminar; pero en la mayoría de ocasiones, los entornos de aprendizaje no resultan tan manejables para la tutora y la falta de estrategias y recursos para potenciar la participación y el interés de los estudiantes se han convertido en un obstáculo en los procesos de interacción dentro del aula de clase.

2.5.4 La Vinculación Lógica de los Datos a las Proposiciones

De acuerdo a Martínez (2006) dentro de este componente "...se debe proceder a presentar la forma como se recolectará la información relacionada con los constructos; es decir, explicitar tanto las diversas fuentes de las cuales se obtendrá como los instrumentos que han de utilizarse para la recolección de la misma..." (p.179).

De esta manera, se van a utilizar dos técnicas de recolección y análisis de información, entre ellas la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos, con el objetivo de obtener datos precisos y contrastar la teoría con la realidad del caso de estudio. Además, entre los instrumentos que se van a utilizar, está la guía de la entrevista, la guía de análisis de documentos y la guía de observación de conductas disruptivas aplicada por parte de la docente.

2.5.5 Los Criterios para la Interpretación de los Datos

“Finalmente se presentarán los resultados de la investigación a través de una serie de conclusiones que conducirían al fortalecimiento de las teorías o de los enfoques insertos en el marco teórico de la investigación” (Martínez, 2006, p.179).

En la investigación, para realizar la interpretación de resultados se utilizará una triangulación de datos, en donde se establecerán resultados certeros y se esclarecerán los contenidos que fueron analizados.

2.6 Categorías de Análisis

Las categorías en la investigación incluyen definiciones y conceptos que contribuyen a la construcción de la teoría; del objeto de estudio que se observa, también permiten dar vida y sentido al contexto ya que focalizan la atención epistémica y teórica del observador; dicho de otra forma, las categorías son clasificaciones básicas de las conceptualizaciones referidas del objeto de estudio, y describen a las clases de sujetos, contextos u objetos de los que puede decirse algo específicamente dentro de su situación real (Campos y Martínez, 2012, p.55).

2.6.1 Trastorno del Espectro Autista

Un trastorno del neurodesarrollo y se caracteriza por dificultades en la comunicación social y presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos (APA, 2014).

Tabla 1

Categoría de análisis del Trastorno del Espectro Autista



Categoría de análisis	Definición	Dimensiones	Indicadores	Técnica
Trastorno del Espectro Autista	Un trastorno del neurodesarrollo y se caracteriza por dificultades en la comunicación social y presencia de comportamientos e interés repetitivos y restringidos (American Psychiatric Association, 2014).	Comunicación social Comportamientos e intereses repetitivos y restringidos	La reciprocidad socioemocional Conductas comunicativas verbales y no verbales Mantenimiento y comprensión de las relaciones Movimientos estereotipados o repetitivos Inflexibilidad de rutinas Intereses restringidos y fijos Hipo e hipersensibilidad a estímulos sensoriales	Entrevista semiestructurada Análisis de documentos

2.6.2 Conductas Disruptivas

Es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno. Se caracteriza por conductas destructivas, interferentes y restrictivas, que distorsionan el aprendizaje, la relación individual y la dinámica del grupo (Tamarit, 2005; Simón, Gómez y Alonso-Tapia, 2013; Gordillo, Calcina y Gamero, 2014); Mills y Chapparo, 2016; Jurado y Domínguez, 2016; Gómez y Cuña, 2017).



Tabla 2

Categoría de análisis de las conductas disruptivas

Categoría	Dimensión	Indicador	Técnica	
Conducta disruptiva: Es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno. Se caracteriza por conductas destructivas, interferentes y restrictivas, que distorsionan el aprendizaje, la relación individual y la dinámica del grupo (Tamarit, 2005; Simón, Gómez y Alonso-Tapia, 2013; Gordillo, Calcina y Gamero, 2014); Mills y Chapparo, 2016;	Interacción con el entorno escolar	Interacción con sus pares.	Entrevista semiestructurada aplicada a la docente	
		Interacción docente – estudiantes.		
		Interacción con los recursos educativos.		
		Interacción con los contenidos desarrollados.		
	Conductas destructivas	Interacción con las actividades escolares.		Análisis de documentos
		Interacción con la metodología implementada para el proceso de aprendizaje.		
		Autolesiones		
	Conductas interferentes	Heteroagresiones		Guía de observación aplicada a la docente
		Destrucción de objetos		
		Interrumpir las actividades con ruidos inesperados.		
Conductas restrictivas	Enfadarse cuando no consigue lo que desea.			
	Conductas restrictivas	No esperar el turno en la ejecución de actividades.		

Categoría	Dimensión	Indicador	Técnica
Jurado y Domínguez, 2016; Gómez y Cuña, 2017).		Tomar objetos ajenos.	

2.7 Técnicas de Recolección y Análisis de la Información

Las técnicas que se describen a continuación, se basan en los métodos empíricos de la investigación, que según Martínez y Rodríguez (2012) lo definen como un “resultado fundamentalmente de la experiencia. Estos métodos posibilitan revelar las relaciones esenciales y las características fundamentales del objeto de estudio, accesibles a la detección sensoperceptual, a través de procedimientos prácticos con el objeto y diversos medios de estudio.” (p.4). Todas estas técnicas que se mencionan a continuación tienen el objetivo de obtener datos precisos que permitan comprender el objeto de estudio.

2.7.1 Entrevista

Díaz-Bravo et al (2013) definen a la entrevista como una “técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (p.163). Según Sampieri (2014) esta técnica debe ser aplicada por una persona calificada, es decir el entrevistador debe estar preparado para aplicar el cuestionario a los participantes y anotar cada una de las respuestas.

Existen diferentes tipos de entrevista, pero en este caso se utilizó una entrevista semi estructurada con la finalidad de obtener información sobre la realidad del aula y sobre todo con

el propósito de estar al tanto de las necesidades de los estudiantes. Las entrevistas semiestructuradas según Díaz Bravo et al. (2013) se caracterizan por ser muy flexibles a la hora de aplicación, pues constan de diferentes preguntas que se ajustan a la persona o personas entrevistadas. “Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.163).

2.7.2 Análisis de Documentos

Según Iglesias y Gómez (2004) el análisis documental es una técnica que permite la recopilación de diferentes fuentes y documentos para analizar, interpretar y sistematizar la información con eficacia. En este sentido, este análisis es importante para la investigación, ya que es “la primera tarea de un investigador es conocer la documentación sobre el problema que está desarrollando (...)” (López, 2002, p. 171). El análisis de documentos forma parte de “un proceso analítico-sintético, porque la información es estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de modo abreviado pero preciso” (Cortés, 2017, p. 19).

2.8 Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información

2.8.1 Guía de la Entrevista Semiestructurada Aplicada a la Docente

Se realizó dos guías de entrevista semiestructuradas, cada una centrada en una categoría de estudio (TEA y conductas disruptivas). Dentro de la guía de las conductas disruptivas se incluyó un apartado de preguntas iniciales para conocer los intereses, motivaciones y gustos de los niños, las metodologías que utiliza la docente y los antecedentes y consecuencias de las conductas disruptivas. Estas guías contienen preguntas que están encaminadas a recaudar

información y conocer la opinión de la persona entrevistada. Las mismas, que fueron aplicadas de manera virtual al tutor profesional. Las guías de entrevista están organizadas con indicadores generales y específicos tanto del TEA como de las conductas disruptivas. Estos indicadores están formulados en modo de preguntas (Ver anexo 1 y 2).

2.8.2 Guía de Análisis de Documentos

Para el análisis de documentos se considera el Currículo Nacional Obligatorio y el Plan Curricular Anual de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”. En esta guía se precisa la planeación de cada uno de los elementos para la concreción curricular (contenidos, metodología, recursos y evaluación). Además, se analiza las particularidades que contiene cada uno, todo ello en función de las categorías de estudio (Ver anexo 3).

2.8.3 Guía de Observación Sobre el Manejo de Conductas Disruptivas Aplicada por Parte de la Docente de Aula

Según Campos y Martínez (2012) la guía de observación se considera un tipo de instrumento que “permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno” (p.56).

Por lo tanto, se elaboró una guía de observación, aplicada a la tutora profesional, la cual lleva a un proceso de autorreflexión de como la tutora maneja la presencia de conductas disruptivas en el aula de clase, también sirve como un punto de partida para conocer y analizar las diferentes situaciones que desencadenan la problemática de la investigación. Esta guía tiene un carácter de validez y confiabilidad, pues el instrumento es capaz de realizar una medición objetiva y segura, también tiene un componente de precisión en donde el instrumento puede ser

aplicado en diferentes espacios y momentos de la investigación sin perder su eficacia (Campos y Martínez, 2012).

En esta guía se establecen indicadores que determinan la frecuencia de los comportamientos disruptivos que los estudiantes presentan en el aula de clase, a través de una guía de observación con una escala valorativa de Nunca(N), Rara vez (RV), A menudo (AM) y Siempre (S). La guía se divide en cuatro indicadores generales que se relacionan con la clasificación que plantea Tamarit (2005) sobre las conductas disruptivas. Además, se basa en el Inventario Eyberg del comportamiento en niños, el Cuestionario sobre Comportamientos Perturbadores en el Niño o Adolescente (Child and Adolescent Disruptive Behavior Inventory (CADBI) y el Sistema de evaluación del comportamiento de los niños (Escala BASC) (Ver anexo 4).

2.9 Análisis de Datos

2.9.1 Triangulación

Cuando se habla de triangulación se deben considerar los datos obtenidos dentro del enfoque cualitativo, de tal manera, que se pueda comparar adecuadamente todos los documentos. Pues, la triangulación es un proceso que permite contrastar todos los datos obtenidos a través de los métodos que se hayan utilizado (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). De esta forma, en la investigación se realizó una triangulación con la información obtenida de la entrevista semiestructurada, el análisis documental de las categorías de estudio y la guía de observación de conductas disruptivas aplicada por la docente de aula. Esta información se profundiza posteriormente en el análisis de resultados.

2.10 Aspectos Éticos de la Investigación (Consentimiento Informado de la Docente)

Yasir- Rashid et al. (2019) parten de la idea que es importante emitir un consentimiento informado, en donde se pida una autorización previa para obtener información de la persona o personas que se desean investigar, además el documento debe garantizar la participación de cada sujeto involucrado en la investigación, sin dañar la integridad de los mismos. De esta manera, se esclarece en el documento que se protegerá la privacidad del objeto de estudio en todo el proceso investigativo, además se debe manifestar que no se utilizará la información para ningún fin que no sea dentro del marco de la investigación que se lleva a cabo. En este caso el consentimiento informado fue enviado a la docente de aula y a la familia de los estudiantes (Ver anexo 5).

2.11 Análisis de Resultados

Para el análisis de resultados se procede de la siguiente manera: primero, a nivel macro curricular se realiza el análisis de documentos del Currículo Nacional Obligatorio y el Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas. Segundo, el nivel meso curricular corresponde al análisis documental de la Planificación Curricular Anual (PCA) de la Unidad Educativa Especial “Agustín Cueva Tamariz”, correspondiente al nivel de básica elemental. Tercero, en el nivel micro curricular se realiza el análisis de lo que el docente desarrolla dentro del aula de clase, por lo que se considera el análisis de la guía de entrevista semiestructurada aplicada a la docente y la guía de observación sobre el manejo de conductas disruptivas aplicada por parte de la docente. Finalmente, se procede a realizar el análisis integrador de resultados, contrastando la información que aporta cada uno de los instrumentos aplicados durante la investigación.

2.11.1 Análisis de documentos

2.11.1.1 Análisis del Currículo Nacional Obligatorio.

Para la concreción curricular, el Ministerio de Educación (2016) plantea que las instituciones sigan los lineamientos del Currículo Nacional Obligatorio tanto para la educación regular como especial. No obstante, para la educación especial existe un modelo de apoyo denominado “Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas” que orienta el accionar de la institución educativa, con el fin de dar respuesta a las necesidades de la población con discapacidad (Aimacaña et al., 2018).

El Currículo Nacional Obligatorio está compuesto por cinco niveles, desde el nivel de preparatoria hasta el nivel de bachillerato, y cada uno abarca diferentes grados. Así mismo, en el Currículo se describe los fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y la forma de evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es importante precisar que el currículo no es una receta porque no describe lo que el docente tiene o no tiene que hacer, al contrario, brinda los lineamientos necesarios para que cada institución lo opte en función de su realidad y su contexto (Ministerio de Educación, 2016).

Los fines que detalla el Currículo Nacional Obligatorio se refiere al perfil de salida del estudiante luego de culminar toda su etapa escolar. Este perfil se basa en tres valores principales: la justicia, la innovación y la solidaridad. Para alcanzar este perfil se requiere que los estudiantes desarrollen aprendizajes, habilidades, capacidades y responsabilidades, en función de siete áreas del conocimiento que están estructurados por asignaturas. En definitiva, para el logro de estos fines se requiere que se integren todas las áreas del conocimiento y para ello demanda un trabajo

interdisciplinar entre todos los agentes que conforman la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2016).

Los objetivos descritos en el Currículo Nacional Obligatorio están distribuidos por áreas y por cada nivel. Según el “Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas” estos objetivos deben ser contextualizados y adaptados en función del entorno, la realidad educativa y sobre todo al tipo de población que se va a atender (Aimacaña et al., 2018). Los objetivos a optar deben responder a los intereses y gustos de todos los estudiantes de la institución educativa.

Los contenidos planteados en el Currículo están en función de destrezas a nivel inicial, destrezas con criterio de desempeño a nivel de Educación General Básica (EGB) y competencias a nivel del bachillerato. Estos contenidos son clasificados en imprescindibles y deseables y están planteados por cada área y subnivel, pero se basan únicamente en contenidos cognitivos y no conductuales (Ministerio de educación, 2016). De acuerdo al Modelo de Atención para las Personas con Discapacidad, se deben priorizar los contenidos imprescindibles y adaptarlos en función del entorno. Además, brinda la posibilidad de alinear el currículo e incorporar contenidos complementarios de acuerdo a las necesidades presentes en el aula. Entre los contenidos complementarios que plantea el Modelo para la atención de las personas con discapacidad son: habilidades sociales, habilidades de la vida diaria, uso del dinero, entre otros.(Aimacaña et al., 2018).

El Currículo describe que la metodología a desarrollar estará en función de experiencias de aprendizaje y con una participación activa de los estudiantes. Del mismo modo, el Modelo de

Atención para las Personas con Discapacidad plantea que la metodología debe estar adaptada a los ritmos y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes y así responder directamente a sus necesidades específicas. La principal metodología que considera este Modelo es la planificación centrada en la persona (PCP), que permita al niño identificar las metas que desea alcanzar en su vida; esta metodología permite considerar al niño como ente principal para el proceso de enseñanza – aprendizaje (Aimacaña et al., 2018).

El Modelo de atención para las personas con discapacidad propone disponer de diversos espacios que permitan la participación de todos los estudiantes. Estos espacios deben ser señalizados con pictogramas para una mejor comprensión del medio, sobre todo para las personas con TEA. Además, propone una gama de recursos de acuerdo a cada discapacidad. Sin embargo, el TEA no se encuentra dentro de esta lista (Aimacaña et al., 2018). Es importante precisar que el modelo plasma una visión de lo que se puede utilizar, pero está en la institución y sobre todo en los docentes implementar los recursos necesarios en función de las características e intereses de sus estudiantes.

El Currículo dispone de un repertorio de indicadores de evaluación, los mismos que están en función de los contenidos o destrezas de aprendizaje. El modelo de atención para las personas con discapacidad propone que la forma de evaluación debe ser planteada por cada una de las instituciones educativas, considerando las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, cada docente deberá realizar una evaluación diagnóstica y formativa, con el fin de dar respuestas y fortalecer las áreas que necesiten mayor estimulación. Además, el Modelo propone una idea novedosa a partir de la evaluación diagnóstica realizada. Esta idea se basa en la ejecución de programas como el programa educando en familia, el cual permite potenciar la participación en

el proceso educativo de sus hijos, con el abordaje de temas en la educación de valores y sobre todo en la conducta (Aimacaña et al., 2018).

Es importante que todas las instituciones de educación especial consideren el Modelo de atención para las personas con discapacidad, ya que plantea lineamientos importantes para la atención de esta población. Sobre todo, porque el Modelo está basado en una perspectiva de inclusión educativa, brinda criterios necesarios para la adaptación de los contenidos de aprendizaje, plantea la acción tutorial como forma de acompañamiento para dar respuesta a las áreas que requieran apoyo, está basado en una perspectiva ecológica funcional y más que nada porque facilita la incorporación de contenidos complementarios que requieran ser trabajados en función de las necesidades que presente cada niño, por ejemplo, el tema de conducta. De lo contrario, al no hacer uso de este Modelo podría influir negativamente en la atención de las personas con discapacidad y facilitar la aparición de problemas en el aprendizaje o el reflejo de conductas disruptivas.

2.11.1.2 Análisis del Plan Curricular Anual (PCA).

En este apartado se analizará a nivel meso curricular, es decir lo que se plantea dentro de la institución educativa. El PCA a analizar se centra en el nivel de educación elemental, la misma que fue proporcionada por la tutora profesional. El PCA abarca contenidos de acuerdo a los lineamientos establecidos en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y este está apoyado en el Currículo Nacional Obligatorio, sin embargo, cada institución educativa es la encargada de realizar las respectivas adaptaciones.

El PCA está elaborado en función de las cuatro principales áreas del conocimiento: ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales y lengua y literatura. Además, se plantea un

PCA de contenidos complementarios, específicamente en el tercer grado, referentes a las normas de cortesía y valores, vestimenta y aseo personal, independencia al vestirse, normas de urbanidad, seguir instrucciones sencillas y las normas de convivencia. Estos contenidos de una u otra forman aportarían al manejo conductual, no obstante, no existe un contenido explícito en el PCA que se destine a la mejora de las conductas disruptivas.

Todos los PCA de las diferentes áreas del conocimiento tienen el objetivo de “mejorar la calidad de vida de los estudiantes que presentes mayores necesidades de apoyos, a través del desarrollo de habilidades, destrezas y competencias funcionales que fomenten la autodeterminación, independencia, autonomía, inclusión social, respetando su edad cronológica, intereses personales, familiares, su entorno y contexto”. Este objetivo está planteado para dar respuesta a la comunidad educativa y así fomentar la inclusión, sin embargo, una gran parte de los contenidos únicamente están direccionados en el desarrollo a nivel cognitivo más que funcional.

Las unidades didácticas están distribuidas en cinco epígrafes: puntualidad y responsabilidad, la solidaridad y la generosidad, el respeto y autocontrol, la gratitud y lealtad, la honradez y paciencia, la amistad y tolerancia. Cada una de ellas contiene un objetivo específico y los contenidos están en función de cada área del conocimiento.

Las destrezas a desarrollar en la educación elemental son tomadas desde el nivel de inicial hasta el tercer año de EGB y adaptadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Así mismo, plasman una diversa gama de metodologías y recursos a implementar; entre los que se destacan son el uso de pictogramas, la anticipación, el trabajo con el método TEACCH, manejo conductual, rutinas, sistemas alternativos de comunicación, entre otros. Estas

metodologías están adaptadas en función de las características generales de los estudiantes, sin embargo, la forma de evaluación se centra únicamente en la observación y la implementación de la lista de cotejo.

La institución educativa adiciona un área de contenidos complementarios, lo cual resulta beneficioso para toda la comunidad educativa. Esto permitirá un mejor desenvolvimiento y el desarrollo de un aprendizaje significativo para todos los estudiantes, tal y como lo menciona en el objetivo general del PCA de la institución. Sin embargo, al no considerar las conductas disruptivas dentro de la gama de contenidos, resulta perjudicador para los estudiantes que presenten estas conductas. Es importante que todo lo establecido en el PCI y el PCA de la institución, sean aplicados por los docentes de forma adecuada considerando las particularidades de sus estudiantes.

2.11. 2 Análisis de la Entrevista Semiestructurada Aplicada a la Docente

La entrevista semiestructurada está planteada en dos partes. La primera, centrada en la categoría de análisis del TEA, con el objetivo de recabar información de las características propias de los estudiantes. La segunda, está centrada en la categoría de las conductas disruptivas, en esta categoría se analiza el accionar de la docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La docente del aula menciona que los contenidos a trabajar en el proceso de enseñanza – aprendizaje son adaptados en función del modelo ecológico funcional, sin embargo, los contenidos o destrezas no favorecen para la mejora conductual, es decir se centra más en contenidos conceptuales. A continuación, se detalla algunas destrezas trabajadas: “conocer, identificar y relacionar los números de 0 a 9, se apoyan segmentos corporales como los dedos”,

“reconocer derecha – izquierda, arriba – abajo, para el establecimiento de su posición y espacio hacia sí mismo”, entre otros.

Las metodologías principales que la docente utiliza es el método TEACCH y los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). Estas metodologías son desarrolladas para que los estudiantes adquieran y construyan sus conocimientos. No obstante, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las actividades desarrolladas en su mayoría son individuales y no potencian el trabajo grupal.

Los recursos más implementados por la docente son: pictogramas, imágenes, recursos sensoriales, material concreto, fichas de trabajo y recursos tecnológicos. Estos recursos no son adaptados en función de los intereses y motivaciones de los estudiantes, dado que la interacción con los recursos es escasa y se aburren fácilmente. Así mismo, las actividades no potencian los contenidos en los que presentan mayor dificultad, como el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales.

La relación entre los estudiantes y la docente en la educación presencial era muy variable, porque que atravesaron por el proceso de adaptación, el cual resultó difícil, luego se construyó una mejor dinámica, pero esta se alteró debido a cambios en la rutina. Esta relación no incide positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, dado que no permite crear situaciones armónicas y de confianza entre los estudiantes y el docente. Asimismo, la relación entre los estudiantes del aula es limitada.

Entre las conductas disruptivas que presentan los estudiantes están: arrojar al suelo la mesa, agredir físicamente a sus compañeros, patear, golpear con la mano y morder, golpear la

cabeza con la mano, gritar o llorar cuando no consigue lo que desea y no esperar el turno en la ejecución de las actividades.

Para el manejo de estas conductas, la docente aplica estrategias como el uso de la colchoneta y estímulos táctiles, olfativos y visuales. De lo contrario, si presentan una crisis fuerte se los tranquiliza dentro del espacio multisensorial. El manejo de las conductas disruptivas que realiza la docente, podrían estar potenciando su frecuencia, debido a que únicamente se lo tranquiliza por un momento y no se trabaja en inserción de una conducta apropiada. Es importante considerar que las conductas disruptivas son el resultado de la interacción de los estudiantes con su medio escolar, por lo que es imprescindible considerar otros aspectos para el manejo de estas conductas.

Entre los intereses, motivaciones, necesidades y preferencias de los estudiantes, la docente comenta que les gusta jugar con carros y pelotas, les gustan los libros y juegan usando el tacto al pasar las páginas, disfrutan interactuando con recursos que emiten sonidos y les satisface usar el espacio sensorial. Es importante que la docente para la ejecución del proceso de enseñanza – aprendizaje considere todos estos detalles y así evitar frustración en los estudiantes y la aparición de conductas disruptivas.

Considerando las características que plantea el American Psychiatric Association (2014) del TEA, con respecto a la comunicación social, los estudiantes presentan deficiencias en la reciprocidad socioemocional, ya que tiene dificultad para iniciar o seguir una interacción con otra persona. Este desinterés, considera la docente que se debe a que algunos estudiantes tienen un limitado desarrollo del lenguaje oral. Además, menciona que a la hora de comunicarse presentan muy poco contacto ocular. Con respecto a los patrones restrictivos y repetitivos, los

estudiantes muestran el aleteo de manos como comportamiento estereotipado y ecolalia tardía. Muestran angustia cuando les interrumpen una actividad o rutina y se alteran al desprenderse de objetos que les agradan. Todas estas características son claves y deben ser tomadas en cuenta para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, con el fin que el docente dé respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

2.11.3 Análisis de la Guía de Observación Sobre las Conductas Disruptivas, Aplicada por Parte de la Docente

Debido a la situación actual del confinamiento por la pandemia, la guía de observación fue implementada por la docente del aula, en función de lo observado durante las clases presenciales. Esta guía tuvo el objetivo de determinar la frecuencia de los comportamientos disruptivos que presentan los estudiantes, a través de una escala valorativa de Nunca(N), Rara vez (RV), A menudo (AM) y Siempre (S). Los indicadores de la guía están planteados en función del análisis de la categoría de “conductas disruptivas”. Además, está basada en el Inventario Eyberg del comportamiento en niños, Cuestionario sobre Comportamientos Perturbadores en el Niño o Adolescente (Child and Adolescent Disruptive Behavior Inventory (CADBI) y en el Sistema de evaluación del comportamiento de los niños (Escala BASC).

Con respecto a la dimensión de la interacción con el entorno escolar. Los niños siempre presentan dificultad a la hora de jugar o socializar con sus pares, es decir, no puede establecer relaciones interpersonales. A menudo, no les agradan interactuar con los objetos o recursos didácticos que son proporcionados por la docente, necesitan ayuda constante para la ejecución de las actividades y se alteran cuando observan cambios en su rutina y en el espacio físico del aula.

Rara vez, consiguen una interacción entre el docente - estudiante y la participación en actividades sociales dentro de la institución.

En este caso, los factores desencadenantes de las conductas disruptivas giran en función del entorno escolar. Todos estos comportamientos podrían estar predispuestos por el inadecuado manejo del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir por falta de adaptaciones de las destrezas, metodología y recursos en función de las necesidades de los estudiantes. Al no brindar una educación de calidad adaptada a los intereses y necesidades de los estudiantes, podría estar creando un nivel de frustración en ellos. Ante esta frustración, los estudiantes a modo de respuesta, expresan lo que piensan, desean o sienten y lo realizan mediante las conductas disruptivas, perjudicando principalmente su bienestar individual y grupal.

Las conductas disruptivas que presentan los estudiantes son manifestadas mediante comportamientos agresivos, interferentes y restrictivos, las mismas que se detallan a continuación con su respectiva frecuencia:

- Las conductas agresivas o destructivas están en función de comportamientos autolesivos, heteroagresiones y destrucción de propiedad, de los cuales, la frecuencia es la siguiente: a menudo, los estudiantes se auto agreden con o sin ayuda de objetos, empujan o golpean a otros, patean a otros, se golpean la cabeza, rompen objetos e incluso suelen lanzar los objetos. Rara vez, muerden a sus compañeros y destruyen a propósito cosas que pertenecen a otras personas. Siempre, suelen lanzarse al piso y golpean sus rodillas contra el piso. El rango de frecuencia de este tipo de conductas varía entre a menudo y siempre.

- Las conductas interferentes están en función de acciones que interrumpen las actividades y la reacción cuando no consiguen lo que desean. Rara vez, los estudiantes lloran sin

ningún motivo y hablan sin permiso molestando a los demás. A menudo, se levantan del asiento cuando están realizando las actividades, este comportamiento podría estar influenciado por incomprensión de la actividad. Siempre, gritan cuando no les dan lo que desean, se enojan cuando no logran realizar algo y cuando no obtienen un objeto que desean hacen todo lo posible por conseguirlo. Las conductas interferentes se encuentran entre una frecuencia de a menudo y siempre al igual que las conductas agresivas.

- Las conductas restrictivas están en función de acciones como no seguir las reglas establecidas y no esperar el turno en la ejecución de las actividades. Siempre, los estudiantes corren o se suben a lugares no apropiados a pesar de prohibirles con anticipación y no esperan el turno a la hora de comer el refrigerio en la escuela. A menudo, se rehúsan a obedecer las reglas de los adultos, abandonan su asiento en situaciones en donde se espera que permanezcan sentados (mesa de comer, ejecución de actividades). Rara vez, no esperan el turno a la hora del juego y no terminan sus tareas, ya que la docente trata de brindar un acompañamiento permanente para su culminación. Las conductas interferentes se encuentran en una frecuencia entre rara vez y a menudo, una frecuencia menor que las dos mencionadas anteriormente.

Entre las conductas que los estudiantes presentan con mayor frecuencia y las que se tomarán en cuenta para el planteamiento de la propuesta de intervención son: golpear la cabeza con la mano, golpear y patear a otro, llorar cuando no consigue algo que desea y no esperar el turno en la ejecución de las actividades.

2.11.4 Análisis Integrador de Resultados

En el Currículo Nacional Obligatorio se estipula de forma general todos los componentes curriculares. Para la educación especial, según el “Modelo Nacional de Gestión y Atención para

Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas” estos componentes deben ser alineados en función del contexto y la realidad de cada institución y específicamente de las necesidades de los estudiantes (Aimacaña et al., 2018). Sin embargo, la docente de aula no desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje en función de los lineamientos planteados en ese modelo, por lo que no brinda una educación de calidad ni propicia un aprendizaje significativo para sus estudiantes.

La docente trabaja en función de la metodología TEACCH y con una rutina preestablecida, sin embargo, se centra en el aprendizaje individual lo cual no permite potenciar las relaciones interpersonales. Así mismo, los recursos como las fichas de trabajo no son los suficientemente eficaces para el correcto desenvolvimiento de los estudiantes en el aula escolar. Los estudiantes se aburren fácilmente cuando permanecen sentados desarrollando las fichas de trabajo, con contenidos más teóricos que funcionales. Esto significa que los elementos del currículo no están planteados en función de los intereses, características y necesidades de los estudiantes.

De este modo, las relaciones de la docente en interacción con los estudiantes se ven afectados por la falta de estrategias, contenidos y recursos que motiven la participación. Esta situación ha provocado un cierto grado de ansiedad y frustración en los estudiantes, dando como resultado la manifestación de las conductas disruptivas.

Si bien, las conductas disruptivas en los niños con TEA podrían estar ligados en las características propias del trastorno, pero el modo de atención es sumamente importante para su desenvolvimiento en su vida escolar y personal. Por consiguiente, el contexto educativo se convierte en uno de los contextos influyentes en la aparición de las conductas disruptivas. Según

Gómez y Cuña (2017) consideran que la implementación de metodologías que no permitan una interacción constante con el otro y la falta de interacción entre el estudiante – profesor favorecen a la aparición frecuente de conductas disruptivas. De este modo, centrando en el caso de estudio, la limitada interacción entre el docente – estudiante, estudiante – estudiante, los recursos didácticos que no son planteados en función de los intereses y motivaciones de los estudiantes, el desarrollo únicamente de contenidos conceptuales y la metodología implementada que no responde a las necesidades de los estudiantes se convierten en barreras del proceso educativo.

Las conductas disruptivas que reflejan los estudiantes con mayor frecuencia son agresivas, restrictivas e interferentes como: arrojar al suelo la mesa, agredir físicamente a sus compañeros, patear, golpear con la mano y morder, golpear la cabeza con la mano, gritar o llorar cuando no consigue lo que desea y no esperar el turno en la ejecución de las actividades. Sus niveles de frecuencia se encuentran entre a menudo y siempre. Estas conductas deben ser manejadas con el fin de mejorar las relaciones intra e interpersonales. Para ello, se requiere realizar modificaciones en las barreras que propician estas conductas.

Según Riviére (1997) considera que “La educación de las personas con autismo y otros trastornos profundos del desarrollo requiere probablemente más recursos que los que son necesarios en cualquier otra alteración o retraso evolutivo” (p.47). Así mismo, Lozano et al. (2012) menciona que la principal característica que se necesita conocer para brindar atención educativa a un alumno con TEA, es el entorno que lo rodea, es decir, “comprender la interrelación entre los distintos elementos que componen la vida del aula: contenidos, métodos, tareas y estrategias de aprendizajes e interacciones” (p.16). Sin embargo, en este caso el contexto

educativo no está siendo un ente que proporciona los recursos necesarios o considere importante la interrelación de esos elementos.

Por lo tanto, se pretende plantear un Sistema de Actividades Educativas con el fin de mejorar la relación del docente en interacción con los estudiantes y por ende las conductas disruptivas. Este Sistema de Actividades Educativas contiene: la destreza, objetivos, actividades, orientaciones metodológicas, recursos, estrategias y la forma de evaluación en relación a las necesidades, características e intereses de los estudiantes. La propuesta se basará en los lineamientos del “Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas” con el fin de propiciar un aprendizaje significativo y promover la inclusión educativa.



3. Propuesta de Intervención

SISTEMA DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS PARA LA MEJORA DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL CONTEXTO ÁULICO: “APRENDO CON LAS HISTORIAS SOCIALES”



Autoras:

María Belén Pineda Cuesta

Lourdes Oliva Rocano Portoviejo

Tutora:

Vanessa Esperanza Montiel Castillo

Tanto las conductas positivas como las negativas son en su gran parte el resultado de nuestra enseñanza. - **Lily Lala Grimes.**

Introducción

Tomando en cuenta los elementos del diagnóstico anteriormente descritos, se diseña el Sistema de Actividades Educativas a través de la metodología de las historias sociales para la mejora de las conductas disruptivas en niños con TEA en el contexto áulico. Esta propuesta tiene como centro al caso de estudio, se incorporan sus motivaciones e intereses de los estudiantes, así como las particularidades del TEA.

El sistema de actividades educativas se articula con una destreza del Currículo de Educación Básica Elemental del área de Lengua y Literatura, en correspondencia al año que cursan los estudiantes (tercer grado). Así mismo, la intervención planteada busca fortalecer el accionar de la docente en el manejo educativo de las conductas disruptivas asociadas al TEA. Se espera que la intervención que se comparte pueda ser aplicada en contextos con características similares a donde fue desarrollada considerando las modificaciones necesarias.

3.1 Fundamentos Teóricos del Sistema de Actividades Educativas

Se plantea el sistema como propuesta porque busca la modificación de la estructura de un sistema real y el establecimiento de uno nuevo, con la finalidad de obtener un cambio en las conductas disruptivas que presentan los estudiantes (Garcías, 2010). Asimismo, la actividad se concibe como una forma de relación entre el sujeto y el objeto, “donde: a) el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo; y b) la relación con el objeto se presenta al sujeto justamente como tal, como relación, y por ello regula la actividad” (Montealegre, 2005, p.34). En este caso, los sujetos son los estudiantes en correlación con la docente, quienes interactúan con el objeto que es el sistema de actividades educativas y las historias sociales. De este modo, las

historias sociales son el medio para transformar las conductas disruptivas, mientras más interactúen con el objeto mayores serán los resultados de esta transformación.

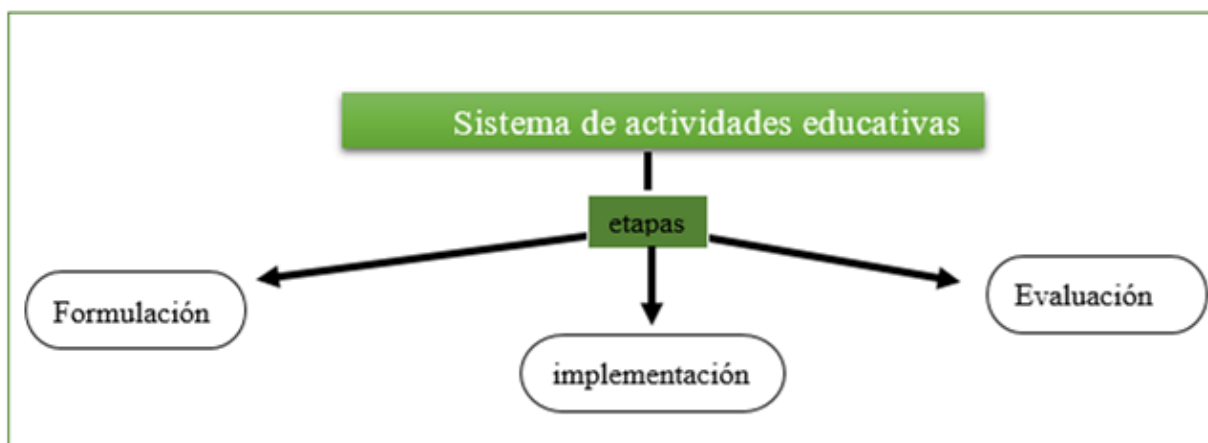
Es importante precisar el concepto de un Sistema de Actividades Educativas, como un conjunto de relaciones interconectadas entre el sujeto y objeto que da respuesta didáctica a una necesidad específica que se evidencia en la práctica educativa, tiene un sustento teórico y propone una organización de actividades que responden a las características de las necesidades identificadas en un comienzo (López et al., 2017; Montealegre, 2005).

El sistema de actividades educativas que se propone constituye un sistema por las siguientes características: a) Nace en base a una necesidad de la práctica educativa. b) Propone la creación de un objeto nuevo (actividades educativas basadas en las historias sociales). c) Las actividades están interrelacionadas, así como el objetivo general y los específicos (Torres, 2015).

El desarrollo del sistema de actividades educativas se basa en las etapas que plantea Garcías (2010) (ver figura 1). En este caso la propuesta desarrolla únicamente la primera etapa, mientras que las dos siguientes no son ejecutadas por situaciones de la pandemia a nivel mundial.

Figura 1

Etapas para el desarrollo del Sistema de Actividades Educativas como propuesta de intervención

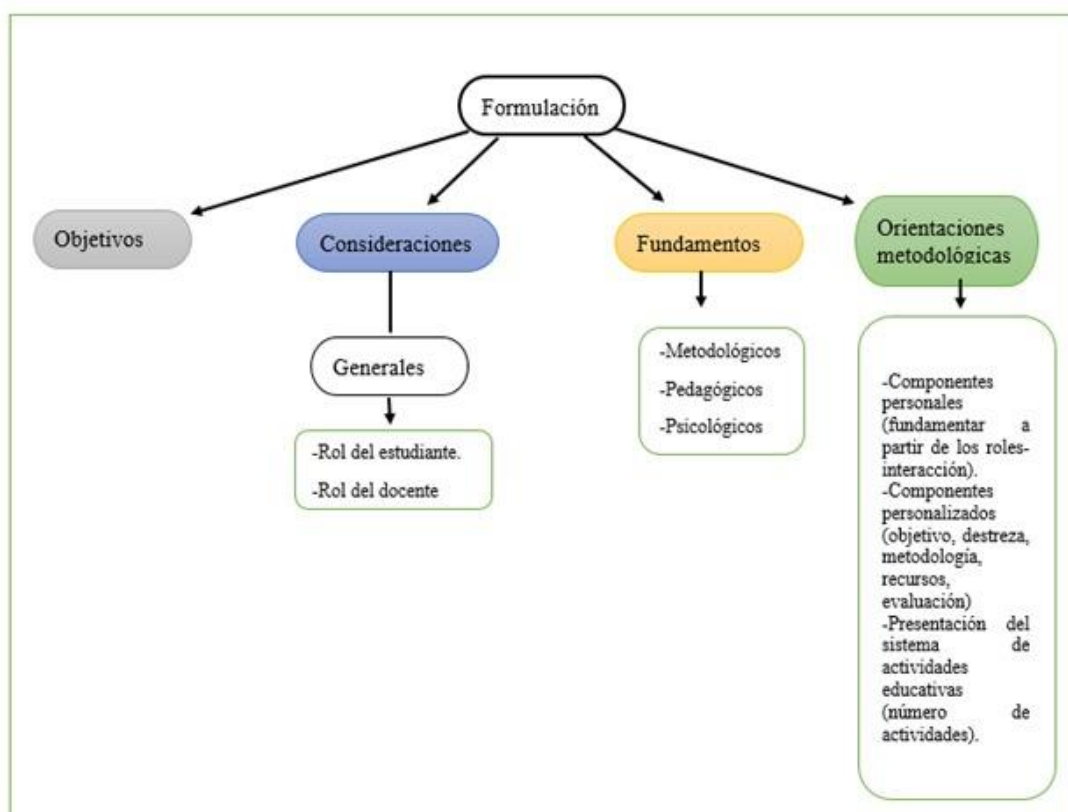


3.2 Primera Etapa: Formulación

En esta etapa se formula el sistema de actividades educativas, en función de las características particulares del TEA, motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes. Esta etapa se aborda desde la perspectiva de Torres (2015) quién considera diferentes elementos para su formulación (Ver figura 2).

Figura 2

Elementos principales para el desarrollo de la etapa de Formulación



3.2.1 Objetivos

General

Mejorar las conductas disruptivas de los niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico, a través de un sistema de actividades educativas basadas en las historias sociales.

Específicos

- Reconocer las conductas disruptivas en el contexto áulico a través de las historias sociales.
- Comprender las consecuencias de las conductas disruptivas en el contexto áulico a través de las historias sociales.
- Incorporar conductas alternativas en el contexto áulico a través de las historias sociales.

3.2.2 Consideraciones Generales

En la actualidad a nivel educativo se requiere realizar cambios en el proceso educativo que desarrollan los docentes en interacción con los estudiantes, de manera que se establezcan interacciones favorables y así crear ambientes armónicos de aprendizaje y evitar la presencia de conductas disruptivas. De esta forma tanto el docente como el estudiante deben cumplir un rol específico:

Rol del estudiante

El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y tiene un rol activo en la ejecución de todas las actividades. Además, debe ser empático con el resto de compañeros de clase, debe saber trabajar en grupo respetando los turnos, las consigas y el tiempo establecido

para cada actividad. La construcción del aprendizaje se da a través de la guía y orientación del docente, quien trabaja a partir de las motivaciones, intereses y necesidades del estudiante.

Rol del docente

El docente debe ser capaz de motivar al estudiante, dar apertura al trabajo cooperativo y debe ser capaz de trabajar con el alumno de acuerdo a los contextos que le resulten más familiares, debe conocer los intereses y gustos del niño, logrando así atender las necesidades educativas, teniendo en cuenta sus individualidades, diferencias, estilos y ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, el docente buscará el punto de interés del alumno, mientras que el estudiante a partir de la guía de su profesor empezaría a construir nuevos esquemas a partir de lo que haya aprendido en su contexto social.

De la misma forma, el grupo de clase asume un rol fundamental en este proceso, ya que es ahí en donde ocurre las relaciones e interacciones y es en donde se desarrolla las actividades para la construcción de nuevos conocimientos. Además, en la interacción a nivel del grupo de clase, es en donde se visualiza la conducta disruptiva, ya que esta es el resultado de los procesos de interacción.

3.2.3 Fundamentos

- Fundamentos metodológicos

Historias Sociales.

Para el planteamiento de las actividades se concibe una metodología basada en las historias sociales. Esta metodología está pensada en función de los intereses de los estudiantes y se caracteriza por representar cuentos cortos que describen las particularidades y situaciones sociales específicas que atraviesa una persona en contacto con su entorno escolar (Gray, 1998).

Esta metodología tiene una gran acogida por parte de las personas con TEA (Ginestar-Rodríguez et al., 2019) puesto que, están acompañadas de ilustraciones comprensibles y palabras cortas, con el fin de resultar llamativo y motivador para el niño. Además, está elaborada en función del repertorio conductual de los estudiantes a intervenir (Silva, Arantes y Elias, 2020; Balakrishnan y Alias, 2017).

La estructura de las historias sociales parte de la concepción de Gray (1998).

Tabla 3

Tipos de oraciones para la construcción de las historias sociales

Tipo de oración	Descripción	Número de oraciones en una historia social
Descriptivas	Se describe la conducta disruptiva específica que dificulta la situación social (cuándo, dónde, con quién).	De dos a cinco oraciones.
En perspectiva	Describen los sentimientos y pensamientos de las demás personas, es decir la reacción de las demás ante el comportamiento disruptivo (consecuencia).	De dos a cinco oraciones.

Directivas	Se explicita la conducta que se espera que la persona haga ante una situación (conducta alternativa-objetivo).	Una oración por cada acción.
-------------------	--	------------------------------

Cada oración debe ser escrita de forma clara y sin ambigüedades, Gray (1998, como se citó en Rhodes, 2013) manifiesta que:

Se deben utilizar términos como "normalmente" o "a veces" en lugar de "siempre" para evitar interpretaciones literales y permitir posibles cambios. También es preferible utilizar términos como "Lo intentaré" en lugar de "Lo haré" para permitir cierta flexibilidad. Las historias sociales también pueden usar íconos pictóricos para ayudar en la comprensión. (p. 38)

El componente de comprensión es fundamental para obtener resultados positivos de la aplicación de las historias sociales y sobre todo la motivación que la historia provoque. Se ha evidenciado que no necesariamente el estudiante debe ser quién lee la historia social para obtener los resultados esperados.

La implementación de las historias sociales ha beneficiado a la población con TEA. En varias investigaciones se ha demostrado una disminución en la frecuencia de la conducta disruptiva, a pesar que los resultados varían en función de cada caso. Las historias sociales son aplicadas en pequeños grupos (Rhodes, 2013).

De acuerdo a la revisión de la literatura que realiza Rhodes (2013) de las historias sociales, recalca los resultados efectivos de la aplicación en las personas con TEA a nivel escolar, por lo tanto, “tiene un alto nivel de aceptabilidad por parte de los docentes, posiblemente debido al bajo costo y la pequeña cantidad de tiempo necesaria para implementar” (p. 45).

Apoyo Conductual Positivo.

El Sistema de Actividades Educativas responde al enfoque del Aprendizaje Conductual Positivo (ACP), debido a que se basa en una intervención en la modificación de los factores ambientales que influyen en la aparición de las conductas disruptivas (Forteza et al, 2018). Sobre todo, porque no se concibe una intervención desde las prácticas disciplinarias tradicionales basando en el castigo u otras medidas sancionadoras para la eliminación de las conductas disruptivas (Burgos et al., 2014).

El ACP busca fortalecer las habilidades de la persona y brindar un estilo de vida apropiado, es por ello, la intervención parte de una planificación centrada en la persona. Además, busca entablar la enseñanza de habilidades alternativas que suplanten las conductas disruptivas (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011).

- Fundamentos Pedagógicos

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura.

Según Yarlaque (2017) la teoría del aprendizaje social de Bandura se basa “... en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta; esta observación determina el aprendizaje” (p.24). Por lo tanto, esta teoría se basa en la imitación de una conducta que una persona puede observar y que es apoyada otra persona que guía o modela dicha conducta.

Bandura defendía que cada persona imita una conducta siempre y cuando esta tenga un efecto positivo, es decir, la persona realiza con mayor intensidad la conducta que le genere un valor muy significativo en su vida; en cambio las conductas que considere poco satisfactorias o no muy agradables no las realizará y las eliminará de sus rutinas diarias. Esta teoría de aprendizaje busca que los modelos que pueden enseñar la conducta deben ser las personas más cercanas o influyentes a la persona que va a imitar cierta conducta, por ejemplo: en el contexto escolar el maestro, en el contexto familiar: los padres o hermanos. Además, esta teoría señala que mientras más adecuado y personalizado sea el entorno en el que se trabaje mejores serán los resultados para lograr la conducta esperada (Yarlaque, 2017).

- *Fundamentos Psicológicos*

Zona de Desarrollo Próximo.

Para comprender porque la propuesta se fundamenta desde la psicología, es indispensable analizar a Piaget y Vygotsky, quienes coinciden que el desarrollo de pensamiento de los niños parte de aspectos técnicos que le permiten interactuar en un ambiente y ser capaz de apropiarse; y también desde aspectos psicológicos que le ayudan a tener un control de su forma de pensar y su conducta (Linares, 2007). Estas teorías juegan un papel importante dentro de un ambiente que atienda a la diversidad, ya que parten de un punto de vista de aprendizaje con el otro, teniendo en cuenta las diferencias e intereses que presentan los estudiantes dentro del proceso educativo, así como la capacidad de cambiar constantemente de un esquema para adecuarse a otro.

Es importante analizar también la perspectiva de Vigotsky (1988, como se citó en Hernández, 2015), quien habla sobre la zona de desarrollo próximo, que se puede definir como:

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad del sujeto para

resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en la colaboración con otro compañero más capaz. (p.168)

Por lo tanto, la Zona del Desarrollo Próximo guarda estrecha relación con la teoría social de aprendizaje de Bandura en donde el proceso de imitación se convierte en “una nueva «construcción a dos» entre esa capacidad imitativa previa del niño y su uso inteligente y educativo por el adulto en la ZDP” (Álvarez y Del Río, 1990, p.112).

Ley Fundamental del Desarrollo

Esta ley es propuesta por Vigotsky quien manifiesta que la enseñanza y el desarrollo del niño es producto de la interacción de este con el entorno que lo rodea (Chaves, 2001). Para Vigotsky toda función mental ocurre en dos planos. Primero, en un plano intrapersonal y segundo en un plano interpersonal, es decir, cada sujeto determina su actividad psicológica empezando por las situaciones más cercanas a él. Cada situación representa una historia que será interiorizada y modificada luego en las relaciones que el niño tenga con las personas que le rodean (Salas, 2001).

El desarrollo de una persona se basa en el principio natural-biológico, el cual hace alusión al proceso psíquico mediado por las interacciones y procesos de comunicación que establecen con otras personas. Vygotsky determina que es el contexto social quien toma un significado en la actividad de los niños, pues cada proceso psicológico que atraviesan está en función de las relaciones intra e interpersonales que ocurren en el proceso educativo. Además, la

independencia del niño solo se logra con el progreso que este tenga, mientras que cada experiencia sigue moldeando la estructura social que se construye día a día (Salas, 2001).

3.2.4 Orientaciones Metodológicas

La coherencia de intervención para la mejora de las conductas disruptivas se fundamenta en tres momentos. Los tres momentos se basan en la congruencia que presenta las historias sociales según Gray (1998). Los tres momentos están interconectados dentro del sistema de actividades educativas y el logro de los objetivos de cada uno, es precondition y da lugar al siguiente. El docente es quien debe orientar al estudiante el orden de estos momentos para el cumplimiento del objetivo general de la intervención.

Primer momento: Reconocer las conductas disruptivas

En el primer momento es importante que el estudiante logre identificar los diferentes comportamientos disruptivos que presenta, esto será la base para la comprensión de las consecuencias que provoca y la adquisición de comportamientos alternativos que se desean alcanzar (Iglesia y Olivar, 2008). Estos comportamientos disruptivos a identificar serán trabajados a través del formato de las historias sociales, que parten de las oraciones descriptivas, en donde se detalla la acción en función del repertorio conductual de los estudiantes. El repertorio conductual de los estudiantes se basa en los tres tipos de conductas disruptivas (destructivas, interferentes y restrictivas) y en los cuales se apoya la investigación.

Segundo momento: Comprender las consecuencias de las conductas disruptivas

Bartra (2007) considera que el ser humano debe reconocer los hechos e ideas de las cuales es responsable. Por ende, en este momento los estudiantes tendrán que comprender los

efectos que provocan sus conductas disruptivas y sobre todo identificar cómo se sienten las demás personas ante esta situación. Este segundo momento, será trabajado con las historias sociales y pertenece al tipo de oraciones de perspectiva, los mismos que están en función del primer momento.

Tercer momento: Incorporar conductas alternativas

Una vez que los estudiantes reconozcan la conducta disruptiva que presenta y comprenda las consecuencias de las mismas, se procede a la incorporación de conductas alternativas con el fin que lo aplique ante cualquier situación. Esto ayudará que se vuelvan menos dependientes de la intervención del docente. Por ejemplo, si en algún momento un estudiante con TEA llega a frustrarse, sabrá cómo actuar (Centro de Documentación y Estudios SIIS, 2011).

- ***Componentes Personales***

Estudiantes: serán sujetos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso disfrutarán, experimentarán, compartirán, interactuarán, sentirán, pensarán, crearán, reflexionarán y sobre todo aprenderán.

Docente: será el sujeto que media el proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso el docente guiará, motivará, observará, reflexionará, investigará, aprenderá y sobre todo amará y respetará las individualidades de los estudiantes.

- ***Componentes Personalizados***

Destreza: Las actividades educativas se articulan con el currículo de Educación General Básica Elemental en el área de Lengua y Literatura y está prevista que estas actividades se inserten en el Bloque 5 (Literatura en contexto). Para ello se considera la siguiente destreza:

Interpretar textos literarios inspirados en situaciones reales para llegar acuerdos sobre la acción y motivar la creatividad. Esta destreza está adaptada en función de las características de los estudiantes y lo que se pretende lograr. Se ha tomado esta destreza ya que guarda relación con las historias sociales, la misma que está siendo usada como metodología para la mejora de las conductas disruptivas.

Objetivo: Los objetivos para el desarrollo del sistema de actividades educativas se basan en las dimensiones de la categoría de las conductas disruptivas, siendo estos los siguientes: reconocer mis conductas agresivas, interferentes y restrictivas; comprender mis conductas agresivas, interferentes y restrictivas e incorporar conductas alternativas a través de las historias sociales. Estos objetivos se desglosan en la matriz del sistema de actividades de acuerdo al tipo de conducta. Los objetivos están organizados en tres matrices: la primera matriz corresponde al reconocimiento de las conductas agresivas, interferentes y restrictivas; la segunda matriz corresponde a la comprensión de las conductas agresivas, interferentes y restrictivas y la tercera matriz corresponde a la incorporación de conductas alternativas en función de las conductas agresivas, interferentes y restrictivas.

Actividad: Las actividades están estructuradas con una destreza, actividad, orientación de la actividad, objetivo, metodología, recurso y la forma de evaluación. Se plantea en total 12 actividades que van de acuerdo a los objetivos específicos. Las actividades están interconectadas, ya que el logro de los objetivos de la primera matriz es precondition para el logro de los siguientes. Las actividades deben ser aplicadas de forma secuencial como se detalla en el orden de las matrices. Las actividades que se proponen consideran las características específicas de los

estudiantes y para su aplicación el docente deberá motivarlos constantemente y hacer que escuchen y comprendan cada una de las consignas.

Metodología: Se basa en las historias sociales. Se realiza una historia social por cada tipo de conducta que se desea mejorar. Se plantean en total cuatro historias sociales redactas en primera persona.

Recurso: El recurso que trasciende a cada una de las actividades es la historia social. Además, se precisan los recursos necesarios para el desarrollo de cada actividad específica.

Evaluación: Para la evaluación del sistema de actividades se establecerá una línea base una semana antes de la implementación, aplicando la guía de observación de las conductas disruptivas (ver anexo 4), esta guía es la misma que se usó para el proceso de diagnóstico inicial de la investigación. Luego se hará una evaluación de proceso en función de cada actividad en las cuales se va a establecer objetivos claros, dicha evaluación se asume desde una perspectiva cualitativa, para ello se propone la técnica de observación y como instrumento una ficha de seguimiento (ver anexo 6) con los siguientes indicadores de logro: Lograda-en proceso-no alcanzada-observaciones.

- ***Niveles de Ayuda Para la Ejecución de las Actividades***

Primer nivel: El docente únicamente brinda la consigna y se espera que los estudiantes lo realicen. La consigna debe ser clara y corta.

Segundo nivel: Si los estudiantes no logran realizar la actividad utilizando el primer nivel de ayuda se procede al segundo nivel. En este nivel el docente dice la consigna y con apoyo de gráficos les ayuda a que puedan comprender.

Tercer nivel: A este nivel se acude en el caso que no funcione el primero ni el segundo. En este nivel el docente deberá modelar la actividad, para que luego los estudiantes lo realicen.

- ***Presentación del Sistema de Actividades Educativas:***

La propuesta del sistema de actividades educativas es flexible y adaptable para las personas con TEA y tiene una visión integradora y motivadora, ya que se usan las historias sociales para la mejora de las conductas disruptivas en los niños con TEA en el contexto áulico.

A continuación, se detallan los lineamientos importantes para su aplicación:

Población objetivo: niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista.

Nivel: Niños y niñas de tercer año de educación básica (8 años).

Aplicada por: Profesionales en educación.

Tiempo de aplicación: se desarrollarán 12 sesiones, con una duración de 20 minutos (aproximadamente) para cada sesión. Se aplicará durante 6 semanas (dos días por semana y una actividad por día). El momento más propio para el desarrollo de cada actividad es por la mañana.



MATRIZ 1

DESTREZA: Interpretar textos literarios inspirados en situaciones reales para llegar acuerdos sobre la acción y motivar la creatividad.

Actividad	Orientación de la actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Evaluación
<p>- Actividad 1: Pelotas motivadoras</p> <p>-Proporcionar al niño una caja de cartón abierta.</p> <p>-Colocar dentro del cartón pelotas pequeñas. En cada pelota se colocará las imágenes de la historia social, en función de la consigna que se mencione, en las otras pelotas restantes se deben colocar cualquier otra imagen.</p> <p>Consigna</p> <p>- primero, tomar la pelota que tenga a los personajes de la historia.</p> <p>-segundo, tomar la pelota que represente lo que el niño hacía cuando no le gustaba algo.</p> <p>-una vez que los niños logren identificar la pelota correcta tendrá que lanzar a otro de sus compañeros.</p> <p>Nota: es importante que la pelota sea de material suave.</p>	<p>La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (únicamente las oraciones descriptivas)</p> <p>-Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo.</p> <p>-Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p>	<p>Reconocer mis conductas agresivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración descriptiva)</p>	<p>-Historia social 1: Me tranquilizo (ver anexo 7)</p> <p>-Pelotas</p> <p>-Cartón</p> <p>-Imágenes</p>	<p>Técnica: observación.</p> <p>Instrumento: ficha de seguimiento</p> <p>Indicadores de logro:</p> <p>-Lograda</p> <p>-En proceso</p> <p>-No alcanzada</p> <p>Observación</p>
<p>- Actividad 2: Identifico y coloreo</p> <p>-Presentar a los niños dos láminas A4 (la una tendrá la imagen de la conducta disruptiva según la historia y</p>	<p>-La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y</p>	<p>Reconocer mis conductas agresivas en el contexto áulico a</p>	<p>Historias sociales (oración descriptiva)</p>	<p>-Historia social 2: Diferente formas de actuar (ver anexo 8)</p>	



<p>la otra lámina tendrá cualquier otra imagen).</p> <p>Consigna</p> <p>-Los niños deberán tomar la lámina de la conducta disruptiva y pintar con pintura dactilar usando sus dedos.</p> <p>-Una vez que termine, deberá pegarlo en un espacio del aula.</p>	<p>deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (únicamente las oraciones descriptivas)</p> <p>-Los estudiantes deberá estar en un espacio cómodo.</p> <p>-Los estudiantes tendrá que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p>	<p>través de las historias sociales</p>		<p>-Láminas con imágenes</p> <p>-Pintura dactilar</p>	
<p>- Actividad 3: La cajita de la conducta</p> <p>Se elaborará una caja negra que contendrá pelotitas de espuma flex. La caja tendrá un orificio sellado que no le permitirá ver que hay dentro de la misma.</p> <p>Las pelotitas contendrán dos diferentes pictogramas con conductas disruptivas (el niño llorando y el gritando)</p> <p>También se elaborará otra caja vacía con el pictograma del niño llorando (la conducta que se manifiesta en la historia)</p> <p>Consigna:</p> <p>Entonces se les pedirá a los estudiantes que saquen por el orificio cualquier pelotita al azar. Los estudiantes deberán identificar que conducta</p>	<p>La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (únicamente las oraciones descriptivas)</p> <p>Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo.</p> <p>Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p>	<p>Reconocer mis conductas interferentes en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración descriptiva)</p>	<p>-Historia social 3: Quiero el marcador (ver anexo 9)</p> <p>-Caja negra</p> <p>-Caja vacía</p> <p>-Pelotitas de espuma flex con pictogramas</p>	



<p>tiene la pelotita y si corresponde a la conducta que realizaba el niño cuando no le daban lo que quería (llorar), colocarán la pelotita en la otra caja vacía que estará con el mismo pictograma.</p> <p>Si le sale la bolita que indica la conducta contraria deberán volver a meter en la misma caja.</p> <p>Así deben trabajar hasta que saquen todas las bolitas con los pictogramas de la conducta que responde a la historia.</p>					
<p>- Actividad 4: Dramatizo la historia y ubico la conducta</p> <p>Se le pedirá que cada estudiante tenga un rol diferente de acuerdo a la historia social (un estudiante será la niña en el parque, otros serán los papás, otros los niños jugando en el parque)</p> <p>Se utilizarán antifaces de cada personaje.</p> <p>En un lugar amplio tendrán que dramatizar la historia y al final se les preguntará a los estudiantes ¿Cómo reaccionó la niña cuando vio a todos los niños jugando en el parque?</p> <p>Entonces, se mostrará una serie de emociones impregnados en carteles con diferentes caritas que demuestren emociones como (felicidad, seriedad, risa y grito).</p>	<p>La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (únicamente las oraciones descriptivas)</p> <p>Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo.</p> <p>Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p>	<p>Reconocer mis conductas restrictivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración descriptiva)</p>	<p>-Historia social</p> <p>4: Quiero jugar en el parque (ver anexo 10)</p> <p>-Antifaces para la dramatización</p> <p>-Carteles de las emociones</p>	



Finalmente, los estudiantes tendrán que averiguar y escoger cuál de estas emociones representaba la niña, tomarán el cartel adecuado e indicarán en frente de sus compañeros y docente.					
---	--	--	--	--	--

MATRIZ 2					
DESTREZA: Interpretar textos literarios inspirados en situaciones reales para llegar acuerdos sobre la acción y motivar la creatividad.					
Actividad	Orientación de la actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Evaluación
<p>- Actividad 5: Encontrando las imágenes en las bolitas de gel.</p> <p>-Colocar un recipiente con bolitas de gel de colores.</p> <p>-Dentro del recipiente colocar imágenes (forradas con cinta transparente), que represente las consecuencias de la conducta disruptiva según la historia narrada con anterioridad, además, se debe incluir imágenes de cualquier otra acción (máximo 3 imágenes).</p> <p>-En la pizarra se deberá pegar una imagen grande de la conducta disruptiva (el niño golpeando su cabeza con la mano).</p> <p>Consigna</p> <p>-Pedir a los niños que busquen entre las imágenes únicamente las</p>	<p>-La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (en este caso se leerá las oraciones descriptivas y de perspectiva).</p> <p>-Se deberá hacer una retroalimentación de modo verbal de las oraciones descriptivas (centrando en la conducta disruptiva), mientras, para el análisis de la</p>	<p>Comprender las consecuencias de mis conductas agresivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración de perspectiva)</p>	<p>-Historia social 1: Me tranquilizo (ver anexo 7)</p> <p>-Recipiente (tina pequeña)</p>	<p>Técnica: observación.</p> <p>Instrumento: ficha de seguimiento</p> <p>Indicadores de logro:</p> <p>Lograda En proceso No alcanzada Observación</p>



<p>consecuencias de la conducta disruptiva, según la historia. Una vez que logren identificar, deberán pegarlo en la pizarra.</p>	<p>oración de perspectiva se realizará mediante la actividad. -Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo. -Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p>				
<p>- Actividad Espuma interactiva 6:</p> <p>Colocar sobre la mesa espuma de afeitar. Consigna -Pedir a los niños que dibujen sobre la espuma, la emoción de los compañeros, luego de la conducta disruptiva (patear y golpear) realizando la siguiente pregunta ¿qué pasa con los compañeros cuando yo les pateo y les golpeo? -Esta actividad debe realizar de dos a tres veces.</p>	<p>-La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (en este caso se leerá las oraciones descriptivas y de perspectiva). -Se deberá hacer una retroalimentación de modo verbal de las oraciones descriptivas</p>	<p>Comprender las consecuencias de mis conductas agresivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración de perspectiva)</p>	<p>-Historia social 2: Diferentes formas de actuar (ver anexo 8) -Espuma de afeitar</p>	



	<p>(centrando en la conducta disruptiva), mientras, para el análisis de la oración de perspectiva se realizará mediante la actividad.</p> <p>-Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo.</p> <p>-Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p>				
<p>- Actividad 7: Identifico y Coloreo la consecuencia</p> <p>Se trabajará a través de fichas de trabajo de dos consecuencias de la conducta disruptiva del niño (una hoja tendrá el pictograma de los compañeritos felices en la escuela y en otra estarán los mismos compañeritos asustados junto a la docente)</p> <p>Consigna: Se les brindará a los estudiantes dos fichas de trabajo y se les pedirá que escojan cuál de las dos fichas representan la imagen de la</p>	<p>La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (únicamente las oraciones descriptivas)</p> <p>-Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo.</p> <p>-Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que</p>	<p>Comprender las consecuencias de mis conductas interferentes en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración de perspectiva)</p>	<p>-Historia social 3: Quiero el marcador (ver anexo 9)</p> <p>-Fichas de trabajo: -Niños felices -Niños asustados con la profesora</p>	



<p>consecuencia de la conducta del niño a través de la siguiente pregunta: ¿Qué pasó con los compañeritos y la profesora al ver que el niño lloraba mucho? Finalmente, los estudiantes colorearán la imagen que corresponda.</p>	<p>se presentan en cada historia.</p>				
<p>- Actividad 8: Me pongo mi sombrero</p> <p>Se conseguirán dos sombreros. Cada uno contendrá una reacción de acuerdo a los personajes de la historia de “Quiero jugar en el parque” (un sombrero tendrá el pictograma de los niños corriendo y el otro sombrero el pictograma de los papás molestos). Se les pedirá a los estudiantes que identifiquen la reacción de los dos personajes de la historia a través de las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo reaccionaron los niños cuando la niña se enojó y les pidió que se retiren de los juegos? 2. ¿Cómo reaccionaron los papás al ver la conducta de la niña? <p>Luego de escuchar cada pregunta los estudiantes deberán tomar el sombrero que corresponda</p>	<p>La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor mínimo dos veces (en este caso se leerá las oraciones descriptivas y de perspectiva). -Se deberá hacer una retroalimentación de modo verbal de las oraciones descriptivas (centrando en la conducta disruptiva), mientras, para el análisis de la oración de perspectiva se realizará mediante la actividad. -Los estudiantes deberán estar</p>	<p>Comprender las consecuencias de mis conductas restrictivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración de perspectiva)</p>	<p>-Historia social 4: Quiero jugar en el parque (ver anexo 10) -sombreros con pictogramas</p>	



colocárselo e imitar la acción con expresiones faciales.	en un espacio cómodo. -Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.				
--	--	--	--	--	--

MATRIZ 3

DESTREZA: Interpretar textos literarios inspirados en situaciones reales para llegar acuerdos sobre la acción y motivar la creatividad.

Actividad	Orientación de la actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Evaluación
<p>- Actividad 9: imito lo que veo</p> <p>-El docente deberá decir y hacer “cuándo escucho algo que me molesta o no me gusta” “yo debo sentarme, cerrar mis ojos y trató de tranquilizarme”.</p> <p>Consigna</p> <p>-Decir de forma verbal a los niños, “que hago cuando escucho algo que me molesta”, con ayuda de un pictograma que refleje la frase.</p> <p>-Pedir a los niños que realicen la misma acción que realizó el docente. Se puede adicionar y brindarles a los niños una pelota suave, para que al momento que se encuentra</p>	<p>- La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor una vez (en este caso se leerá las oraciones descriptivas, de perspectiva y la directiva).</p> <p>-Se deberá hacer una retroalimentación de modo verbal de las oraciones descriptivas (centrando en la conducta disruptiva) y de las de perspectiva,</p>	<p>Incorporar conductas alternativas en función de las conductas autoagresivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración directiva)</p>	<p>-Historia social 1: Me tranquilizo (ver anexo 7)</p> <p>-Pictograma</p>	<p>Técnica: observación.</p> <p>Instrumento: ficha de seguimiento</p> <p>Indicadores de logro:</p> <p>-Lograda -En proceso -No alcanzada Observación</p>



<p>sentado y con los ojos cerrados, lo manipulen.</p> <p>- Actividad 10: Títeres Presentar la parte final de la historia (oración directiva) utilizando títeres de palo.</p> <p>Consigna ¿Qué debo intentar hacer cuando deseo algo? Entonces, los niños después de observar la presentación de los títeres, deberán reflejarlo mediante su cuerpo.</p>	<p>mientras, para el análisis de la oración directiva se realizará mediante la actividad.</p> <p>-La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor una vez (en este caso se leerá las oraciones descriptivas, de perspectiva y la directiva). -Se deberá hacer una retroalimentación de modo verbal de las oraciones descriptivas (centrando en la conducta disruptiva) y de las de perspectiva, mientras, para el análisis de la oración directiva se realizará mediante la actividad.</p>	<p>Incorporar conductas alternativas en función de las conductas autoagresivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración directiva)</p>	<p>-Historia socia 2: Diferentes formas de actuar (ver anexo 8)</p> <p>- Títeres de palo</p>	
---	---	--	---	--	--



	<p>-Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo.</p> <p>-Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p>				
<p>- Actividad 11: Las botellas decisivas</p> <p>Se trabajará con dos botellas vacías y pelotitas de pin pon. Cada botella tendrá pegado un pictograma con una conducta buena y una conducta mala (el niño llorando y el niño tranquilo por haber conseguido el marcador sin llorar).</p> <p>Consigna:</p> <p>Cada estudiante tendrá una pelotita de pin pon en su mano. Las dos botellas estarán colocadas al frente de cada niño y se les pedirá que lancen la pelota y derrumben la botella con la conducta buena del niño</p>	<p>-La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor una vez (en este caso se leerá las oraciones descriptivas, de perspectiva y la directiva).</p> <p>-Se deberá hacer una retroalimentación de modo verbal de las oraciones descriptivas (centrando en la conducta disruptiva) y de las de perspectiva, mientras, para</p>	<p>Incorporar conductas alternativas en función de las conductas interferentes en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración directiva)</p>	<p>-Historia social 3: Quiero el marcador (ver anexo 9)</p> <p>-Botellas con pictogramas</p> <p>-Pelotitas de pin pon</p>	



	<p>el análisis de la oración directiva se realizará mediante la actividad.</p> <p>-Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo.</p> <p>-Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia.</p> <p>- Al terminar la actividad, el tutor deberá leer nuevamente la historia completa.</p>				
<p>- Actividad Comparto columpio</p> <p>Consiga:</p> <p>Actividad vivencial: En el patio o en el parque se busca un lugar en donde los estudiantes puedan jugar (puede ser en el columpio de la escuela), entonces a través del refuerzo de la historia social se le dirá al niño ¿Qué es lo que niña</p>	<p>-La historia social deberá aplicarse antes de realizar la actividad y deberá ser leído por el tutor una vez (en este caso se leerá las oraciones descriptivas, de</p>	<p>Incorporar conductas alternativas en función de las conductas restrictivas en el contexto áulico a través de las historias sociales</p>	<p>Historias sociales (oración directiva)</p>	<p>-Historia social 4: Jugar en el parque (ver anexo 10)</p>	



<p>hizo cuando quería jugar en el parque? De esta manera se le dirá a cada estudiante que puede utilizar el columpio respetando un tiempo establecido (3 min por estudiante). Para ello, se medirá el tiempo con la ayuda de un cronómetro y cada niño tendrá la oportunidad de jugar y divertirse. Con este tipo de actividades se les enseña a los estudiantes a respetar los turnos de juego, aprenden a jugar con otros, hacen amigos y sobre todo aprender a ser pacientes.</p>	<p>perspectiva y la directiva). -Se deberá hacer una retroalimentación de modo verbal de las oraciones descriptivas (centrando en la conducta disruptiva) y de las de perspectiva, mientras que para el análisis de la oración directiva se realizará mediante la actividad. -Los estudiantes deberán estar en un espacio cómodo. -Los estudiantes tendrán que visualizar las imágenes que se presentan en cada historia. - Al terminar la actividad, el tutor deberá leer nuevamente la</p>				
--	--	--	--	--	--



	historia completa.				
--	-----------------------	--	--	--	--

Conclusiones

- Las relaciones de la docente en interacción con los estudiantes se han visto afectados por la falta de estrategias, contenidos y recursos que no responden a los intereses, necesidades y características de los estudiantes. Esta situación se ha convertido en uno de los factores influyentes en la aparición de las conductas disruptivas, ya que ha generado un cierto grado de ansiedad y frustración en los estudiantes, dando como resultado la manifestación de las conductas disruptivas como: patear, golpear con la mano, morder, golpear la cabeza con la mano, entre otros.
- Los fundamentos teóricos del Sistema de Actividades Educativas se sustentan en los siguientes elementos: Historias sociales (Gray, 1998; Silvia, Arantes y Elías, 2020), Apoyo Conductual Positivo (Forteza, 2015; Burgos et al., 2014), la teoría del aprendizaje de Bandura (Yarlaque, 2017), la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (Linares, 2007; Hernández, 2015) y en la ley fundamental de desarrollo de Vygotsky (Chaves, 2001; Salas, 2001).
- Los fundamentos metodológicos en los que se basa el Sistema de Actividades Educativas se desarrollan a partir de los tres momentos de las historias sociales que propone Gray (1998). Cada uno de estos momentos se distinguen por un tipo de oración que contiene las historias sociales.
- En el Sistema de Actividades Educativas se plantea la destreza, objetivos, las actividades, la metodología, los recursos y la evaluación en función de los intereses y motivaciones de los estudiantes con TEA. Además, se detalla las orientaciones metodológicas referente al



rol del docente y el estudiante y los niveles de ayuda para la ejecución de las actividades.

Se precisa el número de sesiones y el tiempo de aplicación que cumple esta propuesta.



Recomendaciones

- Evaluar por criterio de especialistas la propuesta del Sistema de Actividades Educativas para la mejora de conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico: “aprendo con las historias sociales”, para enriquecer su calidad, eficacia y pertinencia.
- Se recomienda que los docentes prioricen las relaciones intra e interpersonales dentro de las aulas escolares, con el fin de construir un ambiente favorable en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Se sugiere que la propuesta de intervención se aplique a un largo plazo, con la finalidad de obtener mejores resultados.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Alcántara, E. (2007). Autism spectrum disorders. *Revista Mexicana de Pediatría*, 74(6), 269-276.

Álvarez, A. & del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp 93-119). Madrid: Alianza Editorial. 508 pp. ISBN:84-206-6531-2.

Aguirre, L. E. (2018). *La conducta disruptiva y el desarrollo psicosocial de los estudiantes de Séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Francisco Flor, ciudad de Ambato* (Bachelor's thesis, Universidad Tècnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educaciòn. Carrera de Psicología Educativa).

Aimacaña, J., Espinosa, T., Pérez, D., & Viteri, C. (2018). Modelo nacional de gestion y atencion para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educacion especializadas. *Quito: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>*.

American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®. American Psychiatric Pub.

American Psychiatric Association. (1996). *American psychiatric association practice guidelines*. American Psychiatric Publishing.

- Argüello. (2013). *Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva*. Quito: Manthra Comunicación.
- Ardila, Rubén (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319.
- Balakrishnan, S., & Alias, A. (2017). Usage of social stories in encouraging social interaction of children with autism spectrum disorder. *Journal of ICSAR*, 1(2), 91-97.
- Bartra, R. (2007). *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío* (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bleger, J. (1969). Teoría y práctica en psicoanálisis. La praxis psicoanalítica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 11(3-4), 287-303.
- Bölte, S., Girdler, S., & Marschik, P. B. (2019). The contribution of environmental exposure to the etiology of autism spectrum disorder. *Cellular and Molecular Life Sciences*, 76(7), 1275-1297.
- Burgos, L. E., del Yerro Valdés, A. G., Martín, M. S., Extremera, A. R., Bustamante, F. S., Gómez, R. G., ... & Prada, I. S. (2014). La aplicación de un plan de apoyo conductual positivo en el contexto escolar. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128.

- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Carr, E. G. (2013). El apoyo conductual positivo: filosofía, métodos y resultados.
- Castillo Roch, A., & Grau Rubio, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Ensayos (Albacete)*, 2016, vol. 31, num. 2, p. 1-22.
- Centro de Documentación y Estudios SIIS. (2011). Buenas prácticas en la atención de las personas con discapacidad. Diputación Foral de Álava.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65. [Fecha de Consulta 11 de Marzo de 2021]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44025206>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124.
- Córdova Rodríguez, S. V. (2011). Eficacia del sistema PECS para la superación de las limitaciones comunicaciones y de lenguaje en personas con diagnóstico de autismo.
- Cortés, A. I. (2016). *Análisis de referencias en documentos*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/16301>.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- de Discapacidades, L. O. (2012). Ley orgánica de discapacidades. Quito, Pichincha, Ecuador.

Forteza Bauzá, S., Ferretjans Moranta, V., Cebrian Tunbridge, S. A., Font Jaume, T., Vicent

Primo, J. E., & Salva Obrador, M. R. (2018). Reflexiones sobre el Apoyo Conductual Positivo.

Garcías, A. (2010). Sistema de actividades educativas que contribuye a la formación del valor responsabilidad en los estudiantes del grupo V-22 de 2do año en el IPA Marien Ngouabi del municipio Sandino (Doctoral dissertation, Universidad de Ciencias Pedagógicas Rafael María de Mendive).

Ginestar-Rodríguez, M. G., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras-Iborra, A., & Fernández-Andrés, M. I. (2019). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión. *PSICÓLOGO*, 217.

Gordillo, E. G., Calcina, R. R., & Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 7.

Gómez, M., & Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educação por escrito*, 8(2), 278-293.

Goñi, M. J., Martínez, N., & Zardoya, A. (2007). apoyo conductual positivo. algunas herramientas para afrontar las conductas difíciles.

Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In *Asperger syndrome or high-functioning autism?* (pp. 167-198). Springer, Boston, MA.

- Hernández, C. (2015). Hacia una comprobación experimental de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. *CIENCIA ergo-sum: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 22(2), 167-171.
- Hughes-Lika, J., & Chiesa, M. (2020). The picture exchange communication system and adults lacking functional communication: A research review. *European Journal of Behavior Analysis*, 1-19.
- Iglesia, M., & Olivar, S., (2008). Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger. *Madrid: Cepe*.
- Iglesias, M. E., & Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.
- Jurado, P., & Domínguez, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25.
- Kaat, A. J., & Lecavalier, L. (2013). Disruptive behavior disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders: A review of the prevalence, presentation, and treatment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1579-1594.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.012>
- Linares, A., (2017). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. *Recuperado de* http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf.
- López, J. L. M., & Moscol, K. M. O. (2015). socio-afectivo de los estudiantes 7mo año de educación básica de la escuela fiscal “clara león de posligua”.

López, J., García Valdés, J. R., & Cuní González, B. J. (2017). Sistema de actividades para el desarrollo de la Educación Ambiental en la comunidad " El Jagüey". *Mendive. Revista de Educación*, 15(2), 214-225.

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación.

Lozano, J., Alcaraz, S., & Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de educación secundaria. *Aula abierta*, 40(1), 15-26.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Segundo Suplemento del Registro Oficial. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec099es.pdf>.

Lucero Arias, M. A., & Toalongo Rojas, S. M. (2017). Incidencia de conductas disruptivas en niños de 3 a 5 años de edad en instituciones particulares de Cuenca (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

Martos, J. y Burgos, M. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. En F. ALCANTUD (coord.). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.17-33). Madrid: Ediciones Pirámide.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. [Fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1657-6276. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64602005>

Martinez, M. D. (2015). *Autismo Diario-Web líder en información sobre Autismo*. Obtenido de Autismo y pictogramas: <https://autismodiario.com/2015/03/21/autismo-y-pictogramas/>

- Martínez, R., & Rodríguez, E. (2012). Manual de metodología de la investigación científica. *Italia: CIELAM*.
- Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. [Fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1657-6276. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=646/64602005>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2017). Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento. Guía de práctica clínica. Quito: Ministerio de Salud Pública, Dirección Nacional de Normatización-MSP; Disponible en: <http://salud.gob.ec>
- Ministerio de Educación. (2011). *Módulo I Educación Inclusiva y Especial*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional Obligatorio*.
- Mills, C., & Chapparo, C. (2016). Use of an In-Class Sensory Activity Schedule for a Student with Autism: Critical Case Study. *Creative Education*, 7, 979-989.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77102>
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología latinoamericana*, 23(1), 33-42.
- Muñoz, R. C., Barbero, F. L., & Gómez, J. L. C. (2010). Necesidades socio-educativas de las personas con Trastorno del Espectro Autista en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52/6).

- Osella, M. (2017). Intervención psicoeducativas para la disminución de conductas disruptivas en un niño pequeño con autismo. 7.
- Ovalles Rincón, A. C. (2017). Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas.
- Orellana, C. E. (23 de septiembre de 2018). Asociación Navarra de Autismo-Entidad declarada de utilidad pública. Obtenido de Conductas disruptivas en Autismo:
<http://www.autismonavarra.com/2018/09/conductas-disruptivas-en-autismo/#:~:text=CONDUCTAS%20DISRUPTIVAS%20EN%20NI%C3%91OS%20Y%20ADOLESCENTES%20CON%20AUTISMO&text=Las>
- Peñañiel, N. (2017). Ministerio de educación. Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2017-00022-A. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/MINEDUC-MINEDUC-2017-00022-A.pdf>.
- Pérez, A. (2017). Intervención a través del método TEACCH en un alumno con trastorno del espectro del autismo.
- Quijije, C. (2019). *Aplicación de la herramienta pedagógica “Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes-PECS” en la enseñanza y aprendizaje de niños de 6 a 7 años con Síndrome de Down en la Unidad Educativa Especializada FASINARM* (Bachelor's thesis, Universidad Casa Grande Facultad de Ecología Humana).
- Reynoso, C., Rangel, M. J., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista médica del instituto mexicano del seguro social*, 55(2), 214-222.

Redondo, P. (2015). Apoyo conductual positivo: estudio de un caso.

Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, MA, Sabir, SS y Waseem, A. (2019). Método de estudio de caso: una guía paso a paso para investigadores empresariales. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos* , 18 , 1609406919862424.

Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y autismo. Definición, etiología, educación, familia en el autismo. Artegraf, Madrid.

Rhodes, C. (2013). Do Social Stories help to decrease disruptive behaviour in children with autistic spectrum disorders? A review of the published literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(1), 35-50.

Roca i Balasch, Josep. (2007). Conducta y conducta. *Acta Comportamentalia*, (15), 33-43.

Recuperado de <https://bit.ly/2uJY73w>.

Santos, P. J., & Domínguez, M. D. J. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25.

Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.

Silva, M. C. D., Arantes, A., & Elias, N. C. (2020). USO DE HISTORIAS SOCIALES EN CLASE PARA NIÑOS CON AUTISMO. *Psicologia em Estudo*, 25.

Rodríguez, J. M. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. 43.

Sandoval, M., Miquel, E., Giné Giné, C., Echeita Sarrionandia, G., López, M. L., & Durán, D.

(2002). " Index for inclusion": una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R.

(2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-50.

Sansalonis, P. J. R., & Chinchilla, M. D. C. (2015). Del pictograma a la imagen: herramientas de

comunicación y lenguaje en personas con síndrome de Asperger a través de recursos visuales para la inclusión social/From pictogramme to image. *Arteterapia*, 10, 329.

Silva, M. C. D., Arantes, A., & Elias, N. C. (2020). USO DE HISTORIAS SOCIALES EN

CLASE PARA NIÑOS CON AUTISMO. *Psicología em Estudo*, 25.

Sibón, A. M. (2010). Historias y Scripts sociales. *Innovación y experiencias educativas*, 8.

Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel

del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.

Suárez, E. (2015). Relación centro escolar-familia en casos de niños con Trastorno del Espectro

Autista. Trabajo de Fin de Grado: Oviedo (Universidad de Oviedo).

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata

- Tamarit, J. (2005). Claves para la comprensión e intervención ante las conductas desafiantes en personas con discapacidades del desarrollo. In I Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad (pp. 1-9).
- Tortosa, F. (2011). Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. Murcia. España.
- Tortosa, N. & Gillen, C. (2003). TEACCH más que un programa para la comunicación.
- Tortosa, F.R. y Arenas, M. (2014) El proyecto Peana y la metodología Teacch en el aula de transición a la vida adulta. En: Navarro, J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- UNESCO, U. (2008). Education. Science, Cultural Organization.
- Torres, C. (2015). Propuesta de un sistema de actividades educativas que contribuya a la educación ambiental en la carrera Estudios Socioculturales, desde el principio del autodesarrollo comunitario (Doctoral dissertation, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas).
- Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Medica Herediana*, 30(1), 60-61.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.
- Yarlaque Mori, M. M. (2017). Propuesta de Estrategias de Habilidades Sociales basada en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, para Mejorar las Relaciones Interpersonales



en las Estudiantes Universitarias de la Especialidad de Educación Inicial–Lemm–Fachse-
Unprg-2017.

Zúñiga, A. H., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). *Los trastornos del espectro autista (TEA)*.

18.

Anexos

Anexo 1: Entrevista semiestructurada para recabar información sobre las características del TEA

Objetivos:

1. Recabar información que permita conocer datos generales del contexto escolar en relación a los procesos de comunicación que desarrollan los estudiantes de tercero de básica “C” en el aula de clase.
2. Conocer los intereses, motivaciones y gustos de los estudiantes de manera general.
3. Caracterizar las principales manifestaciones de los estudiantes dentro del Trastorno del Espectro Autista

La información que se recaba tiene fines de investigación científica y se realiza en el marco del proceso de titulación en educación especial en la Universidad Nacional de Educación. Por lo mencionado, toda la información que se recoja será manejada de forma confidencial.

La entrevista consta de dos apartados que se los describe a continuación:

✓ **En el primer apartado, los gustos, intereses o motivaciones de los estudiantes**

¿Qué es lo que más les gusta hacer?

¿Qué es lo que menos le gusta hacer?

¿Tienen un juguete, personaje u objeto favorito en clase?

¿Tienen motivación por libros, historietas o cuentos pictográficos? ´

¿Practican algún deporte?

¿En sus tiempos libres se dedican a alguna actividad en específico o hacen varias cosas?

¿Cuál es el lugar favorito para visitar de los estudiantes?

✓ **En el segundo apartado, queremos caracterizar las principales manifestaciones de los niños con respecto al Trastorno del Espectro Autista en cuanto a su proceso de comunicación social y los comportamientos e intereses repetitivos y restringidos en el aula de clase.**

Comunicación social

- ¿Cómo es la relación afectiva de los estudiantes con la docente y con el resto de compañeros?



- ¿Logran entablar conversaciones de ida y vuelta, es decir, se establece la comunicación recíproca entre docente y compañeros de clase?
- ¿Tienen desarrollado el lenguaje oral? En el caso que si lo tengan ¿Qué repertorio de palabras poseen?
- ¿Prestan atención cuando se les habla?
- ¿Presentan contacto ocular cuando se les dirige la palabra?
- ¿Presentan expresión facial al momento de comunicarse?
- ¿Se integran con facilidad a cualquier actividad que se realice en el aula de clase?
- ¿Tienen interés por otras personas de su entorno social, es decir, se relacionan de manera inmediata?
- ¿Comprenden los sentimientos de otras personas o expresan sus propios sentimientos?

Comportamientos e intereses repetitivos y restringidos.

- ¿Los estudiantes presentan conductas estereotipadas? En caso de que sí lo presenten, ¿de qué tipo o manera lo hacen? (por ejemplo: se balancean, se mueven de un lado para el otro, agitan las manos, dan vueltas sobre sí mismos, corren de un lado a otro u otro comportamiento por largos periodos de tiempo).
- ¿Los estudiantes suelen alinear los objetos? ¿con qué frecuencia lo hacen?
- ¿Los estudiantes presentan ecolalia, es decir, suelen repetir frases o palabras que escuchan?
- ¿Los estudiantes presenta angustia ante cambios pequeños? ¿En qué situaciones lo hacen?
- ¿Cómo actúan los estudiantes ante actividades que no tienen previa anticipación?
- ¿Los estudiantes se interesan por objetos inusuales, es decir, tienen un interés obsesivo por algún juguete o cualquier objeto del aula de clase? En caso de ser sí, al momento que se le desprende de dicho objeto ¿cómo reaccionan?
- ¿Qué tipo de estímulo sensorial les disgusta a los estudiantes? (tocar, escuchar, ver u oler algo).
- ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante estímulos que no les agrada?

Anexo 2: Entrevista semiestructurada para recabar información sobre las conductas disruptivas

Objetivos:

- Conocer los intereses, motivaciones y gustos de los niños.
- Recabar información que permita conocer el repertorio de conductas disruptivas que los estudiantes manifiestan en el aula de clase y las metodologías que utiliza la docente.
- Conocer el antecedente de las conductas disruptivas que manifiestan los estudiantes.

La información que se recaba tiene fines de investigación científica y se realiza en el marco del proceso de Titulación en Educación Especial en la Universidad Nacional de Educación. Por lo mencionado, toda la información que se recoja será manejada de forma confidencial.

INTERESES, MOTIVACIONES Y GUSTOS DE LOS NIÑOS:

¿Qué es lo que más les gusta hacer a los niños?

¿Qué es lo que menos les gusta hacer a los niños?

¿Tienen un juguete, personaje u objeto favorito en clase?

¿Tienen motivación por libros, historietas o cuentos pictográficos?

¿Practican algún deporte?

¿En sus tiempos libres se dedican a alguna actividad en específico o hacen varias cosas?

¿Cuál es el lugar favorito de los niños?

CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Interacción de la persona con el entorno escolar

- ¿Cómo hacen los niños para jugar entre ellos?
- ¿Cómo es la interacción de los niños con los recursos didácticos proporcionados para la ejecución de tareas?
- ¿Cómo reaccionan los niños ante la presencia de objetos nuevos en el aula de clase?
- ¿Qué hacen los niños cuando se encuentra con objetos que no les agradan?
- ¿Cómo los niños responden ante una norma establecida?
- ¿Cómo es la relación social los niños con la docente de clase y el resto de docentes que laboran en la institución?
- ¿Cómo se desenvuelven los niños en los diferentes programas académicos que organiza la institución?

- ¿Cómo es la interacción de los niños con las actividades académicas?

Conductas destructivas: Autoagresiones, heteroagresiones y destrucción de propiedad

- ¿Los estudiantes se autoagreden? Describa todas las conductas que manifiestan y cómo reaccionan cuando no se les permite realizar la conducta antes mencionada.
- ¿Los niños agreden físicamente a sus compañeros y docentes? Describa todas las conductas que manifiestan (patean, golpean, empujan) y cómo reaccionan cuando no se le permite realizar la conducta antes mencionadas.
- ¿Los estudiantes dañan o destruyen los objetos de la clase? Ejemplifique y describa cómo reaccionan cuando no se le permite realizar la conducta antes mencionada.

Interferentes: lanzar objetos, interrumpir las actividades con ruidos inesperados y enfadarse cuando no consigue lo que desea.

- ¿Los niños lanzan objetos al momento de realizar las actividades académicas?
- ¿Los niños emiten sonidos inesperados en horas de clase? y ¿qué tipos de sonidos manifiestan?
- ¿Los niños lloran fácilmente o gritan al momento de realizar las actividades académicas? Explique la duración de la conducta y la reacción después de la conducta.
- ¿Qué hacen los niños cuando observan jugar a sus compañeros?
- ¿Qué acciones realizan los niños, cuando están ejecutando las tareas académicas? (se levantan del asiento, duermen, caminan como si tuviera un motor por dentro).
- ¿Qué hacen los niños cuando no se les da un objeto que desean?
- ¿Qué hacen los niños cuando no se les permite realizar algo que desean?

Restrictivas: Tomar objetos de otros, no seguir las reglas establecidas y no esperar el turno en la ejecución de las actividades.

- ¿Los niños toman objetos sin permiso y se adueñan de ellos? Ejemplifique y describa cómo reaccionan cuando no se le permite realizar la conducta antes mencionada.
- ¿Los niños ignoran la orden del profesor? Ejemplifique y describa en qué momentos manifiestan la conducta.
- ¿Qué hacen los niños cuando el docente establece normas antes de realizar una actividad?
- ¿El niño respeta los turnos al momento de realizar una actividad?

METODOLOGÍAS DEL DOCENTE

¿Qué hace cuando los niños manifiestan las conductas disruptivas, cuál es el protocolo de actuación?

¿Qué metodologías utiliza para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje?



¿Qué metodologías utiliza para controlar las conductas disruptivas?

ANTECEDENTE DE LA CONDUCTA

¿Cuál es el antecedente de este tipo de conductas disruptivas que reflejan los estudiantes, es decir, qué influye para la aparición de dichas conductas?



Anexo 3: Guía de análisis de documentos

Documentos	Relacionado con la metodología (tipos, forma de aplicación, otros)	Relacionado con los recursos (tipos, forma de aplicación, otros)	Relacionado con los contenidos (tipos, forma de aplicación, otros)	Relacionado con los objetivos (tipos, forma de aplicación, otros)	Rol de los estudiantes en el proceso educativo (interacciones)	Observaciones
Currículo Nacional Obligatorio						
Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas						
Plan de Unidad Didáctica del nivel de educación elemental de la Unidad Educativa “Agustín Cueva Tamariz”						

Anexo 4: Guía de observación de conductas disruptivas

Para la evaluación de cada indicador se considera una escala valorativa de Nunca(N), Rara vez (RV), A menudo (AM) y Siempre (S). El docente tendrá que colocar una (X), en la frecuencia que considere adecuada para cada indicador.				
INDICADOR	ESCALA VALORATIVA			
	N	RV	AM	S
Interacción de la persona con el entorno físico, familiar y social				
Presentan dificultad a la hora de jugar o socializar con objetos y personas				
Les agradan interactuar con los recursos proporcionados para la ejecución de tareas escolares.				
Se alteran, cuando observan objetos nuevos dentro de su espacio de estudio.				
Muestran afecto hacia los integrantes de su familia.				
Se desenvuelven adecuadamente en diferentes contextos sociales(parques, moles, visita a familiares, entre otros)				
Logran con facilidad interactuar con sus amigos.				
Conductas destructivas: Autoagresiones, heteroagresiones y destrucción de propiedad				
Se autoagreden con o sin ayuda de objetos				
Empujan o golpean a otros.				
Muerden a otros.				
Patean a otros.				
Se golpean la cabeza.				
Se lanzan al piso.				
Golpean sus rodillas contra el piso.				
Destruyen o rompen objetos como: juguetes, material escolar, otros.				
Destruyen a propósito cosas que pertenecen a otras personas				
Interferentes: lanzar objetos, interrumpir las actividades con ruidos o conductas inesperados y enfadarse cuando no consigue lo que desea.				
Lanzan objetos (juguetes, material escolar, otros).				
Lloran sin ningún motivo.				
Gritan cuando no le dan lo que desean.				
Hablan sin permiso, molestando a los demás.				
Se levantan del asiento cuando están realizando las tareas, sin pedir permiso.				



Se enojan cuando no logran realizar algo que desean.				
Se enojan cuando no obtienen un objeto que desean.				
Restrictivas: Tomar objetos de otros, no seguir las reglas establecidas y no esperar el turno en la ejecución de las actividades				
Toman objetos ajenos.				
Corren o se suben a cosas donde no es apropiado, a pesar de prohibirles con anticipación.				
Se rehúsan a obedecer lo que le piden los adultos y las reglas de los adultos.				
No esperan el turno a la hora del juego.				
Abandonan su asiento en situaciones en dónde se espera que permanezcan sentados, como: a la hora de comer, en la casa, en la iglesia o en restaurantes.				
No terminan sus tareas				
No esperan el turno a la hora de comer.				
<p>*Guía basada en el Inventario Eyberg del comportamiento en niños, Cuestionario sobre Comportamientos Perturbadores en el Niño o Adolescente (Child and Adolescent Disruptive Behavior Inventory (CADBI), Sistema de evaluación del comportamiento de los niños (Escala BASC).</p>				



Anexo 5: Consentimiento informado

Yo,....., en calidad de representante legal del/la estudiante..... del nivel..... de la Institución Educativa.....

Autorizo: No autorizo:

Levantar información de mi representado o representada destinada a desarrollar el trabajo de investigación con el tema “El manejo de conductas disruptivas asociadas al Trastorno del Espectro Autista”, en el marco del trabajo de titulación de licenciatura en la carrera de Educación Especial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Cabe señalar que dicha información se utilizará únicamente con fines de investigación académica y se manejará de manera estrictamente confidencial.

f)

Nombre del representante:

Cédula de identidad:

Act



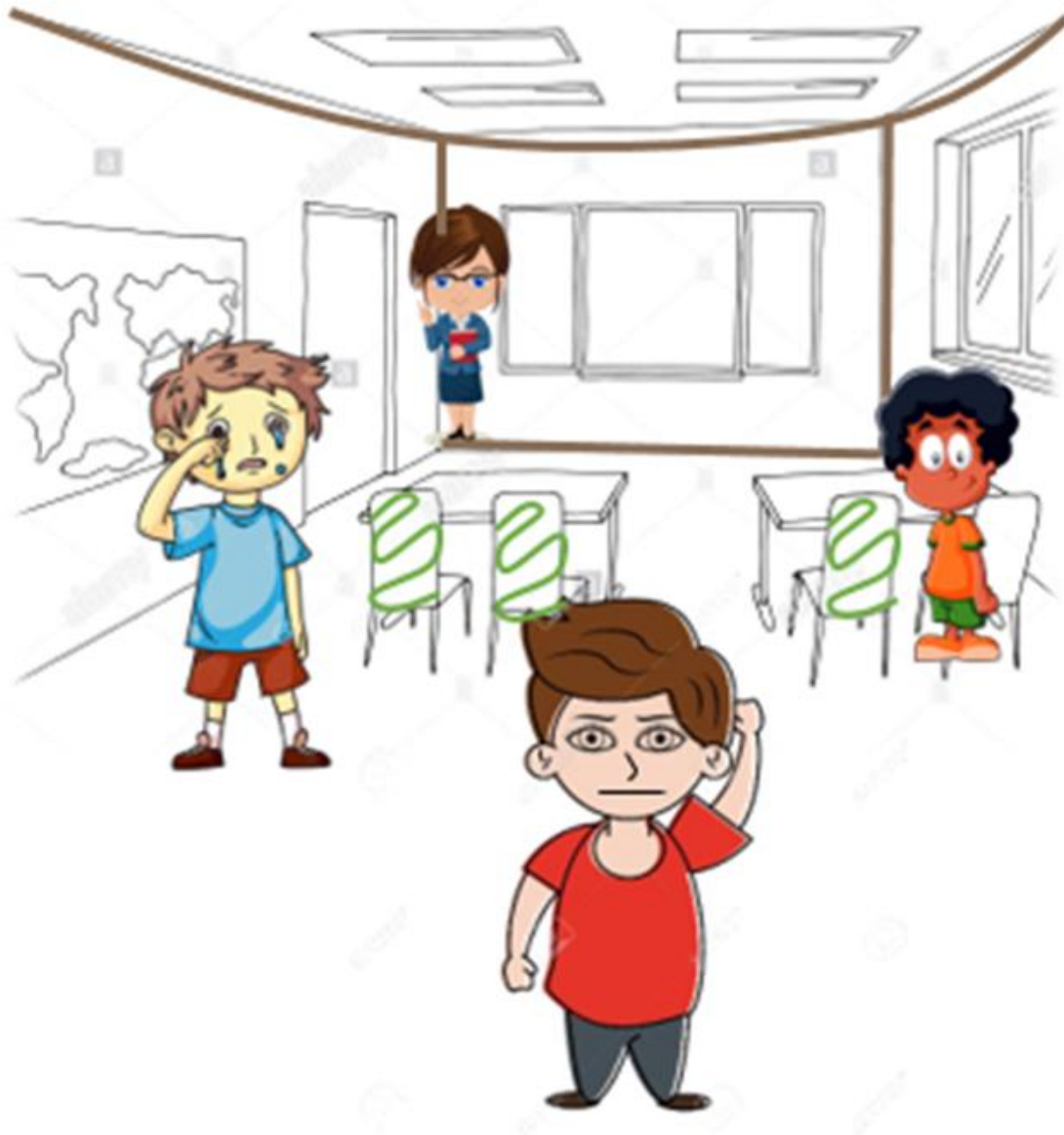
Anexo 6: Ficha de seguimiento para la evaluación de las actividades

Indicadores	Criterio de evaluación			Observaciones
	Logrado	En proceso	No alcanzada	
Reconoce sus conductas agresivas				
Reconoce sus conductas interferentes				
Reconoce sus conductas restrictivas				
Comprende las consecuencias de sus conductas agresivas				
Comprende las consecuencias de sus conductas interferentes				
Comprende las consecuencias de sus conductas restrictivas				
Incorpora conductas alternativas en función de sus conductas autoagresivas				
Incorpora conductas alternativas en función de sus conductas interferentes				
Incorpora conductas alternativas en función de sus conductas restrictivas				



Anexo 7. Historia social 1: Me tranquilizo

Mis compañeros y yo estamos en el aula de clase. Uno de mis compañeros comenzó a llorar y a mí no me gusta escuchar su llanto, entonces comencé a golpear mi cabeza con la mano.





Cuando yo me golpeo mi cabeza con la mano, me duele mucho y también mi profesora y mis otros compañeros se asustan.





Entonces, a mí no me gusta ver a mis compañeros ni a mi profesora asustados, por eso intentaré sentarme y cerrar los ojos cada vez que escuche algo que no me guste.



Anexo 8. Historia social 3: Diferentes formas de actuar

En la escuela varios compañeros estaban jugando con un piano musical. Yo me acerqué y traté de quitarles el piano. Como no logré conseguirlo, comencé a patear y a golpear a mis compañeros.





Entonces, mis compañeros empezaron a llorar y se pusieron tristes.





Yo al ver que mis compañeros estaban llorando, intenté la
próxima vez, cada vez que quería algo, pedir el objeto
extendiendo mi mano.





QUIERO EL MARCADOR

Un día me fui a la escuela y cuando llegué al salón de clases, quería alcanzar un marcador que tenía la profesora mientras daba clases. Pero ni mis compañeritos ni mi profesora me hacían caso y me puse a llorar.





Como lloraba mucho, mis compañeritos se asustaron y mi profesora también tuvo que interrumpir la clase porque no paraba de llorar. Solo quería el marcador.





La profesora al ver que no paraba de llorar, decidió mostrarme un pictograma que indicaba las reglas de clase. Entonces entendí que cuando quiero algo debo alzar la mano y no ponerme a llorar.



QUIERO JUGAR EN EL PARQUE

Una mañana muy bonita salí a jugar con mis papás al parque, pero cuando llegué muchos niños se encontraban felices jugando en el parque. No me gustó estar ahí porque quería que todos se vayan y yo jugar sola





Les dije a los niños que se retiren de los juegos y todos los que jugaban en el parque echaron a correr asustados. Mis papás se molestaron mucho conmigo.





Entonces, mis papás me dijeron que la próxima vez que llegue al parque debo esperar que cada niño tenga su tiempo de juego para luego poder jugar yo también.



Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Yo, Vanessa Esperanza Montiel Castillo, tutora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz” perteneciente a las estudiantes: María Belén Pineda Cuesta con C.I 0104803812, Lourdes Oliva Rocano Portoviejo con C.I. 0106375223). Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 6% de coincidencia en fuentes de internet, apeándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 26 de marzo del 2021

VANESSA
ESPERANZA
MONTIEL
CASTILLO



Firmado digitalmente por VANESSA ESPERANZA MONTIEL CASTILLO
DN: C=EC, O=BANCO CENTRAL DEL ECUADOR, OU=CENTRO DE CERTIFICACION DE INFORMACION ECOCIDE, L=QUITO, SE=KABEJUMBEA-000005000 + CN=VANESSA ESPERANZA MONTIEL CASTILLO
Razón: Soy el autor de este documento
Ubicación: la ubicación de su firma aquí
Fecha: 2021.03.26 11:03:45-05'00"
Font Reader Versión: 10.1.3

Vanessa Esperanza Montiel Castillo

C.I: 0152049623



UNAE

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Yo, María Belén Pineda Cuesta, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 26 de marzo del 2021

María Belén Pineda Cuesta

C.I: 0104803812



Cláusula de Propiedad Intelectual
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Yo, María Belén Pineda Cuesta, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 26 de marzo del 2021

María Belén Pineda Cuesta

C.I: 0104803812



UNAE

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Yo, Lourdes Oliva Rocano Portoviejo, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 26 de marzo del 2021

Lourdes Oliva Rocano Portoviejo

C.I: 0106375223



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

Yo, Lourdes Oliva Rocano Portoviejo, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Sistema de Actividades Educativas para la mejora de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista en el contexto áulico de la Unidad Educativa Especial Agustín Cueva Tamariz", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 26 de marzo del 2021

Lourdes Oliva Rocano Portoviejo

C.I: 0106375223