

**UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”
ESCUELA DE POSGRADO**



**“EFECTO DEL PROGRAMA “EDUCACIÓN
SIN LÍMITES” EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL
INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS
ASPERGER, HUÁNUCO – 2017”**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN, MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
SUPERIOR**

TESISTA : KATHLEEN SANTOS BASILIO

ASESOR : Dr. EDWIN ROGER ESTEBAN RIVERA

HUÁNUCO – PERÚ

2019

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?"

Declaración de Salamanca (Unesco, 1994)

DEDICATORIA

*A mis padres, Emilio y Elsa,
luchadores incansables de la vida,
ejemplo vivo de amor y disciplina.*

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional “Hermilio Valdizán”, por brindarme una excelente formación en sus aulas y permitirme lograr mis metas tanto en pregrado como en postgrado.

A la Escuela de Posgrado por sus enseñanzas que contribuirán en mi trabajo profesional.

A mi asesor de Dr. Edwin Roger Esteban Rivera, por compartir sus conocimientos, así mismo por su orientación, guía y motivación para llevar a cabo y concluir la presente investigación.

A los catedráticos Dr. Ciro, Lazo Salcedo, Dr. Zósimo Jacha Ayala, Dr. Humberto Montenegro Mugerza, miembros del jurado evaluador de la presente tesis por la labor realizada con rigurosidad científica.

A los docentes de nivel inicial por la participación y compromiso mostrados en la realización de la investigación.

A mis pacientes con síndrome de Asperger, quienes fueron mi motivación para realizar la presente investigación.

A todos, muchas gracias.

Kathleen Santos Basilio

RESUMEN

La presente investigación denominada efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017, es de nivel experimental, prospectivo, longitudinal y analítico, el objetivo general planteado fue determinar el efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

La muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia, se trabajó con 29 docentes de nivel inicial de instituciones públicas, de ambos sexos, entre las edades de 25 a 50 años. Se utilizó el cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

En los resultados según las dimensiones de la práctica pedagógica se encontró que en la dimensión cultural; en el nivel inadecuado del pre test hay 58.6% y del post test 0%; en el nivel promedio se encontró el 41.4% y 6.9% (pre test y post test respectivamente) y en el nivel adecuado el 0% y el 93.1% (pre test y post test respectivamente). En la dimensión teórica; en el nivel inadecuado en el pre test se encontró el 79.6% y en el post test 0%; en el nivel promedio se encontró el 20.7% y el 24.1% (pre test y post test respectivamente) y en el nivel adecuado el 0% y el 75.9% (pre test y post test respectivamente). En la dimensión práctico; en el nivel inadecuado en el pre test se encontró el 86.2% y en el post test 0%; en el nivel promedio el 13.8% y el 17.2% (pre test y post test respectivamente) y en el nivel adecuado el 0% y el 82.8% (pre test y post test respectivamente).

En la práctica pedagógica según pre test y post test, en el nivel inadecuado se encontró el 65.5% en el pre test y en el post test 0%; en el nivel promedio se encontró el 34.5% y el 6.9% (pre test y post test respectivamente) y en el nivel adecuado el 0% y el 93.1% (pre test y post test respectivamente).

Se llegó a la conclusión que se comprobó el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017;

encontrándose un valor t de Student ($t = -16,067 < t = -1,701$), que rechaza la H_0 y acepta la H_a que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017. Así mismo se estableció el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; encontrándose un valor t de Student ($t = -16,510 < t = -1,701$), que acepta la H_a que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017. Y se determinó el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; encontrándose un valor t de Student ($t = -19,326 < t = -1,701$), que rechaza la H_0 y acepta la H_a que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

Finalmente se determinó el efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; encontrándose un valor t de Student ($t = -17,042 < t = -1,701$), que rechaza la H_0 y acepta la H_a ; es decir podemos afirmar que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

Palabras clave: Docentes, nivel inicial, práctica pedagógica, dimensión cultural, dimensión teórica, dimensión práctica, Asperger, TEA.

ABSTRACT

The present investigation called effect of the program "Education without limits" in the pedagogical practice of teachers of the initial level that work with children Asperger, Huánuco - 2017, is of experimental, prospective, longitudinal and analytical level, the general objective was to determine the effect of the "Education without limits" program in the pedagogical practice of teachers of the initial level who work with children Asperger, Huánuco - 2017.

The sample was non-probabilistic for convenience, it was worked with 29 teachers at the initial level of public institutions, of both sexes, between the ages of 25 to 50 years. The questionnaire on the pedagogical practice of teachers of the initial level who work with Asperger children was used. The statistical program SPSS was used to analyze the data.

In the results according to the dimensions of the pedagogical practice it was found that in the cultural dimension; in the inadequate level of the pre-test there are 58.6% and of the post test 0%; in the average level, 41.4% and 6.9% (pre-test and post-test respectively) were found, and at the appropriate level, 0% and 93.1% (pre-test and post-test, respectively). In the theoretical dimension; in the inadequate level in the pretest 79.6% was found and in the 0% post test; in the average level, 20.7% and 24.1% were found (pre-test and post-test respectively) and at the appropriate level, 0% and 75.9% (pre-test and post-test, respectively). In the practical dimension; In the inadequate level in the pretest, 86.2% was found and in the 0% post test; in the average level 13.8% and 17.2% (pre test and post test respectively) and in the appropriate level 0% and 82.8% (pre test and post test respectively).

In the pedagogical practice according to pre-test and post-test, in the inadequate level 65.5% was found in the pre-test and in the 0% post-test; in the average level, 34.5% and 6.9% (pre-test and post-test respectively) were found, and at the appropriate level, 0% and 93.1% (pre-test and post-test, respectively).

It was concluded that the effect of the "Education without limits" program on the cultural dimension of the pedagogical practice of teachers at the initial

level working with children was verified Asperger, Huánuco - 2017; finding Student's t-value ($t = -16,067 < t = -1,701$), which rejects the H_0 and accepts the H_a that indicates that the application of the "Education without limits" program has a positive influence on the cultural dimension of the pedagogical practice of teachers from the initial level they work with children Asperger, Huánuco - 2017. Likewise, the effect of the program "Education without limits" was established in the theoretical dimension of the pedagogical practice of teachers of the initial level who work with children Asperger, Huánuco - 2017; finding Student's t-value ($t = -16,510 < t = -1,701$), which accepts the H_a that indicates that the application of the "Education without limits" program has a positive influence on the theoretical dimension of the pedagogical practice of teachers at the initial level they work with children Asperger, Huánuco - 2017. And the effect of the program "Education without limits" was determined in the practical dimension of the pedagogical practice of teachers of the initial level who work with children Asperger, Huánuco - 2017; finding Student's t-value ($t = -19,326 < t = -1,701$), which rejects the H_0 and accepts the H_a that indicates that the application of the "Education without limits" program has a positive influence on the practical dimension of the pedagogical practice of teachers of the initial level they work with children Asperger, Huánuco - 2017.

Finally, the effect of the "Education without limits" program was determined in the pedagogical practice of teachers of the initial level who work with children Asperger, Huánuco - 2017; finding a Student t value ($t = -17,042 < t = -1,701$), which rejects H_0 and accepts H_a ; that is, we can affirm that the application of the "Education without limits" program has a positive influence on the pedagogical practice of teachers of the initial level who work with children Asperger, Huánuco - 2017.

Keywords: Teachers, initial level, pedagogical practice, cultural dimension, theoretical dimension, practical dimension, Asperger, ASD.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	xii

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	13
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	22
1.3 IMPORTANCIA O PROPÓSITO.....	24
1.4. LIMITACIONES.....	24
1.5. VIABILIDAD.....	25
1.6. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA GENERAL Y ESPECÍFICOS.....	26
1.6.1. Problema general.....	26
1.6.2. Problemas específicos.....	26
1.7. FORMULACIÓN OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
1.7.1. Objetivos Generales.....	27
1.7.2. Objetivos Específicos.....	27
1.8. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICO.....	25
1.8.1. Hipótesis General.....	25
1.8.2. Hipótesis Específicas.....	26
1.9. VARIABLES.....	28
1.9.1. Variable dependiente.....	28
1.9.2. Variable independiente.....	28
1.9.3. Variable interviniente.....	28
1.10. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES.....	29
1.11. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS OPERACIONALES.....	30

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO.....	31
---------------------------	-----------

2.1	ANTECEDENTES.....	31
	2.1.1 Antecedentes internacionales.....	31
	2.1.2. Antecedentes nacionales.....	32
	2.1.3. Antecedentes regionales.....	33
2.2	BASES TEÓRICAS.....	33
	2.2.1 Síndrome de Asperger.....	33
	2.2.1.1. Definición.....	33
	2.2.1.2. Características.....	34
	2.2.1.3. Criterios diagnósticos.....	37
	2.2.1.4. Principales teorías explicativas.....	41
	2.2.1.5. Epidemiología, incidencia, estudios de prevalencia.....	44
	2.2.2. La formación del docente de nivel inicial.....	47
	2.2.2.1. Estrategias de enseñanza de docentes de nivel inicial.....	47
	2.2.2.2. Clasificación de las estrategias.....	50
	2.2.3. Práctica pedagógica.....	55
	2.2.4. Programa “Educación sin límites”.....	59
2.3.	BASES CONCEPTUALES.....	70
2.4.	BASES EPISTÉMICAS.....	71

CAPÍTULO III

	METODOLOGÍA.....	72
3.1.	ÁMBITO.....	72
3.2.	POBLACIÓN.....	73
3.3.	MUESTRA.....	73
	3.3.1. Tamaño.....	73
	3.3.2. Tipo de muestreo.....	75
3.4.	NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	74
	3.4.1. Nivel de investigación.....	74
	3.4.2. Tipo de investigación.....	75
3.5.	DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	75
	3.5.1. ESQUEMA SIMBÓLICO Y LEYENDA.....	75

3.6.	DEFINICIÓN OPERATIVA DEL INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS.....	76
3.7.	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	77
3.8.	ASPECTOS ÉTICOS.....	78
3.9.	PROCEDIMIENTO	80

CAPÍTULO IV

RESULTADO Y DISCUSIÓN.....	81
4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	81
4.2. ANÁLISIS INFERENCIAL Y CONTRATACIÓN DE HIPÓTESIS.....	88
4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	94
4.4. APORTE DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
CONCLUSIONES.....	96
RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS.....	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXOS.....	102

INTRODUCCIÓN

El síndrome de Asperger (SA) está incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y está considerado un Trastorno de Espectro Autista (TEA), hasta la fecha desde 1948 se ha venido tomando medidas para afrontar la problemática de la discriminación educativa de niños especiales; sin embargo, aún falta capacitación a los docentes de nivel inicial para poder afrontar esta problemática, y tener las herramientas necesarias para cumplir con la educación inclusiva.

La presente investigación está dividida en cuatro capítulos, en el Capítulo I, denominado descripción del problema de investigación, está conformado por la fundamentación del problema, justificación, importancia o propósito, limitaciones, viabilidad, formulación del problema general y específicos, formulación objetivo general y objetivos específicos, formulación de hipótesis general y específico, variables, operacionalización de variables y definición de términos operacionales.

En el Capítulo II, denominado marco teórico, contiene los antecedentes, las bases teóricas que se encuentran divididas en Síndrome de Asperger, formación del docente de nivel inicial, práctica pedagógica y el programa “Educación sin límites”, las bases conceptuales y las bases epistémicas.

En el Capítulo III, denominado metodología, se detalla el ámbito, la población, la muestra, el nivel y tipo de investigación, diseño y esquema de la investigación, la definición operativa del instrumentos de recolección de datos y técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos, el instrumento de recolección de datos, los aspectos éticos y los procedimientos.

En el Capítulo IV, denominado resultado y discusión, se encuentra el análisis descriptivo, análisis inferencial y contratación de hipótesis, la discusión de resultados y los aportes de la investigación.

Finalmente se presentan las conclusiones, recomendaciones o sugerencias, referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

La discriminación no constituye un fenómeno reciente, más por el contrario desde el surgimiento de la humanidad ha estado presente, en las sociedades más primitivas, por ejemplo, los discapacitados al no poderse valer por sí mismos y sobre todo al no poder realizar las actividades necesarias para su subsistencia, eran asesinados en virtud de su nula contribución para la prosperidad de su grupo social. En sociedades como Grecia, en Esparta del siglo IX a C. las leyes de Licurgo dictaminaban que los recién nacidos débiles o deformes fueran arrojados desde lo alto del monte Taigeto (Inzúa c., Victor; 2001). En la sociedad Romana se observaron actitudes contrastantes respecto a la discriminación, por un lado, practicaban el infanticidio, el comercio de personas con deformidades para la diversión y mutilación para crear lastima y así mendigar y por el otro establecieron medidas para la asistencia de personas necesitadas, así como la creación del primer hospital del que se tenga información (Aguado D., Antonio; 1993). En el continente africano, Egipto específicamente, las personas con malformaciones eran apreciadas, se les consideraba seres especiales, pero se encontraban al servicio de los faraones, el modo de vida que llevaban los “físicamente defectuosos” como los llamaban, aunado a su discapacidad tenían que servir sin condición alguna a sus gobernantes quienes no tenían consideración de ellos. (Inzúa c., Victor; 2001). En la edad media por el cambio en la ideología del hombre hacia un sentido un poco más humanista o moral, se hizo a un lado las destrucciones de estas personas, sin embargo, eran sujetos de burla, generaban lastima o peor aún, repulsión, en el medioevo - Europa; los discapacitados con su aspecto desaliñado divertían en las cortes reales a sus amos y en el mejor de los casos (en el caso de enanos) servían como bufones del Rey ya sea como consejeros, espías y mensajeros. Posteriormente influyó el cristianismo en mejorar aquella condición, no fue sino hasta el siglo XVII cuando la sociedad comenzó gradualmente a

reconocer su responsabilidad, como parte de la asistencia social organizada, hacia los seres humanos física y mentalmente defectuosos. (Inzúa c., Víctor; 2001).

En 1780 en Suiza se creó una institución dedicada al cuidado de los discapacitados, posteriormente en el año 1786 en Francia se fundó la primera escuela para ciegos seguida por otra en Inglaterra en 1791, ambas escuelas estaban dirigidas únicamente a niños. A su vez los gobiernos de los países comenzaron a aceptar su responsabilidad en cuanto a la ayuda para este tipo de personas, en una resolución adoptada por la primera asamblea general en 1946, en virtud de la cual estableció el programa de servicios consecutivos de asistencia social, se mencionó de manera concreta el asunto de rehabilitación de los defectuosos físicos. Aun después de la edad media la discapacidad era atribuida a castigos divinos.

En mesoamerica, la historia de la discapacidad es completamente diferente, muy al contrario de las culturas europeas, quienes padecían eran considerados divinidades y eran sujetos de todo tipo de privilegios y de culto religioso, pero también (dependiendo de la cultura que se hable) existía contraste de atribuir la discapacidad a fenómenos astrológicos, mitos y castigos divinos.

Inzúa c., Víctor; (2001), señala que posiblemente uno de los principios al culto de los seres deformes (discapacitados) y su relación con una fuerza natural (como el fuego), aparecen tempranamente en las culturas mesoamericanas con la presencia del dios viejo o del fuego, Huehuetéólt, concebido como un anciano jorobado que llevaba un bracero en la espalda, culto que permaneció en la cultura mexicana o azteca hasta la conquista española.

Durante los siglos XVI al XIX en Mesoamérica, tal vez como consecuencia de la conquista española, se perdió el sentido mítico, mágico o religioso otorgado a la discapacidad, en consecuencia, quienes la padecían eran utilizados como objeto de diversión callejera pues se montaban exhibiciones en donde los principales protagonistas debido a sus

malformaciones (discapacitados), todo ello con un fin comercial al explotarse las cosas extraordinarias de la naturaleza.

El Centro de Día de Personas Discapacitadas (CDPD) establece que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”

En el Informe Mundial la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud del 2011, señala que más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. Así mismo detalla que en los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando; ello se debe a que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores, y también al aumento mundial de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos de la salud mental.

En América Latina, la Prevalencia de la discapacidad por país elaborados por el Banco Interamericano de Desarrollo en su Informe del 2001, señala que el Perú contaba con 7.882.560 personas con discapacidad que representa el 31,28% de la población.

La participación de los niños con discapacidad en la escuela tanto en nivel inicial y primaria; y de otros estudiantes etiquetados "con necesidades educativas especiales", es decir la educación inclusiva, implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. No solo se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación, sino implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a

las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Es importante que los futuros docentes conozcan acerca de la discriminación, cuáles son sus causas, consecuencias, cómo se manifiesta, etc., para que cuando estén en el aula sepan identificar las situaciones que se den y que estén relacionadas con la discriminación, para así poder dar solución y también poder concientizar al resto de los actores sociales que están involucrados (alumnos, padres de familia, directivos, etc.) y así erradicar esta problemática, ya que, como menciona Jorge Torres Romero, (2009) “Combatirla es un imperativo para las Instituciones Educativas; y la discriminación se combate, por supuesto, incorporando nuevos contenidos en los programas educativos, pero también modificando los términos de la relación entre estudiantes, entre éstos y los docentes, entre éstos y los padres de familia, entre la escuela y la comunidad, y también transformando el ambiente escolar y las formas de gestión y dirección bajo principio de respeto y atención a la diversidad”.

Se debe tener en cuenta que las actitudes discriminatorias son aprendidas; este enunciado es corroborado por diversas evidencias, las que muestran un escenario en el que niños, niñas y adolescentes van incorporando opiniones y actitudes de discriminación hacia los grupos sociales que tradicionalmente son marginados y excluidos; entre los ámbitos discriminatorios se encuentra la discriminación escolar que es una problemática que día a día se va extendiendo en la mayoría de las escuelas, la discriminación escolar es otra forma de violencia escolar; según datos de la Unicef, del año 2011, el 42.2% de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país declara haberse sentido discriminado alguna vez en su escuela, cifra que aumentó significativamente en relación a la medición anterior, efectuada el año 2004, sobre los mismos ámbitos. La Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud, versión niños y jóvenes (CIF-NJ) considera a la discapacidad no como una cuestión puramente biológica ni puramente social, sino más bien como una interacción entre problemas de salud y factores ambientales y personales.

En la actualidad persiste la brecha entre la educación particular y la estatal; mientras que la educación particular, tiene más acceso a la tecnología y capacitación; la educación estatal carece de todo esto, de recursos y de instalaciones acorde a recibir niños con algún tipo de dificultad, lo que dificulta la inserción de niños especiales en estos colegios.

La educación inicial aún se encuentra en un nivel muy bajo y esto se debe a que la mayoría les da prioridad a la parte intelectual y no a la formación en valores a los alumnos, es en gran parte por esta falta de formación íntegra que se siguen llevando prácticas de indiferencia o discriminación por parte de las personas a los niños especiales, quienes también tienen derecho a participar de un proceso social llamado educación y que muchas veces son privados de entrar a una escuela solo para que éstas “no se compliquen” o “eviten una carga más a los profesores”, pero si se piensa así no se toma en cuenta la dimensión trascendente del hombre.

Si bien es cierto que cada vez el gobierno protege más a los niños especiales y a sus familias, amparándolos mediante leyes para que no surja discriminación (si desean ingresar a un colegio), aún falta mucho por hacer. La Licenciada Viqui Pareja Díaz, directora del nido “Los Alamos” Little Bees (2013), señaló que “La integración escolar es muy importante, sin embargo, en el Perú esta integración no se lleva de una buena manera, y en pocas situaciones se lleva a cabo, ya que existe indiferencia y discriminación por parte de las personas. Para poder replantear la manera de llevar a cabo esta integración, se debe considerar primero que nada la capacitación a los docentes. En segundo lugar, se debe informar a los padres sobre qué deben esperar de los colegios y cuál es la situación en general, mediante reuniones o charlas”.

Esta problemática, de la discriminación a los niños con necesidades especiales, se viene afrontando desde 1948, que se ha venido tomando medidas para afrontar la problemática de la discriminación educativa de niños especiales. Dichos referentes se detallan a continuación:

- ✓ En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el art.1, se defiende que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en

dignidad y en derechos". En el Art.26, recoge que "Toda persona tiene derecho a la educación.... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..."

- ✓ La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), Art. 23.1, señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad. En el Art. 23.3, se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación. "En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible".
- ✓ En las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990) se lee que "existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos. Y a universalizar el acceso y promover la equidad".
- ✓ El artículo 7 de la Constitución Política del Perú (1993) establece, entre otros, que la persona incapacitada para velar por sí misma a causa de una deficiencia física o mental tiene derecho al respeto de su dignidad y a un régimen legal de protección, atención, readaptación y seguridad.
- ✓ La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994) proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un

acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

- ✓ El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996), en un afán por democratizar la educación propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. "La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad" (UNICEF, UNESCO)
- ✓ Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000), en Dakar (Senegal). Tras un análisis desalentador sobre el estado de la educación en el mundo y la repercusión que la economía tiene en el desarrollo de la misma, se intenta poner freno al deterioro y falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la práctica totalidad de los países del mundo.
- ✓ El Ministerio de Educación, de acuerdo a la Constitución Política del Perú, la Ley N° 28044 del año 2003, Ley General de Educación, sus modificatorias, reglamentos y al Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad.

- ✓ En el año 2012, se promulgó la Ley N° 29973 “Ley general de la persona con discapacidad”, y su reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 002 -2014-MIMP, que tiene la finalidad de establecer el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica.
- ✓ En el año 2014, se aprobó la Ley N° 30150 sobre “Protección de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)” que, al amparo de lo dispuesto por el artículo N°7 de la Constitución Política del Perú y la Ley 29973 “Ley general de personas con discapacidad”, establece un régimen legal para fomentar la detección y diagnóstico precoz, la intervención temprana, la protección de la salud, la educación integral, la capacitación profesional y la inserción temprana, la protección de la salud, la educación integral., la capacitación profesional y la inserción laboral y social de las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA).
- ✓ Así mismo el 2015 se firmó “La declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” que en el 5to punto señala: “la visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y sus metas correspondientes. En esta visión, transformadora y universal, se tiene en cuenta el carácter inconcluso de la agenda de la Educación para Todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación, y se abordan los desafíos de la educación en los planos mundial y nacional. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la

inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- ✓ El año 2019, se promulgó el Decreto Supremo N° 001-2019-MIMP, Decreto Supremo que aprueba el “Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) 2019 - 2021”; que impulsa acciones en materia de salud, educación, trabajo, transporte, familia e inclusión social, conllevando a que los tres niveles de gobierno prioricen en sus presupuestos institucionales anuales la implementación progresiva de las actividades previstas.

La Organización Mundial de la Salud (2014) considera que a escala mundial se está incrementando el número de niños, en quienes se detectan Trastornos del Espectro del Autista y otros trastornos del desarrollo, y que probablemente haya más personas que no han sido identificadas o que han sido mal diagnosticadas en la sociedad y en los establecimientos de asistencia sanitaria. Según datos estadísticos de la OMS, el autismo afecta a 21 de cada 10 mil niños y tiene mayor prevalencia en varones, por cada cuatro niños con autismo, existe una niña.

En Perú, conforme a la información proporcionada por las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPRESS) durante el año 2016 el total de atendidos con TEA ascendió a 4,477 personas de ambos sexos (3,602 niños y niñas), no se ha reportado la proporción de niños nacidos con TEA con relación a la población en general, sin embargo, conforme a información proporcionada por el Sector Salud se ha incrementado el número de diagnósticos y atenciones tempranas.

En el registro nacional de la persona con discapacidad a cargo del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS), al 31 de agosto de 2018 tiene inscritas un total de 219,249 personas, de las cuales 4,528 (2,06% del total) están diagnosticadas con trastorno del espectro autista (TEA), distribuidos en 3,663 hombres (80,9%) y 865 mujeres (19,1%).

El incremento anual de las inscripciones de las personas con trastorno del espectro autista (TEA) en el registro a cargo del CONADIS ha sido notorio en los últimos años, alcanzando a 501 en el año 2015, 588 en el año 2016, 873 en el año 2017 y 819 hasta el 31 de agosto del año 2018; es decir las inscripciones por año se ha ido incrementando.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La presente tesis está enmarcado en “La declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años, donde se formularon 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, y que en su cuarto punto establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Así mismo del Proyecto Educativo Nacional al 2021 señala igualdad de la educación sin discriminación por ninguna índole, basado en la Ley General de Educación, Ley N° 28044 promulgada en julio del 2003, en la que la educación inclusiva emerge como respuesta ante las culturas y prácticas tradicionales asociadas a un modelo clínico, rehabilitador, basado en la patología, para promover una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes, sustentada en el planteamiento de atención a la diversidad en que las instancias del sector a nivel nacional, regional, local y las instituciones educativas pueden atender al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia. Esta legislación educativa aborda el

derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad bajo una concepción de educación inclusiva, transversal al sistema educativo, explicitando entre otros principios la calidad y la equidad, y cuyos marcos orientadores fueron planteados en los reglamentos de los diferentes niveles, modalidades y formas educativas, detallándose aspectos fundamentales para proponer una respuesta educativa pertinente.

Así mismo se da cumplimiento a la Ley N° 30150 sobre “Protección de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y al Decreto Supremo N° 001-2019-MIMP, Decreto Supremo que aprueba el “Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) 2019 - 2021”; que en el apartado 2.3.2. Educación, señala la obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas, docentes y material educativo, así como la *accesibilidad* para que todas las personas puedan participar del sistema educativo, considerando la no discriminación, accesibilidad material y la accesibilidad económica, así mismo la *aceptabilidad* que supone que la forma y el fondo de la educación, comprendidos en los programas de estudio y métodos pedagógicos, sean aceptables y de buena calidad para todos los estudiantes, la *adaptabilidad* que implica la obligación del estado de garantizar una educación que se adapte a las necesidades de los alumnos en contextos sociales y culturales variados, asegurando su permanencia en el sistema educativo. Así mismo se da cumplimiento al Lineamiento 4, Promocionar e incentivar la investigación científica sobre trastorno del espectro autista (TEA), que en sus acciones señala que se debe promover la investigación científica sobre el trastorno de espectro autista, y el Lineamiento 5, Lograr que la educación integral, la cultural, el deporte, la recreación y la inserción comunitaria tengan en cuenta a las personas con trastorno del espectro autista, que en su primera acción busca garantizar la promoción, acceso y permanencia de estudiantes con TEA en la educación Básica, y en el primer indicador señala realizar orientaciones para realizar las adaptaciones curriculares para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con TEA.

Como vemos todas estas normas señalan la inserción de los niños con TEA al ámbito educativo, pero no toman en cuenta si los docentes están preparados para trabajar con niños con necesidades especiales, haciendo un

análisis a la malla curricular de educación inicial de las universidades de la provincia de Huánuco vemos que solo se imparte asignaturas vinculadas al desarrollo humano, pero no existe una asignatura para la enseñanza a niños con necesidades especiales entre los que se encuentran los niños con TEA; es decir los docentes no cuentan con estrategias ni métodos de enseñanza adecuados que podrían utilizar con estos niños, siendo esta una dificultad para la labor del docente de nivel inicial; viendo esta problemática surge la presente investigación que tiene por finalidad brindar un programa para mejorar la práctica pedagógica de los docentes que laboran con niños Asperger.

1.3 IMPORTANCIA O PROPÓSITO

La presente investigación busca contribuir a la formación del profesional de educación inicial brindando un programa de capacitación denominado “Educación sin límites” donde se busca mejorar la práctica pedagógica de los docentes que laboran con niños Asperger.

1.4. LIMITACIONES

La presente investigación se encuentra limitada, en lo siguiente:

- ↻ **Limitación bibliográfica;** debido a que la presente investigación está limitada en cuanto a los antecedentes regionales debido a que no hay investigaciones en el tema.
- ↻ **Limitación en tiempo;** debido a que los horarios de administración del instrumento y el desarrollo de la investigación se realizó en tiempos diferidos, según la disponibilidad de los evaluados.
- ↻ **Limitaciones subjetivas de los participantes;** encontrándose desinterés, debido a la falta de participación en las sesiones y al ausentismo de algunos docentes al momento de la aplicación y desarrollo de la investigación.

1.5. VIABILIDAD

La presente investigación es viable, por lo siguiente:

- **Viabilidad técnica**
 - Se cuenta con un instrumento validado.
 - Se cuenta con el consentimiento informado firmado por cada participante, en el que se comprometen a participar de las evaluaciones y sesiones.
 - Se cuenta con una muestra representativa de la población, debido a que se utilizó un muestreo tipo probabilístico.
 - Se cuenta con los recursos materiales y logísticos necesarios para llevar a cabo el proyecto de investigación.
- **Viabilidad económica**; debido a que se cuenta con los recursos económicos para cubrir los gastos que implican el desarrollo y aplicación de la investigación.
- **Viabilidad bibliográfica**; se cuenta con información teórica necesaria y actual acerca del tema a investigar.
- **Viabilidad temporal**; se cuenta con la disponibilidad de tiempo para la aplicación, ejecución y desarrollo de la investigación
- **Viabilidad ética**; la investigación se rige en los aspectos éticos, partiendo de que se cuenta con un consentimiento informado, que fue firmado antes de la aplicación de la investigación; así mismo las evaluaciones son confidenciales.

1.6. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA GENERAL Y ESPECÍFICOS

1.6.1. Problema general

¿Cuál es el efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017?

1.6.2. Problemas específicos

- ◆ ¿Cuál es el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017?

- ◆ ¿Cuál es el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017?
- ◆ ¿Cuál es el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017?

1.7. FORMULACIÓN OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.7.1. Objetivo General

Determinar el efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

1.7.2. Objetivos Específicos

Se planteamos cumplir el objetivo general a través de los siguientes objetivos específicos:

- ◆ Comprobar el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.
- ◆ Establecer el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.
- ◆ Determinar el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

1.8. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICO

1.8.1. Hipótesis General

H_a = La aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

H₀ = La aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

1.8.2. Hipótesis Específicas

H_{a1} = La aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

H₀₁ = La aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

H_{a2} = La aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

H₀₂ = La aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

H_{a3} = La aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

H₀₃ = La aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

1.9. VARIABLES

1.9.1. Variable dependiente (VD): Programa “Educación sin límites”

Dimensiones:

- ☞ **Cultural;** Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar
- ☞ **Teórica;** Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente conoce los conceptos vinculados con el síndrome de Asperger y reconoce las manifestaciones conductuales para la detección de casos.
- ☞ **Práctica;** Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.

1.9.2. Variable independiente (VI): Práctica pedagógica

Dimensiones

- ☞ **Cultural;** Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar
- ☞ **Teórica;** Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente conoce los conceptos vinculados con el síndrome de Asperger y reconoce las manifestaciones conductuales para la detección de casos.
- ☞ **Práctica;** Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.

1.9.3. Variable interviniente

- ◆ Edad
- ◆ Género

1.10. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	TIPO	ESCALA	INDICADORES	INSTRUMENTO
VI = Programa "Educación sin límites"	Conjunto de talleres orientados a desarrollar estrategias pedagógicas en las 3 dimensiones (cultural, teórica y práctica) para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Cultural ☞ Teórica ☞ Práctica 	Cualitativa	Ordinal	Talleres orientados a desarrollar estrategias para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger.	Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger.
VD = Práctica pedagógica	Es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Cultural ☞ Teórica ☞ Práctica 	Cualitativa	Ordinal	Respuestas dadas por los docentes de educación inicial frente a las preguntas sobre las estrategias para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger.	Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger.

1.11. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS OPERACIONALES

Variables	Definición operacional
VI = Programa “Educación sin límites”	<p>Se desarrollará el programa mediante talleres grupales que incluirán técnicas como: dinámicas de grupo, exposiciones, lluvia de ideas, role playing.</p> <p>Dichos talleres se desarrollarán durante 8 sesiones (1 por semana) de 45 minutos a 1 hora cada taller, los cuales tendrán el propósito de incrementar las estrategias para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger.</p>
VD = Práctica docente.	<p>En la investigación son las estrategias para la enseñanza de niños con habilidades especiales son las repuestas dadas por los docentes de educación inicial frente a las preguntas sobre habilidades para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger.</p>

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Zamora (2007) en su tesis titulada “Papel del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje en la Integración de Niños con Síndrome de Asperger a la Escuela Básica” realizada en Venezuela, hace mención a la falta de conocimiento que tienen los docentes de su muestra sobre el Síndrome de Asperger. Por lo que recomienda que los docentes especialistas deban mantenerse capacitados y lograr un nivel de profesionalización y mejoramiento constante a fin de atender adecuadamente las necesidades educativas de sus alumnos con Asperger. También hace referencia al conocimiento que los docentes deben tener de sus alumnos con Síndrome de Asperger, para identificar sus potencialidades en pro de su integridad educativa y evitar la deserción escolar. Finalmente, el autor recomienda que los docentes deban realizar una reflexión personal sobre su propia práctica pedagógica a fin de alcanzar un perfeccionamiento profesional y beneficiar de esta manera a todos sus alumnos.

Gómez (2012) en su estudio titulado “Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, Uruguay, durante el I semestre del año lectivo 2012”, señala en sus conclusiones que los docentes atienden hasta tres tipos de necesidades educativas, y expresan tener una matrícula numerosa lo que obstaculiza una educación de calidad para los niveles y necesidad atendida. Y en cuanto a los Estrategias que aplican los docentes en la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales aplican las siguientes estrategias: trabajo en equipo, trabajo Individual, trabajo en trío; asigna tareas y responsabilidades a niños con necesidades educativas especiales; para el desarrollo de la clase utiliza mesa redonda, exposición y otras. Da atención directa a los niños con necesidades educativas especiales y para evaluar la clase aplica la lluvia de ideas, pasa a los niños a la pizarra,

revisa los trabajos asignados, utiliza ejemplos concretos, han logrado que estos niños/as participen en diferentes actividades al igual que los demás niños con necesidades especiales comunes, como en formación de grupos de cantos alusivos a las efemérides del mes y bailes, demostrando así sus habilidades y capacidades de cada uno de estos niños/as con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad.

Díaz (2013) en su trabajo titulado “Metodología para niños con síndrome de Asperger en educación infantil, realizado en la Universidad Internacional de la Rioja”, señala que es necesario para los docentes el conocimiento teórico respecto al síndrome de Asperger ya que la intervención temprana facilita un adecuado tratamiento.

2.1.2. Antecedentes nacionales

A nivel nacional solo encontramos una investigación de Vargas (2009) en su tesis titulada “La influencia de la acción docente de un aula regular, en el aprendizaje de habilidades sociales de los niños con Síndrome de Asperger y Síndrome de Down del segundo grado de primaria de un colegio Peruano – Chino del distrito de San Miguel, Lima, 2009”, concluye que el niño con Síndrome de Asperger evidencia las siguientes habilidades sociales verbales: Cooperación en trabajos grupales, Hábitos de cortesía, Escucha Activa, Conversación y/o participación en clase y Habilidad de participación en los juegos. Y no verbales como: Fijación de mirada, Gestos ilustradores y Postura. Estas habilidades le permiten desenvolverse en su entorno, siendo aceptado y de esta manera logrando su inclusión en el aula regular. Sin embargo, es necesario que se refuercen y/o enseñen las habilidades sociales Verbales de Responder a críticas, Pedir favores y Habilidad de elogiar. Y no verbales como, Expresión facial, Gestos reguladores y Gestos emblemáticos. Para lograr la completa inclusión del niño, es necesario aplicar un programa de Habilidades Sociales, donde los docentes apliquen estrategias específicas que apunten hacia la comprensión del significado de las habilidades sociales verbales y no verbales que las personas expresan en una interacción social con el niño con Síndrome de Asperger, y de esta manera pueda corresponder

adecuadamente a dichas expresiones, aunque no sea de manera espontánea, como un recurso de interacción social favorable en cualquier contexto.

Loayza y Cerezales (2007) en su tesis titulada “Ventajas de la educación inclusiva en el desarrollo Socio – Emocional de los alumnos del Nido Travesuras”. Realizada en la PUCP, las autoras describen entre otros puntos importantes, el desarrollo socio – emocional de los niños con Síndrome de Down, donde hacen mención a la importancia del desarrollo de las capacidades intrapersonales en el aprendizaje de habilidades sociales. Estas capacidades involucran autoestima, autocontrol y autonomía, fundamentos básicos en el desarrollo de la inteligencia emocional, la cual le permitirá adquirir habilidades sociales que favorezcan su interacción con otros. Para ello los padres, cuidadores, maestros y amigos deben procurar mantener relaciones estables con el niño. Por otro lado, dentro de sus conclusiones mencionan que las actitudes, habilidades y valores de los docentes responsables de un aula inclusiva son determinantes para la inclusión positiva de los niños con habilidades diferentes, así como también los docentes tienen la responsabilidad de promover y generar una convivencia armónica que favorezca el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y valores en todos y cada uno de sus alumnos de acuerdo a sus necesidades. Las autoras recomiendan la permanente capacitación del personal docente y auxiliar de acuerdo a sus necesidades y las de sus alumnos.

2.1.3. Antecedentes regionales

No existen investigaciones relacionadas al proceso de enseñanza en niños con síndrome de Asperger, en la región.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Síndrome de Asperger

2.2.1.1. Definición

El síndrome de Asperger (SA) está incluido dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y está considerado un Trastorno de Espectro Autista (TEA).

Fue descrito por Hans Asperger en 1944, al identificar un patrón de comportamiento y habilidades muy específicas, predominante en niños varones. Lo denominó “psicopatía autista”.

La primera persona en utilizar el término Síndrome de Asperger fue Lorna Wing, quien recogió los escritos y las investigaciones de Asperger en el artículo titulado “El Síndrome de Asperger: un relato clínico”, publicado en 1981.

Lorna Wing identificó tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing, siendo estas áreas:

- 1) Competencia de relación social
- 2) Comunicación
- 3) Inflexibilidad mental y comportamental.

2.2.1.2. Características

En los últimos años ha habido un cambio con respecto a la concepción del trastorno, haciendo énfasis en los aspectos positivos y fortalezas más que en las dificultades. Numerosos autores de reconocido prestigio y trayectoria profesional se han unido a esta tendencia, tales como Tonny Attwood, Baron-Cohen, Carol Gray, De la Iglesia y Olivar, entre otros.

2.2.1.2.1. Puntos “fuertes” en el área de las relaciones sociales de las personas con TEA-AF (De la Iglesia y Olivar, 2005)

- Ingenuidad. Honestidad. Nobleza. Carencia de maldad, intereses ocultos o dobles sentidos.
- Lealtad y fidelidad incondicional.
- Importante memoria facial y de los nombres de las personas que conocen, incluso aunque haga mucho tiempo que no se reúnen.
- Seriedad. Sentido del humor sencillo.
- Sinceridad. Por ejemplo, en los juegos ni mienten ni hacen trampas.
- Objetividad en sus calificaciones e impresiones sobre el resto de las personas.

- Voluntariedad: perseverancia en el punto de vista que consideren correcto.
- “Economizadores” de tiempo. Puntualidad, no pierden el tiempo en convenciones sociales.
- Conversaciones funcionales.

2.2.1.2.2. Puntos “débiles” en el área de las relaciones sociales de las personas con TEA-AF (sistematizado por Olivar, 2000)

- ◆ Tienen problemas para comprender las reglas complejas de interacción social.
- ◆ Presentan dificultades para compartir emociones.
- ◆ Muestran dificultades para compartir preocupaciones conjuntas con quienes les rodean.
- ◆ Tienen deseo de relacionarse con sus compañeros, pero fracasan en sus intentos por conseguirlo.
- ◆ Son parcialmente conscientes de su “soledad” y de su dificultad de relación.

2.2.1.2.3. “Puntos fuertes” en el área de la comunicación y lenguaje de las personas con TEA-AF (De la Iglesia y Olivar, 2005)

- Conversaciones con contenido teórico de alto nivel (especialmente si versan sobre sus áreas de interés).
- Vocabulario amplio, técnico, especializado y en ocasiones “erudito” o “enciclopédico” sobre algunos temas.
- Gusto por juegos de palabras ingeniosos.
- Atención a detalles de la conversación.
- Puntos de vista originales sobre ciertos temas.
- Memoria excepcional para los temas de su interés.
- Coherencia y persistencia en su línea de pensamiento, independientemente de modas.
- En muchas ocasiones podrán tener un historial de hiperlexia (lectura mecánica precoz carente de comprensión) o ser considerados hiperverbales, puesto que cuantitativamente su producción lingüística puede ser muy abundante.

2.2.1.2.4. Puntos “débiles” en el área de la comunicación y del lenguaje de las personas con TEA-AF (sistematizado por Olivar, 2000)

- Tienen conversaciones, pero tienden a ser lacónicas, breves, literales.
- Son conscientes de la dificultad para encontrar temas de conversación.
- Tienen dificultades para iniciar las conversaciones, para introducir un tema nuevo, para diferenciar la información “nueva” de la ya “dada”.
- Presentan dificultades en los cambios de roles conversacionales.
- Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de su interlocutor.

2.2.1.2.5. “Puntos fuertes” en el área de las actividades e intereses de las personas con TEA-AF (De la Iglesia y Olivar, 2005)

- Intereses muy centrados en algunas áreas (por ejemplo, las locomotoras), en las que suelen convertirse en expertos.
- Recopilación constante de información tanto material como verbal acerca de sus áreas de interés.
- Fuente de satisfacción y relajación cuando los temas de conversación o interacciones versan sobre sus intereses.
- Fidelidad a la temática de interés a lo largo del tiempo.
- Importante punto de partida de cara a la orientación vocacional.

2.2.1.2.6. “Puntos débiles” en el área de las actividades e intereses de las personas con TEA-AF (sistematizado por Olivar, 2000)

- Los contenidos de su pensamiento suelen ser obsesivos y limitados, con preocupaciones “raras”.
- Presentan intereses poco funcionales y no relacionados con el mundo social.
- Hacen preguntas repetitivas sobre sus propios intereses.
- Se muestran muy perfeccionistas (rígidos) en la realización de las tareas.
- Tienen dificultades para integrar información procedente de varias modalidades sensoriales (por ejemplo, visual y auditiva).

- Tienen problemas en la planificación y control cognitivo de la conducta (funciones ejecutivas).

2.2.1.2.7. Características de las personas con TEA-AF (sistematizado por Olivar, 2002)

- CIT > 70. Competencias cognitivas altas en “inteligencia impersonal”.
- Dificultades en la relación social.
- Dificultades en la expresión emocional.
- Lenguaje gramatical formalmente correcto.
- Anomalías prosódicas del lenguaje (entonación).
- Dificultades en el uso social del lenguaje (pragmática). Conversaciones.
- Patrón inflexible de funcionamiento mental.

2.2.1.3. Criterios diagnósticos

Los principales sistemas internacionales de clasificación son CIE-10 y DSM-IV-TR, siendo la del DSM-IV la más consensuada a nivel internacional. No es hasta 1992 cuando por primera vez se incluye el Síndrome de Asperger en un Manual Internacional de Clasificación, en la CIE-10 (consensuado por la Organización Mundial de la Salud, OMS). Dos años después, en 1994, es incluido en el DSM-IV (regido por la Asociación Americana de Psiquiatría, APA).

2.2.1.3.1. Criterios para el descubrimiento de los “Aspie” (tomado de Gray, Attwood y Holliday-Willey, 1999)

A. Una ventaja cualitativa en la interacción social, manifestada por una mayoría de los siguientes elementos:

1. Relaciones con los iguales, caracterizadas por lealtad absoluta y seriedad impecable.
2. Ausencia de discriminación por sexo, edad, o cultura; capacidad de considerar a los otros tal y como son.
3. Comunicación de lo que se piensa realmente, independientemente del contexto social o las convicciones personales.

4. Capacidad de perseverar en su teoría o perspectiva personal a pesar de existir una evidencia contraria.

5. Búsqueda de amigos capaces de entusiasmarse por sus intereses y temas particulares. Atención a los detalles; posibilidad de pasar largo tiempo discutiendo un tema que puede no ser de importancia capital.

6. Capacidad de escucha sin emitir juicios o suposiciones continuamente.

7. Principalmente interesado en las contribuciones significativas a la conversación; evita la “charla ritualista” o las declaraciones socialmente triviales, así como la conversación superficial.

8. Búsqueda de amigos sinceros, positivos, con sentido del humor.

B. Habla “Aspergiana”, un lenguaje social caracterizado por al menos tres de las siguientes características:

1. Interés centrado en la búsqueda de la verdad.

2. Conversación “transparente”, sin sentido o motivación oculta.

3. Vocabulario avanzado e interés por las palabras mismas.

4. Fascinación por el humor basado en las palabras, por ejemplo, mediante los juegos de palabras.

5. Empleo avanzado de las metáforas visuales o gráficas.

C. Habilidades cognoscitivas caracterizadas por al menos cuatro de los siguientes rasgos:

1. Preferencia por “el detalle” antes que por “el todo” (Gestalt).

2. Perspectiva original, a menudo única, en la manera de solucionar los problemas.

3. Memoria excepcional y/o recuerdo de detalles a menudo olvidados o desatendidos por otros, por ejemplo: nombres, fechas, horarios, rutinas.

4. Perseverancia ávida en la reunión y catalogación de información sobre un tema de interés.
5. Pensamiento persistente.
6. Conocimiento enciclopédico (del tipo CD-rom) sobre uno o más temas.
7. Conocimiento de las rutinas, así como un deseo manifiesto por mantener el orden y la precisión.
8. Claridad de los valores. Las tomas de decisiones no están influidas por factores políticos o financieros.

D. Posibles rasgos contingentes:

1. Extremada sensibilidad respecto a experiencias o estímulos sensoriales específicos, por ejemplo: a un determinado sonido, una textura concreta, una visión, y/o un olor.
2. Capacidad de sobresalir en deportes individuales y juegos, en particular los que implican resistencia o precisión visual, incluyendo remo, natación, bolos, ajedrez, etc.
3. “Héroe social desconocido” con un optimismo confiado: frecuentemente es la víctima de las debilidades sociales de los otros, mientras se mantiene firme en la creencia de la posibilidad de que sean verdaderos amigos.
4. Mayor probabilidad que la población general de asistir a la Universidad tras el Instituto.
5. A menudo cuida de personas que tienen un desarrollo atípico.

2.2.1.3.2. Criterios diagnósticos del DSM-IV-TR, (APA, 2002) para el Trastorno de Asperger

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de los siguientes:

1. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, apropiadas al nivel de desarrollo del individuo.
3. Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p.ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de su interés).
4. Ausencia de reciprocidad social y emocional.

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por uno de los siguientes:

1. Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.
2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p.ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
4. Preocupación persistente por partes del cuerpo.

C. El trastorno causa un deterioro significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p.ej., a los dos años de edad usa palabras sencillas, a las tres frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

2.2.1.4. Principales teorías explicativas

2.2.1.4.1. Teoría de la mente

El término Teoría de la Mente hace referencia a la capacidad que tenemos las personas de establecer una representación interna de nuestros estados mentales, y la de los demás, tales como son los deseos, creencias e intenciones. Esa representación mental e interna que formamos, la adquirimos de manera innata, de modo que somos capaces de interpretar ciertas situaciones de una manera automática en cambio las personas que se encuentren dentro de un TEA, tienen que aprender estos patrones sociales ya que por la simple observación son incapaces de adquirirlos.

Alrededor de los cuatro años es cuando los niños empiezan a comprender que las personas tienen deseos y creencias sobre las cosas, que puede ser diferente o no distinto al suyo, y que son estos estados mentales los que determinan el comportamiento social.

En este sentido esta teoría propuesta por Simon Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith, explica las dificultades que presentan las personas con Síndrome de Asperger al no ser capaces de comprender ciertas situaciones que no quedan explícitas en determinadas situaciones sociales tales como las siguientes: predecir ciertas conductas en los demás, interpretar el doble sentido en una conversación, así como a no comprender las bromas, chistes, la ironía, poseen una baja reciprocidad emocional y poca sensibilidad a las señales sociales.

Algunas de las limitaciones para comprender el mundo mental de los demás sería la siguiente:

- ✓ Dificultad para predecir la conducta de los demás.
- ✓ Problemas para darse cuenta de las intenciones de los demás.
- ✓ Dificultad a la hora de explicar sus conductas.
- ✓ Problemas en la comprensión de cómo sus conductas pueden afectar a los demás.

- ✓ Incapacidad para darse cuenta del nivel de comprensión e interés de las personas que están escuchando cuando ellos están hablando, lo que a veces conlleva a que utilicen conversaciones tipo monólogo.
- ✓ Dificultades en la anticipación.
- ✓ Dificultad en narrar la memoria autobiográfica.
- ✓ Dificultades para mentir y para comprender engaños.
- ✓ Dificultad para comprender el uso de reglas en un acto comunicativo, no suelen respetar turnos, no mantienen un contacto ocular adecuado.

Estos autores proponen que las dificultades que estas personas presentan en el aspecto social, la comunicación e imaginación, lo que se ha denominado como la triada de Wing, es debido a una dificultad o trastorno de la capacidad para “leer o entender la mente”.

Una prueba que se utiliza para evaluar la Teoría de la Mente, más concretamente la Teoría de la falsa creencia, es la ya clásica “Tarea de Sally y Anna”. A través de esta prueba Baron-Cohen y otros (1985), encontraron que el 80% de los niños autistas no eran capaces de apreciar la falsa creencia de Sally. Los niños normales de cuatro años entendían y apreciaban la creencia falsa en la tarea de Sally y Anna.

Estos resultados nos sugieren que los niños con autismo pueden tener un problema específico y único para comprender que las personas tienen estados mentales que pueden ser distintos del estado mental del mundo real y del estado mental que el propio autista tiene. (Happé, 1998).

2.2.1.4.2. Teoría del déficit en función ejecutiva

Las funciones ejecutivas suelen definirse como un conjunto de operaciones cognitivas que son las responsables de activar una serie de estrategias de resolución de problemas con el propósito de alcanzar una meta. Estas conductas están mediadas por los lóbulos frontales, los cuales están encargados de actividades tales como atención, memoria de trabajo, planificación, organización, ejecución, finalización, evaluación tareas y actividades e inhibición de respuestas inadecuadas.

Esta teoría intenta explicar una serie de limitaciones que se observan en el comportamiento diario de personas con síndrome de Asperger:

- Déficit en organización: Presentan dificultades a la hora de secuenciar los pasos que les permiten solucionar un problema.
- Déficit en planificación; Dificultades para hacer planes y luego seguir los planes que guían el comportamiento.
- Déficit en Atención: Los problemas de atención son muy comunes en las personas con Síndrome de Asperger, ya que suelen mostrar una atención selectiva a los estímulos de interés. Además, suelen presentar problemas en discriminar los estímulos relevantes de los irrelevantes.
- Déficit de motivación en el aprendizaje: Existe una escasa motivación hacia el aprendizaje en las personas con Síndrome de Asperger cuando tienen que aprender aspectos que no tienen interés para ellos.
- Inhibición de respuesta: Las personas con Síndrome de Asperger suelen tener resistencia a interrumpir una conducta en el momento adecuado.
- Generalización: Los sujetos con Síndrome de Asperger suelen presentar dificultades para aprender estrategias de resolución de problemas, así como problemas de abstracción sobre los principios que regulan las soluciones a los mismos. Además, cuando se encuentran en una situación nueva la ausencia de generalización suele provocar frustración y el abandono de la tarea que estén realizando.
- Suelen utilizar un razonamiento de forma concreto en lugar de abstracto, utilizan un razonamiento literal a pesar de tener una inteligencia normal.
- Memoria de trabajo: Suelen tener problemas a la hora de recordar los pasos que siguen a la ejecución de una actividad.
- Rigidez mental: Carencia de flexibilidad para adoptar diferentes perspectivas sobre la misma situación en diferentes momentos. Además, suelen tener excesiva preocupación por determinados temas y eso les restringe su capacidad para centrarse en otras actividades o temas de conversación. Tienden a monopolizar los temas de conversación según sus propios intereses.

- Control conductual: Poseen un escaso control del rendimiento mientras realizan una actividad.

2.2.1.4.3. Teoría del déficit en coherencia central

Uta Frith y Francesca Happé han estudiado el procesamiento de la información y el perfil lingüístico de estos chicos y proponen que tanto el Autismo como el Síndrome de Asperger se caracterizan por una débil coherencia central.

Con el término de coherencia central hace referencia la tendencia humana de procesar la información de una manera global y contextual, de este modo cuando, por ejemplo, leemos una historia realizamos una pequeña abstracción, nos quedamos con los aspectos más significativos y generales; somos capaces de recordar información general y no recordamos tanto los detalles.

Attwood dice que: “Una metáfora muy útil para entender en qué consiste la coherencia central débil es imaginarnos que enrollamos una hoja de papel en forma de tubo y con un ojo cerrado lo aplicamos contra el otro ojo abierto, como si fuera un telescopio, y miramos el mundo a través de él: se ven los detalles, pero no se percibe el contexto”. (Attwood, 2007).

Esta teoría propuesta por Uta Frith, señala que las personas que tienen un trastorno del espectro autista poseen un procesamiento centrado en los detalles y en las partes de un objeto o de una historia; se olvidan de la imagen o estructura global y no integran la información del contexto para buscar un sentido general y coherente. Como consecuencia de este tipo de procesamiento, la información que se adquiere posee un significado descontextualizado.

2.2.1.4.4. Disfunción del hemisferio derecho

En el Síndrome de Asperger encontramos una serie de rasgos centrales compatibles con una disfunción en el hemisferio derecho.

El hemisferio cerebral izquierdo es el encargado del procesamiento y producción del lenguaje, así como de procesar mejor la información que proviene por vía auditiva. En cambio, el hemisferio cerebral derecho se

encarga del procesamiento de la información viso-espacial y de numerosos aspectos de la comunicación no verbal. Este hemisferio del cerebro es capaz de analizar la información de una forma holística y global, teniendo en cuenta el contexto, interpretando adecuadamente los gestos, el tono de voz y la expresión facial del interlocutor. Este hemisferio derecho procesa mejor la información táctil y visual.

Disfunciones en el hemisferio derecho puede conllevar:

- Dificultad para comprender la comunicación no verbal (entonación, volumen del habla, gestos y ademanes faciales y corporales).
- Presencia de respuestas emocionales exageradas o poco coherentes con el contexto.
- Dificultad para adaptarse a situaciones nuevas (rigidez).
- Limitadas habilidades de organización viso-espacial.
- Bajo rendimiento en tareas que requieran integración de la información viso-motora.
- Pocas habilidades de relación social.

Desde esta perspectiva (V. Klin et. Al, 1995) se defiende que algunos de los síntomas principales del Síndrome de Asperger están relacionados con una disfunción de la parte derecha del cerebro.

Esta hipótesis explicaría la superioridad de estos niños en CI Verbal frente al CI Manipulativo, así como las dificultades que presentan muchas personas con Síndrome de Asperger.

2.2.1.4.5. Teoría de la empatización sistematización.

Esta teoría hace referencia tanto a las dificultades que presentan las personas con TEA el área social y comunicativa, (especialmente en la capacidad de empatización), como a los puntos fuertes o habilidades concretas que presentan en la capacidad de sistematización, donde presentan habilidades superiores a las que presentan personas no afectadas.

Definimos la empatía como la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir.

Por otro lado, la sistematización sería la capacidad de buscar y encontrar reglas por las que se rige el sistema para poder predecir cómo evolucionará.

Según esta teoría, para explicar los TEA debemos tener en cuenta los niveles, tanto de empatía (los cuales deben situarse por debajo de la media en población no afectada), como los de sistematización (deben situarse por encima de la media, también en población no afectada).

La divergencia entre empatía y sistematización explicaría la tendencia de una persona a desarrollar algún TEA.

El autor que propone la teoría dice:

“La sistematización da el impulso necesario para analizar o construir cualquier tipo de sistema. Lo que define a un sistema es que se rige por reglas. Cuando sistematizamos buscamos las reglas por las que se rige el sistema para poder predecir cómo evolucionará”. (Baron-Cohen, 2010).

2.2.1.5. Epidemiología, incidencia, estudios de prevalencia

Las estadísticas de Asperger por país no se conocen, pero existen muchas otras estadísticas mediante estudios en diferentes universidades del mundo que nos muestran resultados de algunos de los países.

En las siguientes líneas mostraremos algunas estadísticas que se conocen:

- ◆ Es un trastorno muy frecuente (de 3 a 7 por cada 1.000 nacidos vivos)
- ◆ Parece tener mayor incidencia en niños que niñas.
- ◆ Uno de cada diez niños autistas es diagnosticado con Síndrome de Asperger en el mundo.
- ◆ En Estados Unidos indican una incidencia de 1 en 110 casos, lo cual es un aumento significativo en relación con años anteriores.
- ◆ Hay estadísticas que afirman que el 80% de las parejas con hijos Asperger acaban separados o divorciados
- ◆ Frecuentemente el colegio o escuela no colabora para cubrir las necesidades educativas especiales de estos niños, que mayoritariamente padecen acoso escolar, (las últimas estadísticas

calculan que el 80% de los niños con Síndrome de Asperger padecen algún tipo de acoso.

- ◆ Hoy, se sabe que cada 300 nacidos, uno es Asperger.
- ◆ Según la Sociedad Nacional Autística del Reino Unido, 88% de las personas que sufren Asperger están desempleadas.
- ◆ En el mundo viven unos 7000 millones de seres humanos, por tanto, hay aproximadamente 35 millones de personas en el mundo con síndrome de Asperger.
- ◆ En España, tres de cada 1.000 niños son diagnosticados con el Síndrome de Asperger.
- ◆ En Perú no se cuenta con datos exactos de la cantidad de personas con síndrome de Asperger.

2.2.2. La formación del docente de nivel inicial

Enseñar no sólo es proporcionar información, sino ayudar a aprender y a desarrollarse como personas. Se menciona que un profesor constructivista es un profesional reflexivo que desarrolla una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación/construcción conjunta del conocimiento escolar.

Es promotor del aprendizaje significativo, y presta ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus aprendices (Cuevas, Martínez y Ortíz, 2012).

Ello forma parte de la función docente, un proceso continuo y de larga duración, que, contrariamente a lo se cree, no se agota en el momento mismo de la fase de formación inicial, a partir de allí comienza la trayectoria profesional o la formación continua y permanente.

Según sostienen Hernández y Carrasco (2012) la formación inicial del profesorado es un asunto de interés internacional ya que en numerosos contextos se diseñan e implementan currículos que pretenden que los futuros docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar su tarea educativa de manera exitosa. Además, justifican con varios estudios que la formación del profesorado influye notablemente en el

éxito de los aprendizajes de los alumnos y que los docentes son la variable de mayor influencia sobre los resultados académicos de los estudiantes, es decir, existe una relación evidente entre la formación del profesorado, sus prácticas y el nivel de logro que alcanzan los estudiantes.

A los fines de este trabajo, se entiende la formación docente inicial como la etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, cuyo fin es la preparación integral de los futuros docentes para desempeñarse en su función mediante la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional docente.

En este marco se concibe a los docentes como trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

La (nueva) formación requiere la revisión de la articulación entre contenidos, así como poner en discusión el tipo de experiencias que las instituciones formadoras están proporcionando a los futuros docentes para poder construir una comprensión profunda tanto de los contenidos disciplinares como de la complejidad de la tarea de enseñar en las instituciones educativas.

Sevillano y Vázquez (2014) expresan que la escuela moderna tiene que cambiar y actualizarse permanentemente, tanto profesores como alumnos deben transformar su pensamiento para aprender competencias relacionadas con las tecnologías, la investigación y la didáctica. La renovación de los programas de formación incide positivamente en la búsqueda y creación de nuevas estrategias para su aplicación y uso dentro de los contextos formativos.

Las experiencias formativas habrán de favorecer la comprensión de los temas centrales de cada campo en lugar de pensar en la mera acumulación de contenidos y pensar también en los desafíos que se enfrentarán al intentar enseñar de manera significativa esos contenidos a una diversidad de jóvenes que habitan y habitarán las aulas de la secundaria y que de partida cuentan con una predisposición negativa sobre la ciencia a estudiar.

Por ejemplo para plan de estudios vigente del Profesorado en Química, Galiano (2012) expresan que las exigencias del desempeño del nuevo rol profesional y los problemas que presenta la formación actual requieren nuevos perfiles profesionales docentes, y esto supone plantear aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos que posibiliten la constitución y el fortalecimiento de las capacidades de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

Hablar del perfil del egresado de formación docente, significa pensar en las competencias que se esperan para el desempeño del rol docente. Entendiéndose éstas, como capacidades complejas que se expresan cuando los conocimientos adquiridos durante su formación puedan transferirse en sus lugares de trabajo.

Así, Sevillano y Vázquez (2014) expresan que el término competencia se acepta en la comunidad como una combinación de aptitudes, atributos y comportamientos vinculados a un ejercicio profesional exitoso, buscando transformar el conocimiento en acción. También como conjunto de saberes combinados, coordinados e integrados en una estructura intelectual basada en recursos personales y ambientales y la integración de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tiene funciones cognitivas, técnicas, relacionales y afectivo morales y supone valores, actitudes, motivación, habilidades y destrezas.

En este marco, la sola adquisición de conocimiento no asegura la competencia en el desempeño del rol. Así surgen dos aspectos a considerar: el saber integrar los diversos conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos y el saber transferirlos.

Por ende, el modelo de profesor que requiere esta sociedad exigente de conocimiento, tecnologías, de información, es el modelo de docente – investigador. Un modelo que vuelve a centrarse en la figura del profesor en ese permanente estadio de aprendizaje, perfeccionamiento, investigador y reflexivo, con una sentida necesidad de continuidad del proceso de innovación, en estar al día, que lo convierten en pilar de las investigaciones que se hacen y que puede realizar (y participar). Pues constituyen la última

instancia de verificación de todo tipo de investigación, propia o ajena, y con ello una nueva forma de compromiso de participación en tareas de innovación e investigación educativa (Sevillano y Vázquez, 2014).

2.2.2.1. Estrategias de enseñanza de docentes de nivel inicial

Algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones (Díaz-Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolff, 1991 citado en Sevillano y Vázquez, 2014) su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase.

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Objetivos o propósitos del aprendizaje
- Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos
- Preguntas intercaladas
- Pistas tipográficas y discursivas
- Analogías
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales

2.2.2.2. Clasificación de las estrategias

La clasificación de las estrategias no es tarea simple, pero se darán algunos criterios.

Sevillano y Vázquez (2014) las clasifica, según la facilitación del proceso de codificación, en básicas y complejas de repetición, básica y complejas de elaboración, básicas y complejas organizativas y de control de la comprensión y afectivas motivacionales. Siendo los componentes principales la selección, adquisición, construcción e integración.

Las estrategias también pueden ser clasificadas según el propósito educativo en estrategias tendentes a lograr conocimientos, a lograr

comprensión, a lograr actitudes, a lograr habilidades o a generar capacidad de pensamiento, raciocinio productivo, creativo y crítico. Generalmente hay coincidencia en tres grandes grupos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. Ya sea que estas hagan referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, hagan referencia a la planificación, el control y la evaluación por parte de los estudiantes de sus propios conocimientos o constituyan una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyan a que la resolución de la tarea lleve a buen término.

Suárez y Fernández (2013) clasifican las estrategias en cuatro grupos: las estrategias cognitivas, las metacognitivas, las de control de los recursos y las motivacionales. Y sostienen que los estudiantes pueden lograr el éxito en sus tareas mediante la utilización de distintos tipos de estrategias que se ajusten a las demandas de la tarea.

Y expresan que las estrategias cognitivas permiten al estudiante aprender, recordar y comprender el material, y dentro de este grupo se incluyen a las estrategias de repetición, organización y elaboración. La utilización de la estrategia de repetición ayuda al estudiante a recordar la información importante y mantenerla activa en la memoria de trabajo; se asocia por tanto a un tipo de aprendizaje más superficial. La estrategia de organización se destina a la estructuración de la información, para lo cual se analiza dicha información, se seleccionan las ideas más importantes o adecuadas para un determinado objetivo, se construyen conexiones y jerarquías entre sus partes y se integran posteriormente en un todo coherente y significativo. La estrategia de elaboración permite la integración de la nueva información con aquella que el estudiante poseía previamente. Para ello se conectan los materiales de aprendizaje con los conocimientos previos, situándolos en estructuras de significados más amplias.

Es esta la forma de llevar a cabo un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), no mecánico y llegar a alcanzar una comprensión profunda del material objeto de estudio.

Por su parte indican que las estrategias metacognitivas, están ampliamente relacionadas con el aprendizaje autorregulado incluyen las estrategias referidas a la planificación, supervisión y regulación de la cognición.

La clasificación de las estrategias también tendrá como criterio la selección que le otorga el que la utiliza en base a sus funciones, características, disponibilidad, planteo, especificidad y eficacia. Considerando el nivel, el contexto y el entorno de aplicación, el marco y el clima donde se ejecuta.

Díaz y Hernández (2010) establecen la clasificación de estrategias en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje según el criterio de aproximación: la aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la aproximación inducida que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por si mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma.

La aproximación impuesta, indica que se proporcionan ayudas al estudiante para facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva y son planeadas por el docente, por lo que constituyen estrategias de enseñanza.

Por su parte, la aproximación inducida, constituyen las estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información Ambos tipos de estrategias, tienen la clara intencionalidad de promover aprendizajes significativos, pese a presentar las primeras un sesgo de ser implementadas por el docente mientras que las segundas lo son por parte del estudiante.

A los fines de este trabajo se conceptualizará, estrategia de aprendizaje como el proceso diseñado, empleado y establecido consciente e intencionalmente por el docente que favorecen el aprendizaje significativo en el estudiante. Mientras que estrategia de enseñanza, son todos los procesos flexibles y reflexivos que emplea el docente para promover e incentivar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Díaz y Hernández (2010) presentan las estrategias de enseñanza como se muestran:

Estrategia	Definición/Conceptualización
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas topográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Por último, las estrategias adoptan como criterio clasificador el modelo educativo en el cual se aplica, o del que forman parte, desde las más tradicionales a las más actuales y constructivistas.

Por ejemplo, la estrategia por excelencia en el modelo tradicional: la lección magistral, de uso habitual en el nivel universitario. Sevillano y Vázquez (2014) rescata el valor didáctico de esta estrategia, en este modelo y en este contexto, considerando su adaptación a las ideas previas de los estudiantes, esquemas, experiencias vitales y estilos cognitivos y como portadora de mensajes formativos. También se debe considerar la misma según la complejidad o nivel de abstracción del contenido a enseñar.

Siendo consistentes con las ideas expresadas anteriormente de resignificación de los modelos educativos más que la sustitución, se debe rescatar de cada modelo las estrategias que lo caracterizan y adaptar las mismas a las necesidades educativas emergentes.

La diversidad de estrategias surge según las necesidades y la naturaleza del enfoque a trabajar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así la variedad de estrategias va desde las de enseñanza cooperativa, a las colaborativas, individualizadas, personalizadas, creativas, de relación, de conducta, entre otras, tan particulares como las propuestas por Marín y De la Torre y que Sevillano y Vázquez (20014) expresa en su obra o las constructivistas para el desarrollo de valores y actitudes.

Dentro de las nuevas estrategias se encuentran las vinculadas con las nuevas TIC y las referidas a la educación emocional, en este ámbito se pretenden diseñar estrategias tendientes a conseguir emociones positivas en los estudiantes, dando coherencia a la idea de estrategias motivacionales que mencionarán más adelante.

Por otra parte, la consideración de los proyectos como estrategias de aprendizaje ha puesto en consideración toda una metodología referida a proyectos y a formas abiertas y flexibles de enseñanza y formación. Sevillano y Vázquez (2014) destaca algunas ventajas del aprendizaje por proyectos:

- ◆ Motivación de los estudiantes, que aprenden no por notas sino por convencimiento.
- ◆ Ofrecimiento de un aprendizaje vinculado a la vida.
- ◆ Presentación de una estrategia democrática de aprendizaje, ya que los propios estudiantes pueden hacer propuestas de temas, modos y proyectos.
- ◆ También aporta una serie de secuencias a seguir para alcanzar la aplicación práctica de esta metodología en todos los órdenes:
- ◆ Inicio: a veces surge de forma espontánea. Se hacen preguntas, se presentan cuestionarios.
- ◆ Preparación: es la fase de información, el acopio de documentación. Todos los recursos pueden ser útiles y buenos.

- ◆ Ejecución: hay que reelaborar, ordenar, ver implicaciones en la vida.
- ◆ Valoración: siempre es bueno ver los grados de satisfacción y aprendizaje para mejorar, cambiar y continuar.
- ◆ Las ventajas de esta metodología las explicita Perrenoud (2000) citado por Sevillano y Vázquez (2014) en cuanto trata en el marco escolar de:
- ◆ Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
- ◆ Dejar ver prácticas sociales que incrementen el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
- ◆ Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de motivación.
- ◆ Plantear obstáculos que no pueden ser salvados sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- ◆ Provocar nuevos aprendizajes en el marco del proyecto.
- ◆ Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y evaluación final.
- ◆ Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- ◆ Ayudar a cada alumno a tomar confianza en sí mismo, a reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de “actuar”.
- ◆ Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas
- ◆ Formar para la concepción y la conducción de proyectos.
- ◆ Implicar a un grupo en una experiencia “auténtica” fuerte y común para volver a ella de una manera reflexiva y analítica, y fijar nuevos saberes.
- ◆ Estimula la práctica reflexiva y los interrogantes sobre los saberes y los aprendizajes.

2.2.3. Práctica pedagógica

El Ministerio de Educación entiende como buenas prácticas pedagógicas las acciones en aula del docente, que han sido planificadas en base al conocimiento de las características y experiencias previas de sus alumnos y que abordan contenidos organizados según la didáctica de la disciplina que enseña. Estas acciones deben realizarse y apuntar siempre a un clima de aceptación y respeto entre todos los agentes del proceso y deben representar

un desafío de aprendizaje pertinente al estudiante, los cuales deben conocer la intencionalidad de éstas, así como los criterios utilizados para la evaluación del aprendizaje esperado en la implementación de dicha práctica. (Minedu, 2003)

El Minedu (2003) sistematizó en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), una guía para la evaluación y autoevaluación docente, así como una herramienta para proveer de formación y perfeccionamiento a los profesores. Esta guía propone cuatro dominios con sus respectivos indicadores: preparación de la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales.

Prácticas Pedagógicas a partir del MBE resulta insuficiente para efectos de esta investigación, debido a que muchos de los criterios de los dominios no corresponden a acciones de enseñanza sino, más bien, a características del perfil del docente que no constituyen, necesariamente, evidencia de una práctica docente efectiva.

Por otro lado, la forma como está planteado el MBE dificulta realizar la observación desde lo percibido por los estudiantes, quienes serán para este estudio los válidos observadores de las prácticas pedagógicas, en la investigación se observará en interactuar del docente con los niños Asperger.

Es así, como luego de una vasta búsqueda, se ha considerado la conceptualización de buenas prácticas docentes realizada por los investigadores Chickering y Gamson (2007) para LASPAU, Programas Académicos y Profesionales para las Américas (Academic and Professional Programs for the Americas) dependiente de la Universidad de Harvard y en copatrocinio con la Asociación Americana para la Educación Superior (American Association for Higher Education). Esta definición descansa en siete principios enlazados directamente con la práctica pedagógica y, finalmente, con los estudiantes, éstos son los siguientes:

1. Fomentar el contacto entre los estudiantes y la Institución Educativa.
2. Contribuir a desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre estudiantes.

3. Emplear técnicas de aprendizaje activo.
4. Retroalimentar el logro de aprendizajes en forma periódica y oportuna.
5. Enfatizar el factor temporal de las tareas.
6. Transmitir grandes expectativas.
7. Respetar los diversos talentos y formas de aprender.

Cada uno de los cuales se define y justifica de la siguiente manera:

A. Fomentar el contacto entre los estudiantes y la Institución Educativa:

Esta práctica sitúa al docente como el nexo entre la institución educativa y los estudiantes.

Le otorga la responsabilidad de contactarse con ellos, de generar vínculos y de ser un soporte para el alumno en situaciones de crisis.

Esto se sustenta en el hecho que el docente es un agente social y de socialización (Medina, Salvador, 2009) y que en su accionar educativo establece una relación cooperativa con el aprendizaje del alumno. La cooperación contempla asesorarlo en el uso de recursos de aprendizaje, derivarlo hacia otros integrantes de la comunidad educativa, entre otros, reconociendo las necesidades del alumno a través de un estrecho conocimiento de éste por parte del docente.

B. Contribuir a desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre estudiantes:

Firmemente enlazado con el punto anterior y avalado por el hecho de que el aprendizaje es socialización y como tal debe ser colaborativo y no aislado y competitivo. Que el docente propicie actividades que permitan el trabajo colaborativo y el despliegue de variadas habilidades ayudará a los estudiantes a trabajar en sociedad y a valorar y aprender de la diversidad.

C. Emplear técnicas de aprendizaje activo:

El aprendizaje significativo será aquel que se conecte con la vida del estudiante, con sus conocimientos previos y que dé respuesta a sus intereses y necesidades, es decir, que permita que el estudiante se involucre activamente desde su individualidad con los contenidos planteados en la actividad de aprendizaje. Así, ésta debiese contemplar el abordaje del objeto de estudio desde diversos ángulos para movilizar recursos cognitivos variados.

D. Retroalimentar el logro de aprendizajes en forma periódica y oportuna:

Esto tiene relación con que el docente ayude al estudiante a tomar conciencia de su estado de avance, de lo que sabe y lo que no, en forma oportuna, de forma que le permita subsanar las falencias para continuar avanzando a un ritmo sostenido, evitando vacíos en su aprendizaje.

E. Enfatizar el factor temporal de las tareas:

El docente debe transmitir a sus estudiantes la importancia de emplear un tiempo adecuado a cada tarea, organizando los momentos que se relacionan con su ejecución de forma de dar término a ésta en forma oportuna.

F. Transmitir grandes expectativas:

Este punto se relaciona con lo que se ha denominado efecto Pygmalión (Rosenthal y Jacobson, 1980) o profecía autocumplida, y que significa que la enseñanza puede lograr aprendizajes sólo si el docente cree que eso es posible y sobre todo si el estudiante lo cree mediante la debida transmisión de esas expectativas por parte del docente en forma de mensajes explícitos que refuercen sus capacidades y el apoyo con el que cuenta.

G. Respetar los diversos talentos y formas de aprender:

La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998) y diversos estudios y autores afines al tema, instalan la idea de que para aprender existen numerosas formas y tienen que ver con: la socialización, la corporalidad, la carga genética, entre otros, hacerse cargo de ello es tarea de

cualquier docente. Esto implica que éste debe proveer a los alumnos de actividades de aprendizaje diversas, respetando y promoviendo la creatividad en la solución de los problemas planteados. Asimismo, debe considerar los factores personales a la hora de evidenciar aprendizajes.

La medición de la práctica pedagógica es una actividad de difícil abordaje dado que la inclusión de un observador externo suele causar que la propuesta pedagógica se modifique en función de lo que el docente estima como esperable de su trabajo. Esta situación se repite al solicitar a un docente que declare sus propias prácticas, si esta declaración pretende comparar, como en el caso de este estudio, la forma como el docente plantea su accionar para diversos tipos de alumnos, la lógica del sentido común hará que ese docente no dé a conocer diferencias significativas en sus prácticas que se contradigan con el sentido de equidad y la justicia que acompañan al discurso educativo. (Grau, 1995)

Así, por tanto, los estudiantes, como receptores principales de las prácticas pedagógicas docentes, se constituyen en observadores válidos de éstas, avala esta postura la práctica de numerosos y prestigiosos establecimientos educativos que realizan la evaluación de su personal docente a partir de instrumentos de medición validados que son respondidos por los estudiantes y que buscan evaluar el desempeño del profesor en áreas predefinidas y con parámetros claros.

2.2.4. Programa “Educación sin límites”

El programa se desarrollará mediante talleres grupales que incluirán técnicas como: dinámicas de grupo, exposiciones, lluvia de ideas, role playing. Dichos talleres se desarrollarán durante 8 sesiones (1 por semana) de 45 minutos a 1 hora cada taller, los cuales tendrán el propósito de incrementar las estrategias para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger.

El programa estará en función a 3 dimensiones:

- ✓ Cultural
- ✓ Teórico
- ✓ Practico

Donde se desarrollarán los siguientes puntos en cada una de estas dimensiones:

A. Inflexibilidad Mental

Insistencia en las rutinas. Las personas con síndrome de Asperger (SA) se encuentran amenazados y angustiados frente a posibles cambios que puedan darse en el ambiente por este motivo insisten frecuentemente en adherirse a rutinas o rituales específicos no funcionales.

Estrategias en el ámbito educativo:

- Es necesario minimizar este estado de ansiedad proporcionando un ambiente estable, predecible, por ello es interesante estructurar el día y que ellos tengan claro lo que van a hacer durante la jornada escolar. Es importante anticiparle cualquier cambio o modificación que se produzca y darle las pautas necesarias para que pueda afrontar la actividad con la máxima seguridad posible.
- Ensayar con el alumno el camino a otras aulas que tenga que ir solo, como son el aula de apoyo y la biblioteca, así como colocar indicaciones visuales si fuera necesario.
- Contar con la ayuda de algún compañero que se brinde a acompañarle o que le indique el camino para ir de un aula a otra.
- Hay que intentar minimizar al máximo los cambios, en el caso de un cambio de centro educativo o en la transición de Primaria a Secundaria es muy importante que el alumno conozca cuanto antes el centro al que va a asistir e incluso aliviará su estado de ansiedad actividades como, dar una vuelta en el nuevo centro, conocer a algunos de los profesores que le impartirán su clase o tener un plano del centro.

Estrategias en el ámbito familiar:

- Anticipar situaciones que no sean habituales de la rutina del niño.
- Colaborar con el centro educativo para minimizar la ansiedad ante los cambios.
- Apoyarse en la agenda del niño para añadir aspectos que puedan ser diferentes del horario habitual, tareas como excursiones, visitas, etc.

B. Intereses Restringidos

Gama restringida de intereses. Las personas con SA suelen tener áreas de intereses restringidos y muestran preocupaciones por estas áreas, y esto se traduce en comportamientos repetitivos y conversaciones restringidas a estas áreas.

Estrategias en el ámbito educativo y familiar:

- Establecer un tiempo al que pueda dedicar a su tema de interés y terminado ese tiempo no permitirle que haga preguntas o que insista en el tema. Además, reforzar positivamente sus conductas adaptativas.
- En los casos en que hay una negación a trabajar, es interesante dejarle muy claro que ese es su trabajo y lo que se espera de él. Debemos dejar claro cuáles son las reglas de trabajo.
- En el caso que el niño se mostrase especialmente terco en sus temas de interés, podríamos diseñar ejercicios de las diferentes materias escolares que traten sobre los intereses particulares del niño; animales, comics, sellos, planetas, y gradualmente incluir otras temáticas.

C. Habla y Lenguaje

A nivel evolutivo, generalmente hay una adquisición normal del habla, con ciertas anomalías o particularidades en el proceso.

Las principales características en el lenguaje de las personas con SA son: conversación unidireccional (principalmente en sus temas de interés), tendencia a la interpretación literal presentando grandes dificultades a la hora de interpretar metáforas, dobles sentido o bromas.

Utilizan un lenguaje muy peculiar, con excesivo formalismo, alteraciones en la prosodia (ritmo, tono y modulación) y grandes dificultades en la pragmática (capacidad para adecuar el lenguaje en función del contexto social).

Comprensión del lenguaje

Estrategias en el ámbito educativo y familiar:

- Una vez realizada la explicación, nos dirigimos al niño por su nombre, resumiéndole las ideas principales y descomponiendo la actividad en los diferentes pasos. Utilizando un lenguaje claro, concreto y conciso.

- Podemos comprobar si ha comprendido lo que le hemos explicado, pidiéndole que nos lo repita, así como realizándole alguna pregunta sobre el tema. Ej.: ¿Qué tienes que hacer?, ¿qué necesitas para hacerlo?
- Es importante transmitirle la información de forma concreta, clara y precisa. Debemos tratar de disminuir la ambigüedad. Ejemplo: María céntrate (en lugar de decirle esto diríamos:
- María estar centrada es atender, mirarme cuando te hablo, escuchando y comprendiendo lo que te estoy diciendo).
- Intentar evitar utilizar un lenguaje metafórico, irónico o con muchas frases hechas. Si lo utilizamos podemos ayudar al niño a comprenderlo, utilizando representaciones sencillas con dibujos o pictogramas. Los pensamientos, creencias y verbalizaciones podemos representarlos en bocadillos. Es una forma clara y sencilla en la que el niño puede ver la diferencia entre lo que pensamos, creemos o decimos.

La enseñanza de metáforas está directamente relacionada con las Habilidades Mentalistas de primer orden. Se pueden trabajar utilizando comparaciones o símiles. Podemos dibujar en una hoja una persona con una característica concreta, (por ejemplo, que sea muy pequeña), y al lado dibujar el símil, (por ejemplo, una hormiga). Pedro es pequeño como una hormiga. Los dos son pequeños. Pedro y la hormiga comparten la misma característica, ser pequeños. La metáfora es la hormiga porque estamos comparando una característica de Pedro con una característica de la hormiga. Muchos chistes se basan en el establecimiento de metáforas, símiles o presuposiciones. Por este motivo, y con el objetivo de reforzar el aspecto social y favorecer su inclusión, es muy importante la enseñanza explícita de metáforas o ironías.

- Un mismo mensaje puede tener diferente significado en función del tono de voz. Para enseñar a los niños con S.A estas diferencias son útiles los dibujos o pictogramas en los que se represente la misma frase con diferente significado (la diferencia estaría en el dibujo o pictograma).

Habilidades Conversacionales

Estrategias en el ámbito educativo y familiar:

- Los guiones conversacionales ayudan al niño a saber qué decir y cómo decirlo, al iniciar, mantener y finalizar una conversación. Podemos utilizar guion conducta y guion conversacional.
- Utilizar apoyos visuales para facilitar la asimilación e interiorización de las normas conversacionales.

Los apoyos visuales van a ayudar al niño en la regulación conductual.

Podemos utilizar representaciones gráficas o pictogramas.

En situaciones conversacionales más complejas podemos utilizar un objeto (por ejemplo: un sombrero o una pelota), el cual marcará el turno conversacional. El uso del sombrero ayuda al niño a visualizar quien está haciendo uso de su turno conversacional

- Para ayudarle al niño en la selección del tema conversacional adecuado en función del grupo social, se puede utilizar una estrategia visual desarrollada por Attwood (2007). Se dibujan diferentes círculos de privacidad, cada círculo implica a un grupo de personas diferentes y cada grupo tiene asignados temas de conversación adecuados.
- Los círculos de privacidad son útiles para trabajar la pragmática (adecuación del lenguaje en función del contexto social) y el lenguaje pedante. Signos muy representativos y característicos en el SA.
- Es frecuente que el niño con SA bombardee a preguntas ante acontecimientos sociales novedosos o inesperados. Para estos casos es interesante utilizar un lenguaje concreto y preciso con el objetivo de disminuir al máximo la ambigüedad; así como ayudarnos con la utilización de apoyos visuales, para que el niño pueda utilizarla y consultarla cuando necesite.

También es frecuente que los niños presenten preguntas obsesivas con el objetivo de iniciar o mantener interacciones sociales. En estos casos es útil un entrenamiento en habilidades sociales, ya que la pregunta obsesiva se está manteniendo por el deseo de interactuar, debido a un déficit en habilidades sociales.

Hay preguntas obsesivas que cumplen la función de obtener placer; el niño repite una y otra vez la pregunta con el único objetivo de volver a

escuchar la respuesta. En estos casos, puede ser útil preparar unas tarjetas con las respuestas a las preguntas, así el niño podrá consultarlas de vez en cuando, sin la necesidad de realizar la pregunta. Es interesante estructurar y negociar los momentos en los que el niño pueda ir a consultar las tarjetas.

Es frecuente que el niño con SA presente verbalizaciones del pensamiento. Este tipo de conducta puede cumplir objetivos como: disminuir la ansiedad, autorregulación de la conducta, sostener la atención u obtener más tiempo para elaborar respuestas dentro de una conversación.

Si pretendemos modificar las verbalizaciones porque consideramos que no son adaptativas, debemos enseñarle al niño conductas alternativas, como por ejemplo que repita las verbalizaciones a modo de pensamiento, transformándolas en un lenguaje interno.

Si la función de las verbalizaciones es obtener placer, normalmente suele estar derivada por la falta de motivación. En este caso trabajaríamos el aumentar el interés y la motivación hacia la tarea, por ejemplo: partiendo de sus temas de interés y utilizando el refuerzo sin error, inmediato y contingente.

Es frecuente que los niños con SA presenten un volumen poco adecuado, ya sea bien por exceso o por defecto. Para trabajar este aspecto es útil el termómetro de volumen, concepto adaptado del termómetro de las emociones (Attwood, 2002). Es una herramienta visual que ayuda al niño a regularse sin la necesidad de que un adulto esté modulando o corrigiendo continuamente al niño. Con el termómetro de volumen vamos graduando visualmente la intensidad del mismo, así el niño ve claramente que el volumen 0 corresponde al silencio, el volumen 1 corresponde al susurro y así sucesivamente.

Las personas con SA muestran grandes dificultades a la hora de transmitir y de interpretar aspectos de la comunicación no verbal (contacto ocular, control postural, espacio personal, expresión facial, corporal y el uso de gestos).

Con el objetivo de paliar estas dificultades, es útil la intervención sutil (lo menos directiva posible, para no generar elevada ansiedad en el niño. Seleccionaremos momentos y personas concretas en los que vamos a incorporar aspectos de la comunicación no verbal, por ejemplo: el contacto

visual con mamá, y trataremos que vaya autorregulando, comprendiendo e incorporando poco a poco habilidades de la comunicación no verbal.

La experiencia nos indica que la intervención en los aspectos comunicativos y del lenguaje tiene consecuencias muy positivas, llegando a repercutir favorablemente en una mayor inclusión social.

D. Área Emocional

Las personas con SA presentan dificultades a la hora de reconocer sus emociones, así como en el conocimiento de estrategias que les ayudan a manejarlas.

Estrategias en el ámbito educativo y familiar:

- Para ayudarle en el reconocimiento de las emociones podemos observar y realizar un listado en el que se detalle la emoción y al lado el dibujo o pictograma que la representa.
- Posteriormente, lo comentamos con él para ver en qué situaciones naturales puede sentir esa emoción. Si la emoción es poco adaptativa o inadecuada, trabajaremos la enseñanza de conductas alternativas.
- Durante la explosión emocional (eje: ansiedad), debemos seguir las siguientes indicaciones:
 1. En ese momento no darle ninguna indicación o explicación.
 2. Retirarlo a un entorno más tranquilo.
 3. Mantener y transmitirle calma.
 4. Una vez que el niño está más tranquilo explicarle verbal y visualmente lo que ha ocurrido.

Ayudarle a reconocer la emoción, su comportamiento, las consecuencias del mismo y ofrecerle conductas alternativas.

- Termómetro de emociones.
- Técnicas de autocontrol y relajación.
- listado de comportamientos adecuados para cada situación, y utilización de un sistema de economía de fichas.
- Sobrecorrección (darle la oportunidad de que corrija su conducta tras el modelo dado).

E. Área social

La adquisición de habilidades sociales se realiza durante el desarrollo de cualquier niño de manera innata mediante la observación, el modelado. En cambio, las personas con SA poseen poca capacidad para comprender reglas sociales, lo que les dificulta enormemente a la hora de participar en juegos o actividades en grupo. Además de esto, el tono de voz inusual, que suele ser frecuente en los chicos con SA y un contacto ocular y no verbal inapropiado puede complicar la relación social con sus iguales.

Estrategias en el ámbito educativo:

- Es importante proteger al máximo al niño ante posibles burlas, también puede ser interesante en algunos casos educar al resto de compañeros sobre las características que tiene el niño con SA, considerándolas como una discapacidad social. En ocasiones si observamos que un alumno con SA puede congeniar mejor con algún compañero, podemos animarle a que le acompañe en los tiempos muertos del horario escolar, (como por ejemplo el recreo, comedor, etc.), animándole a que participe en juegos o actividades en grupo.
- Incluir en la jornada escolar un programa de habilidades sociales (hhss), ya que aunque les resulte complicado realizarlas, sí que son capaces de adquirirlas. Por ello resulta interesante integrar en la programación escolar este tipo de programas. Se entiende por habilidades sociales:

“Las relativas a los intercambios sociales con otras personas, e incluyen: el iniciar, mantener y finalizar la interacción con otros, recibir y responder a claves sociales pertinentes, reconocer sentimientos, proporcionar retroalimentación tanto positiva (sonreír cuando se le da algo que le gusta) como negativa (rechazar una ayuda ofrecida) regular la propia conducta, ser conscientes de los compañeros y ser aceptado por ellos, calibrar la cantidad y el tipo de interacción con los demás, ayudar a los demás, realizar elecciones, compartir, controlar los impulsos” (AAMR, 2002).

Dentro de un programa de HHSS debemos considerar una serie de aspectos:

- Contar con el nivel de desarrollo evolutivo del alumno.
- Hay que ser explícito en las instrucciones.

- Dividir cada objetivo en pasos pequeños para facilitar su aprendizaje.
- Usar los apoyos visuales para el aprendizaje de reglas sociales.
- Los aprendizajes deben ser funcionales, por lo que se darán estrategias aplicables a múltiples contextos.
- Generalizar los aprendizajes, hay que aprovechar cualquier situación que nos permita poder aplicar los aprendizajes adquiridos en ambientes naturales.

Estrategias en el ámbito familiar:

- Fomentar la socialización del niño realizando actividades que aumenten interacciones con sus compañeros del colegio, vecinos o familiares de su misma edad, etc.
- Consideramos interesante que los niños asistan a actividades como: talleres de habilidades sociales, ludotecas, deportes no competitivos, etc.

F. Psicomotricidad

Las personas con SA suelen presentar dificultades a nivel motriz, tanto en motricidad fina como gruesa.

Las dificultades en motricidad fina se manifiestan tanto en la escritura como en un ritmo más lento de trabajo. También se ve afectada el área de dibujo, así como la capacidad para manipular ciertos instrumentos como, por ejemplo, tijeras, compás o plastilina.

Estrategias en el ámbito educativo y familiar:

- hay que ser conscientes de que ellos trabajan a un ritmo más lento y por ello deberían contar con más tiempo para realizar sus tareas. En los exámenes también hay que tener en cuenta sus dificultades y por ello intentar dar más tiempo para que puedan finalizarlos en su totalidad.
- Como ayudas instrumentales: uso de ordenador, grabadoras, apuntes preparados, exámenes tipo test.
- Facilitar materiales de fácil manipulación o moldeárselos previamente.
- La motricidad gruesa se manifiesta en el área de educación física. Los alumnos con SA suelen ser más torpes, estas características se manifiestan tanto en su forma de andar como en el deporte.

- Estar en contacto con los servicios de atención temprana, ya que ofrece programas específicos de psicomotricidad. En el caso de presentar dificultades graves en psicomotricidad preparar un programa específico e individualizado para él en el área de educación física.

No obligar al alumno con SA a participar en juegos o deportes que sean altamente competitivos, ya que sus dificultades motrices pueden provocar burlas en los demás compañeros y en ellos una sensación de frustración e indefensión. En cambio, es interesante, fomentar el deporte en el alumno como una actividad que le ayude a sentirse bien y a mantenerse en forma.

G. Otras características

Concentración. Los alumnos con SA suelen presentar escasa concentración ya que suelen sentirse más atraídos por otros estímulos del ambiente, por sus propios estímulos internos, etc. Además, su atención no suele estar tan motivada por los estímulos escolares y esto hace que se desconcentren con facilidad.

Estrategias en el ámbito educativo:

- Para fomentar su autonomía y evitar las distracciones es muy importante que el alumno sepa lo que tiene que hacer en cada una de las áreas, por lo que se le puede ayudar con claves visuales sobre los materiales que tiene que llevar en cada una de ellas. Por ejemplo, es muy útil que tengan una serie de instrucciones en la mesa o en la agenda escolar con el objetivo de que sea capaz, por él mismo, de reunir todo el material que necesite. Esto le ayudará a sentirse más seguro y así evitar distracciones.
- Dividir las tareas en pequeños pasos recibiendo ayuda y reconducción por parte del profesor cuando sea necesario.
- Es interesante para mejorar su nivel de organización establecer sesiones con una duración determinada.
- El alumno con SA puede sentarse en las primeras filas del aula y así poder reconducirle en caso de verle distraído; también es muy importante establecer “el sistema del amigo”, es decir, sentar a un compañero cerca de él para que este le pueda recordar al niño con SA que debe estar atento o simplemente le reconduzca en las tareas.

- El profesor también puede buscar un código con el alumno con SA en los casos en los que se descubre que no está atendiendo. De esta manera solamente alumno y profesor conocerán la señal y así se pueden evitar burlas, risas o comentarios de otros compañeros de clase.

Estrategias en el ámbito familiar:

- En el momento de estudio, el niño con Síndrome de SA debe tener un lugar tranquilo, bien iluminado y sin distracciones.
- Horario de estudio: es interesante establecer, en la medida de lo posible, un mismo horario con el objetivo de afianzar una rutina y crear un hábito de estudio. Asimismo, consideramos importante establecer pequeños tiempos de descanso (por ejemplo 10 minutos) dentro del horario de estudio, con la finalidad de que en ese tiempo, el niño pueda beber agua, ir al baño, etc.

Organización autónoma y planificación de tareas. Las dificultades en función ejecutiva provocan en los alumnos con SA problemas a la hora de organizar de forma autónoma cualquier actividad escolar e interfiere de manera negativa en su rendimiento académico.

Estrategias en el ámbito educativo:

- Es muy importante enseñar al alumno la importancia que tiene el uso de la agenda escolar, cerciorándose que entiende su utilidad y que no tiene dudas en cuanto a su utilización.
- En este sentido hay que trabajar desde el centro escolar la coordinación con la familia en cuanto al uso de la agenda escolar y establecer un sistema de control para asegurarnos que apunta las tareas, fechas de exámenes, y que exista feedback entre ambos.
- Estructuración del tiempo. Es muy útil colocar un horario, tanto en el colegio como en su habitación donde se secuencien las asignaturas del colegio, así como las actividades que se realizan por la tarde. Si al niño le resulta más útil la información visual, las palabras se pueden acompañar de pictogramas. Asimismo, es importante disponer de un reloj y/o un temporalizador para marcar el inicio y el fin de las actividades.

- Enseñarle a que prepare su mochila él solo. Al principio habrá que trabajar con él hasta que adquiriera esta autonomía y poco a poco, se irá eliminando la ayuda hasta que consiga realizarlo solo.
- Ayuda a elaborar planes de estudio y secuenciar tareas. Enseñar a planificar una tarea y a evaluar los resultados a través de las autoinstrucciones (que es lo que tengo que hacer, como lo voy a hacer, prestar atención y tener en cuenta las distintas posibilidades, dar una respuesta, evaluar si es correcta, reforzamiento).
- Técnicas de estudio. Trabajar la comprensión de textos, sacar las ideas principales, realización de esquemas, mapas conceptuales, comprender textos con lenguaje figurado. Ayudarles a secuenciar subtareas dentro de una tarea mayor (ej.: en un problema de matemáticas tenemos que hacer varios pasos antes de llegar al resultado final). Realizar simulacros de exámenes, prestar especial atención a que no se queden bloqueados si no saben la respuesta de un ejercicio y puedan pasar al siguiente, controlar el tiempo que tienen para hacer el examen, etc.

2.3. BASES CONCEPTUALES

- ✓ **Síndrome de Asperger:** Es un conjunto de características mentales y de conducta que forma parte de los trastornos del espectro autista. Se encuadra dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (CIE-10; Capítulo V; F84). La persona afectada muestra dificultades, de gravedad variable, en la interacción social y en la comunicación, así como actividades e intereses en áreas que suelen ser muy restringidas y en muchos casos estereotipias
- ✓ **Programa “Educación sin Límites”:** Desarrollo de talleres grupales que incluirán técnicas como: dinámicas de grupo, exposiciones, lluvia de ideas, role playing. Dichos talleres se desarrollarán durante 8 sesiones (1 por semana) de 45 minutos cada taller, los cuales tendrán el propósito de incrementar las estrategias para la enseñanza de niños con habilidades diferentes.

- ✓ **Estrategias de enseñanza:** Una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr y promover aprendizaje significativo.
- ✓ **Práctica docente:** Las acciones en aula del docente, que han sido planificadas en base al conocimiento de las características y experiencias previas de sus alumnos y que abordan contenidos organizados según la didáctica de la disciplina que enseña. (Minedu, 2003)

2.4. BASES EPISTÉMICAS

La presente investigación se basa en el enfoque humanista que se relaciona con el pensamiento filosófico que colocan al ser humano como centro de su interés, ya que resalta la dignidad del ser humano y muestra mucha importancia por la vida y por la posición del ser humano en el mundo. Este enfoque forma parte de una perspectiva fenomenológica más amplia. Considera al Conductismo muy limitado por reducir al ser humano a la condición de una máquina programable, en cambio, los humanistas desean destacar la salud mental y todos los atributos positivos de la vida, como la felicidad, la satisfacción, la amabilidad, el afecto, etc.

Este un paradigma que considera que el desarrollo social, económico, político, cultural, tecnológico es un medio o instrumento que sirve con el propósito de elevar la calidad de vida del hombre. Es decir que estos medios sean útiles para la vida práctica del ser humano y les dé la oportunidad de vivir con el desarrollo integral de su personalidad. Por ende, la psicología humanista propone que la gente debe aprender a realizar su potencial; se centra en las posibilidades de la experiencia no verbal, la unidad de la mente, los estados de conciencia alterados y la prevención; lo que indica que cada ser humano tiene el potencial para crecer y desarrollarse.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. ÁMBITO

La presente investigación se llevó a cabo en el Perú, departamento de Huánuco, Provincia y Distrito de Huánuco, en las Instituciones Educativas de nivel inicial del estado.

El Perú es un país situado en el lado occidental de América del Sur, cuyo territorio colinda con el Océano Pacífico por el oeste y limita por el noroeste con Ecuador, por el noreste con Colombia, por el este con Brasil, por el sureste con Bolivia y por el sur con Chile. Posee una compleja geografía dominada principalmente por las elevaciones de la Cordillera de los Andes y las corrientes del Pacífico, que le configura climas y paisajes tan ampliamente variados como la costa desértica, la puna de los altos Andes o la selva tropical de la cuenca amazónica, ambientes todos que configuran al país como un territorio de gran variedad de recursos naturales.

Cuenta con una población de 28 220 764 habitantes (INEI, 2017); asimismo el Perú comprende 24 departamentos, entre ellos el de Huánuco, que a su vez se divide en provincias y distritos. (En: www.inei.com 10/09/17)

El **Departamento de Huánuco**. Está ubicado geográficamente en la parte del Centro Oriental del Perú, entre la Cordillera Occidental y la cuenca hidrográfica del Río Pachitea.

- ◆ **Límites:** Limita por el norte con los departamentos de: La Libertad, San Martín, Loreto y Ucayali; por el este con el departamento de Ucayali; por el sur con el departamento de Pasco y por el oeste con los departamentos de Lima y Ancash.
- ◆ **Extensión:** Es de 36,938 km² y Huánuco como provincia tiene 4 091 km².
- ◆ **Clima:** Variado por los diversos pisos altitudinales, según los estudios del Dr. Javier Pulgar Vidal, Huánuco se caracteriza por un clima

primaveral, abarca dos regiones: La selva y la Sierra; el clima es templado cuya temperatura promedio anual es de los 20°C.

- ◆ **Hidrografía:** Tres son los ríos que asocian el levantamiento andino, ellos son de Oeste a Este, el Marañón, el Huallaga y el Pachitea.
- ◆ **División política:** El departamento de Huánuco se divide en once (11) provincia las cuales son: Huánuco, Ambo, Dos de Mayo, Huacaybamba, Huamalies, Lauricocha, Leoncio Prado, Marañón, Puerto Inca y Yarowilca; tiene 71 distritos.
- ◆ **Demografía:** Según el INEI, los resultados del último censo 2007, la población actual en Huánuco es de 730.871 habitantes con 19,8 habitantes / km².
- ◆ **Economía:** El producto bruto interno del departamento, que recibe el 30.04 % de los habitantes del Perú, representaba, en 2001, el 1.6 % del PBI nacional. El sector que más aporta al PBI de Huánuco es el de servicios, con un 65.1 %, seguido por la agricultura, con el 21.9 %. Los sectores de la minería y construcción se reparten el magro 13 % restantes (En: www.regiónhuanuco.gob.pe10/09/17)
- ◆ **Altitud:** 894 msnm Ciudad de Huánuco, mínima 167 msnm (Honoría) y máxima 4 100 msnm (Yarumayo).
(En: www.mincetur.gob.pe/newweb/portals/0/HUANUCO.pdf 10/09/17)

3.2. POBLACIÓN

La población de nuestro estudio estará conformada por los Docentes de Educación Inicial del Distrito de Huánuco.

La población consta de 40 docentes.

Criterios de inclusión

- ▶ Docentes de nivel inicial de instituciones educativas iniciales del estado.
- ▶ Docentes que tengan en sus aulas por lo menos un niño Asperger.

- ▶ Docentes del sexo femenino y masculino.
- ▶ Docentes entre las edades de 22 a 50 años
- ▶ Docentes que hayan firmado en consentimiento informado para ser parte de la investigación.

Criterios de exclusión

- ▶ Docentes de nivel inicial de instituciones educativas iniciales privadas.
- ▶ Docentes que no tengan en sus aulas por lo menos un niño Asperger.
- ▶ Docentes menores de 22 y mayores de 50 años
- ▶ Docentes que no hayan firmado en consentimiento informado para ser parte de la investigación.

3.3. MUESTRA

3.3.1. Tamaño

Se ha determinado la muestra, mediante el muestreo no probabilístico. Este muestreo se caracteriza porque las muestras se escogen en un proceso que no brinda a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser seleccionados. (Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P., 2006). Se trabajó con 29 docentes.

3.3.2. Tipo de muestreo

Por conveniencia

En este muestreo los sujetos son escogidos por afinidad con el investigador.

3.4. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.4.1. Nivel de investigación

Experimental

El método experimental consiste en organizar deliberadamente condiciones, de acuerdo con un plan previo, con el fin de investigar las posibles relaciones causa – efecto exponiendo a uno o más grupos experimentales a la acción de una variable experimental y contrastando sus resultados con grupos de control o de comparación. Hacen uso del método

experimental los diseños de investigación pre – experimental, cuasi – experimental y experimental propiamente dicho (Hernández, R. Fernandez, C y Baptista, P. 2006).

3.4.2. Tipo de investigación

Según el **tipo de intervención del investigador**, el estudio desarrollado es cuantitativo, debido a que se utiliza la estadística como herramienta básica para el análisis de datos. (Sánchez, H. y Reyes, C.; 2006)

Según la **ocurrencia de hechos y registro de la información**, la presente investigación es prospectiva, debido a que se manipula una variable independiente y se miden los cambios o consecuencias en una variable dependiente. (Sánchez, H. y Reyes, C.; 2006)

Según el **periodo o secuencia del estudio**, la investigación es longitudinal, debido a que se realizan observaciones repetidas a lo largo de un tiempo. (Sánchez, H. y Reyes, C.; 2006)

Según la **cantidad de variable a estudiar** el estudio es analítico porque las variables a estudiar son dos o más, con la finalidad de buscar asociación o dependencia entre ellas. (Fonseca, 2013).

3.5. DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño con un solo grupo con observaciones y experimentos en una serie de tiempo

Se refiere a la obtención de un conjunto de mediciones u observaciones tomadas en diferentes periodos

3.5.1. ESQUEMA SIMBÓLICO Y LEYENDA

$O_i \text{ X } O_1 \text{ X } O_2 \text{ X } O_3 \text{ X } O_4 \text{ X } O_5 \text{ X } O_6 \text{ X } O_7 \text{ X } O_f$

O_i = Pretest: evaluación de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, antes de aplicar el programa.

O_f = Posttest: evaluación de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, después de aplicar el programa.

X = Aplicación del programa "Educación sin límites" (8 sesiones)

O₁₋₇ = Posttest de cada sesión: evaluación de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, después de aplicar cada sesión del programa.

3.6. DEFINICIÓN OPERATIVA DEL INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS

	TÉCNICA	INSTRUMENTO
DE RECOJO DE INFORMACIÓN	<p>↻ Fichaje</p> <p>Que fue utilizado en la recopilación de información para el marco teórico</p>	<p>↻ Ficha textual</p> <p>↻ Ficha de resumen</p> <p>↻ Ficha mixta</p>
	<p>↻ La encuesta</p> <p>Para la obtención de información sobre la práctica pedagógica.</p> <p>↻ La observación</p> <p>Se realizó después de cada sesión de tratamiento.</p>	<p>↻ Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger.</p> <p>↻ Ficha de registro.</p>
DE PROCESAMIENTO DE DATOS	<p>↻ Análisis estadístico.</p>	Software SPSS (T de Student para muestras apareadas)

3.7. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS ASPERGER

Autor	: Santos Basilio Kathleen
Aplicación	: Individual y grupal
Número de ítems	: 30 ítems
Tiempo	: Variable entre 20 a 30 minutos
Finalidad	:

Está diseñado para obtener información sobre la práctica pedagógica de los docentes del nivel inicial que laboran con niños con Asperger.

Materiales	:
	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario• Lápiz• Borrador

Dimensiones	:
	<p>A. Cultural; Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar</p> <p>B. Teórica; Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente conoce los conceptos vinculados con el síndrome de Asperger y reconoce las manifestaciones conductuales para la detección de casos.</p> <p>C. Práctica; Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.</p>

VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

Para la presente investigación se realizó la validez de contenido que trata de garantizar si el cuestionario constituye una muestra adecuada y

representativa del contenido que este pretende evaluar, por lo que se aplicó el método de evaluación por jueces en la que participaron 06 profesionales psicólogos con gran experiencia en el campo, siendo ellos los que aprobaron los ítems según criterio a medir.

ESTABLECIMIENTO DE LA CONFIABILIDAD

El establecimiento de la confiabilidad se realizó de la siguiente manera:

- ❖ Se dio con el método de medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest) que se calcula aplicando a los participantes la misma prueba 2 veces y luego obteniendo un coeficiente de correlación entre las puntuaciones de ambas aplicaciones.
- ❖ Se aplicó el cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger a una muestra piloto de 10 sujetos con características semejantes a la población establecida en el proyecto de investigación.
- ❖ De la aplicación del cuestionario se obtiene:

Coefficiente de correlación de Pearson para datos.

$$r = \frac{\eta \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{\eta \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{\eta \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

$$r = 0.8065$$

$$R = \frac{2r}{1+r}$$

$$R = 0.8929$$

Según los resultados obtenidos se llegó a la conclusión de que el cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger es confiable.

3.8. ASPECTOS ÉTICOS

Cuando se recurren a seres humanos como participantes en estudios científicos como suele ocurrir en la investigación en ciencias de la salud, debe garantizarse la protección de los derechos de las personas participantes,

especialmente si se trata de un grupo vulnerable como el de los menores de edad. (Polit y Hungler, 2000)

Para Fonseca, Martel, Rojas, Flores, y Vela (2013) los principios básicos en una investigación que incluyan sujetos son los siguientes:

- ☛ Respeto a la persona; es el primer principio ético postulado en el Reporte de Belmont, comprende el derecho a la autodeterminación y al conocimiento estricto de la información, el respeto a las personas incorpora dos convicciones éticas, uno es que los individuos deberán ser tratados como agentes autónomos y que las personas con autonomía disminuida tienen derecho a ser protegidas.
- ☛ Beneficencia; el término de beneficencia se entiende como actos de bondad o caridad que va más allá de la estricta obligación, en este sentido hay dos reglas generales de beneficencia por un lado esta no hacer daño y por el otro es acrecentar al máximo los beneficios y disminuir los daños posibles.
- ☛ Justicia; Esto incluye derecho a un trato justo (los participantes tienen derecho a un trato justo y equitativo antes, durante y después de su participación) y el derecho a la privacidad (toda investigación conlleva algún grado de intromisión en la vida privada o intimidad de las personas y los investigadores deben asegurarse de no invadir más de lo necesario y de respetar la privacidad del sujeto durante todo el estudio).

Wiersma y Jurs (2008) citado en Hernández, R. et al (2010) identifican dos aspectos relacionales con tales derechos:

- ☛ Consentimiento o aprobación de la participación (preferentemente por escrito)
- ☛ Confidencialidad y anonimato (no se revela la identidad de los participantes ni se indica de quienes fueron obtenidos los datos)

En la presente investigación se tomó en cuenta los aspectos éticos tal y como ha sido establecido en las diferentes declaraciones universales.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Tabla N° 01

Docentes de nivel inicial por sexo, Huánuco, 2017

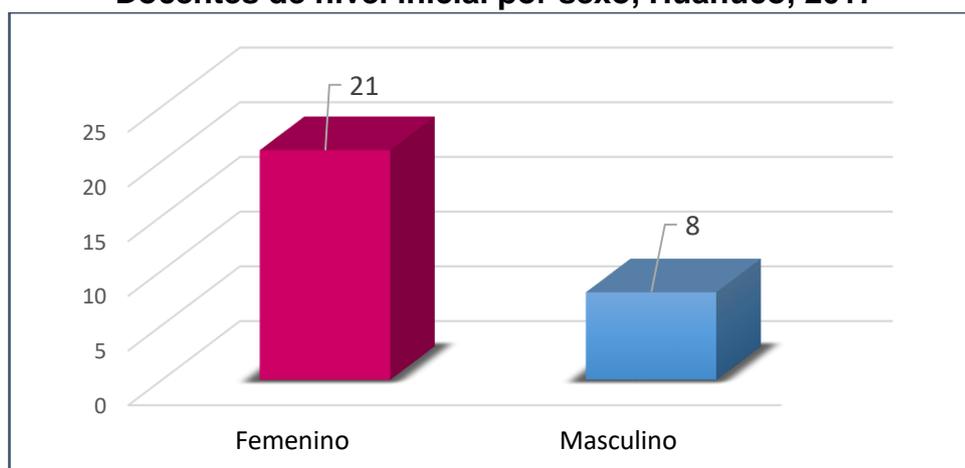
Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	21	72,4	72,4	72,4
Masculino	8	27,6	27,6	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Formato de recolección de información general (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 01

Docentes de nivel inicial por sexo, Huánuco, 2017



Fuente: Formato de recolección de información general (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En la tabla y gráfico N° 01, se muestra los docentes de nivel inicial por sexo, donde el total de evaluados es de 29 docentes, de los cuales el 72.4% (21 docentes) son de sexo femenino y el 27.6% (8 docentes) son del sexo masculino.

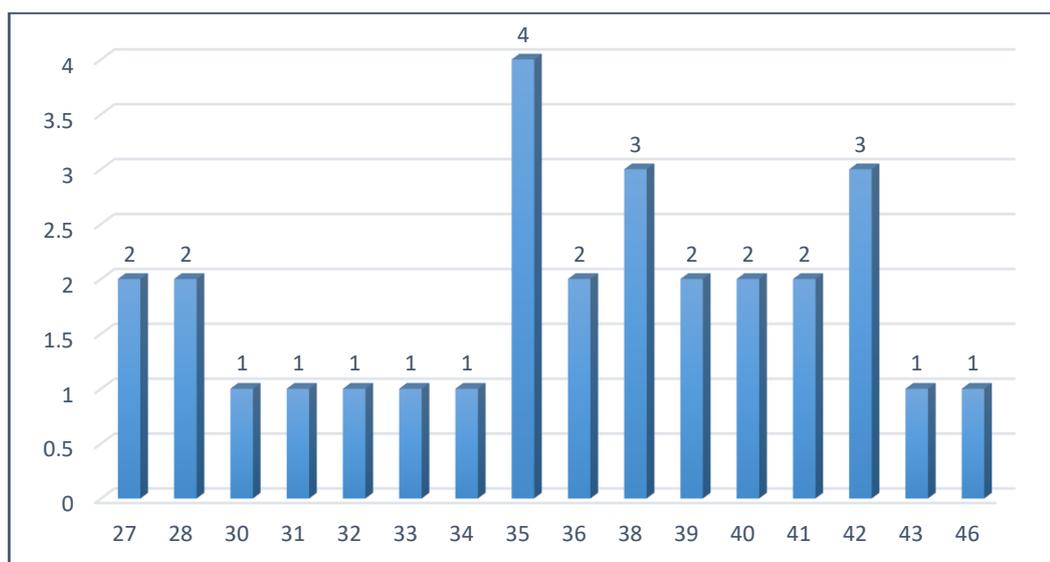
Tabla N° 02
Docentes de nivel inicial por edad, Huánuco, 2017

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
27	2	6,9	6,9	6,9
28	2	6,9	6,9	13,8
30	1	3,4	3,4	17,2
31	1	3,4	3,4	20,7
32	1	3,4	3,4	24,1
33	1	3,4	3,4	27,6
34	1	3,4	3,4	31,0
35	4	13,8	13,8	44,8
36	2	6,9	6,9	51,7
38	3	10,3	10,3	62,1
39	2	6,9	6,9	69,0
40	2	6,9	6,9	75,9
41	2	6,9	6,9	82,8
42	3	10,3	10,3	93,1
43	1	3,4	3,4	96,6
46	1	3,4	3,4	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fuente: Formato de recolección de información general (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 02
Docentes de nivel inicial por edad, Huánuco, 2017



Fuente: Formato de recolección de información general (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En la tabla y gráfico N° 02, se muestra los docentes de nivel inicial por edad, donde el total de evaluados es de 29 docentes, se evidencia que en el 3.4% (1 docente) son de 30, 31, 32, 33, 34, 43, 46 años; 6.9 % (2 docentes) son de 27, 28 36, 39, 40, 41 años; 10.3% (3 docentes) son de 38 y 42 años; y 13.8% (4 docentes) son de 35 años. Se aprecia que la mayor cantidad de docentes son de 35 años.

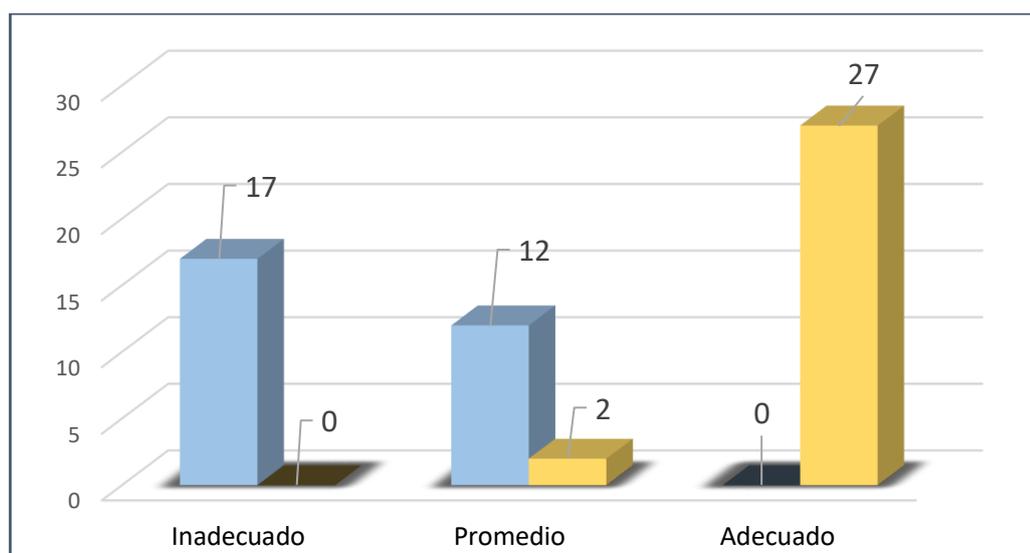
Tabla N° 03
Docentes de nivel inicial en la dimensión cultural según pre test y post test, Huánuco, 2017

	Pre test				Post test			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inadecuado	17	58,6	58,6	58,6	0	0	0	0
Promedio	12	41,4	41,4	100,0	2	6,9	6,9	6,9
Adecuado	0	0	0		27	93,1	93,1	100,0
Total	29	100,0	100,0		29	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 03
Docentes de nivel inicial en la dimensión cultural según pre test y post test, Huánuco, 2017



Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En la tabla y gráfico N° 03, se muestra los docentes de nivel inicial en la dimensión cultural según pre test y post test, donde el total de evaluados es de 29 docentes, se evidencia que en el pre test el 58.6% (17 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 41.4% (12 docentes) en el nivel promedio y 0% (0 docentes) en el nivel adecuado; en el post test el 0% (0 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 6.9% (2 docentes) en el nivel promedio y 93.1% (27 docentes) en el nivel adecuado.

Tabla N° 04

Docentes de nivel inicial en la dimensión teórica según pre test y post test, Huánuco, 2017

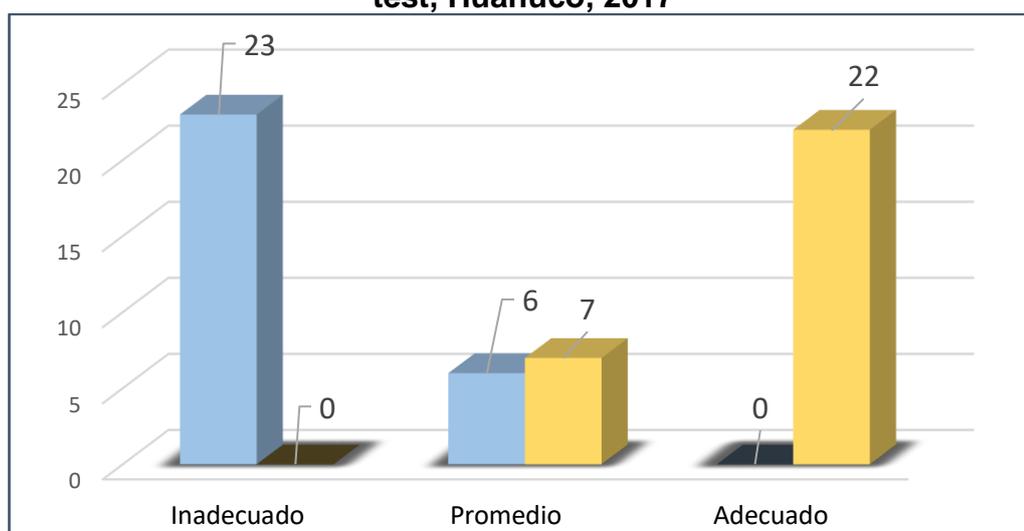
	Pre test				Post test			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inadecuado	23	79,3	79,3	79,3	0	0	0	0
Promedio	6	20,7	20,7	100,0	7	24,1	24,1	24,1
Adecuado	0	0	0		22	75,9	75,9	100,0
Total	29	100,0	100,0		29	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 04

Docentes de nivel inicial en la dimensión teórica según pre test y post test, Huánuco, 2017



Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En la tabla y gráfico N° 04, se muestra los docentes de nivel inicial en la dimensión teórica según pre test y post test, donde el total de evaluados es de 29 docentes, se evidencia que en el pre test el 79.6% (23 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 20.7% (6 docentes) en el nivel promedio y 0% (0 docentes) en el nivel adecuado; en el post test el 0% (0 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 24.1% (7 docentes) en el nivel promedio y 75.9% (22 docentes) en el nivel adecuado.

Tabla N° 05

Docentes de nivel inicial en la dimensión práctico según pre test y post test, Huánuco, 2017

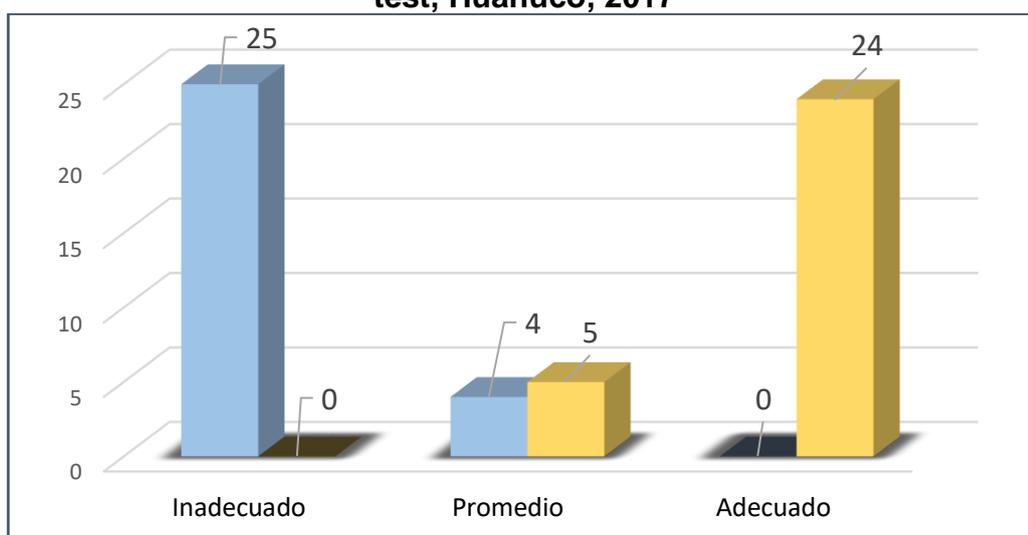
	Pre test				Post test			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inadecuado	25	86,2	86,2	86,2	0	0	0	0
Promedio	4	13,8	13,8	100,0	5	17,2	17,2	17,2
Adecuado	0	0	0		24	82,8	82,8	100,0
Total	29	100,0	100,0		29	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 05

Docentes de nivel inicial en la dimensión práctico según pre test y post test, Huánuco, 2017



Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En la tabla y gráfico N° 05, se muestra los docentes de nivel inicial en la dimensión práctico según pre test y post test, donde el total de evaluados es de 29 docentes, se evidencia que en el pre test el 86.2% (25 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 13.8% (4 docentes) en el nivel promedio y 0% (0 docentes) en el nivel adecuado; en el post test el 0% (0 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 17.2% (5 docentes) en el nivel promedio y 82.8% (24 docentes) en el nivel adecuado.

Tabla N° 06

Docentes de nivel inicial en la práctica pedagógica según pre test y post test, Huánuco, 2017

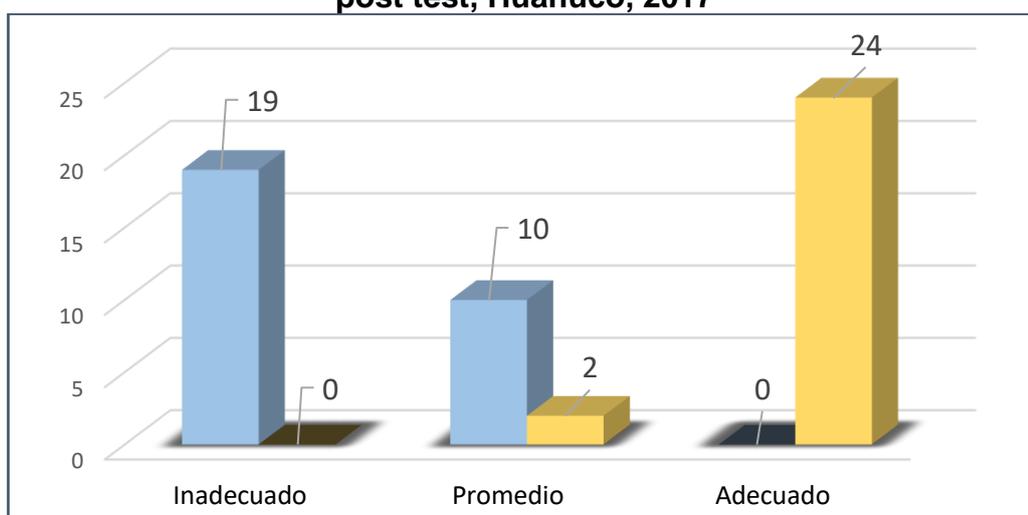
	Pre test				Post test			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Inadecuado	19	65,5	65,5	65,5	0	0	0	0
Promedio	10	34,5	34,5	100,0	2	6,9	6,9	6,9
Adecuado	0	0	0		27	93,1	93,1	100,0
Total	29	100,0	100,0		29	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 06

Docentes de nivel inicial en la práctica pedagógica según pre test y post test, Huánuco, 2017

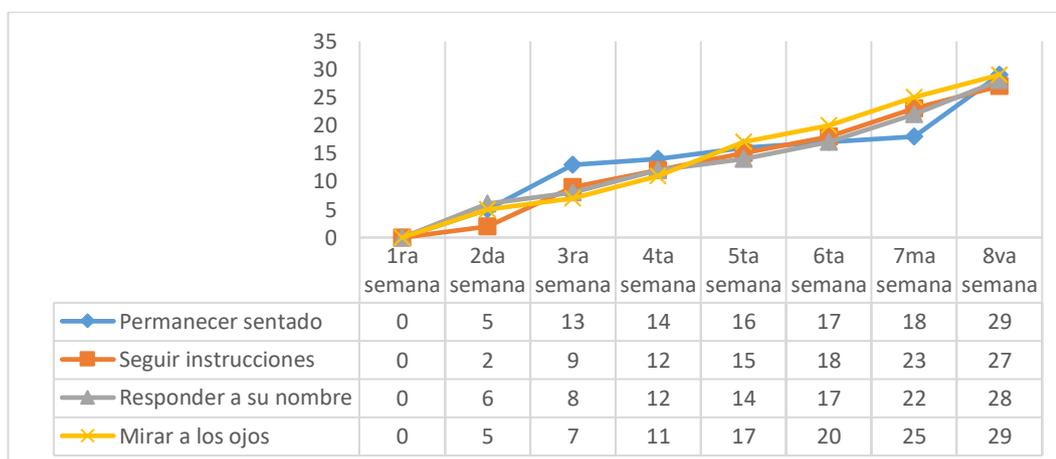


Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En la tabla y gráfico N° 06, se muestra los docentes de nivel inicial en la práctica pedagógica según pre test y post test, donde el total de evaluados es de 29 docentes, se evidencia que en el pre test el 65.5% (19 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 34.5% (10 docentes) en el nivel promedio y 0% (0 docentes) en el nivel adecuado; en el post test el 0% (0 docentes) se encuentra en el nivel inadecuado, 6.9% (2 docentes) en el nivel promedio y 93.1% (27 docentes) en el nivel adecuado.

Gráfico N° 07**Registro conductual de incidentes en el aula por semana, Huánuco, 2017**

Fuente: Ficha de observación (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En el gráfico N° 07, se muestra el registro del control conductual de incidentes en el aula, de los 29 docentes observados, en la 1ra semana ningún alumno con Síndrome de Asperger permanecía sentado, seguía instrucciones, respondía a su nombre ni miraba a los ojos; a diferencia de la última semana en la que los 29 docentes lograron que los alumnos con Síndrome de Asperger permanezcan sentados, 27 docentes lograron que los alumnos con Síndrome de Asperger sigan instrucciones; 28 docentes lograron que los alumnos con Síndrome de Asperger respondan a su nombre y 29 docentes lograron que los alumnos con Síndrome de Asperger miren a los ojos.

4.2. ANÁLISIS INFERENCIAL Y CONTRATACIÓN DE HIPÓTESIS

Tabla N° 07

Relación entre pre test y post test de la práctica pedagógica de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017

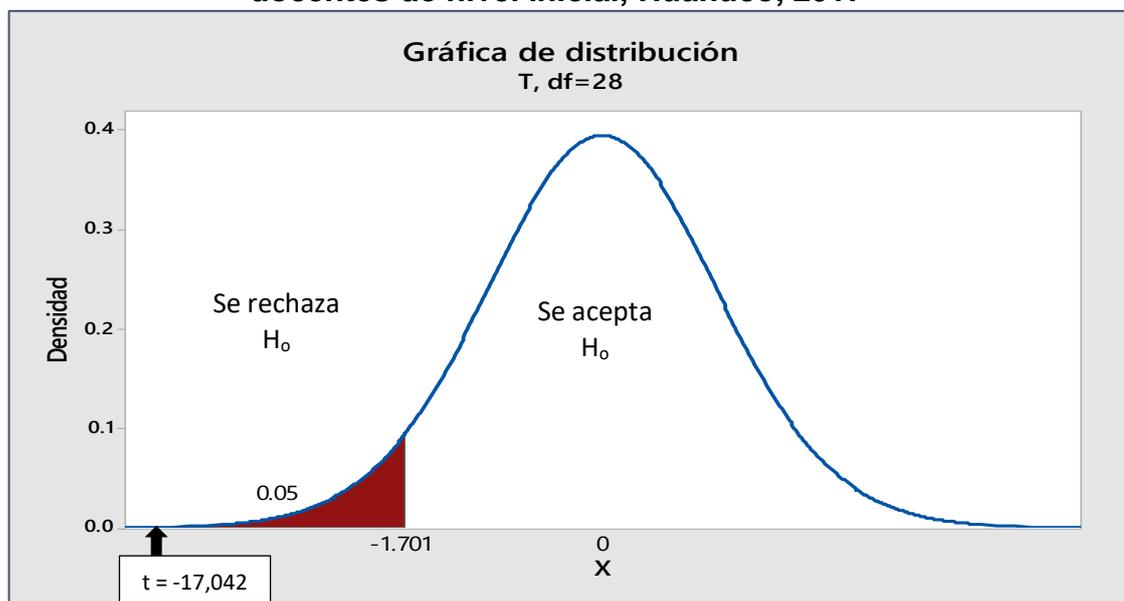
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pretest - Posttest	-1,586	,501	,093	-1,777	-1,396	-17,042	28	,000

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 08

Relación entre pre test y post test de la práctica pedagógica de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017



Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En relación a la práctica pedagógica, como se evidencia en el cuadro N° 07 y gráfico N° 08, según prueba estadística T de Student se obtuvo un $t = -$

17,042 que es menor a $t = -1,701$ que se ubica en la zona de **rechazo de la H_0** ; es decir se rechaza la afirmación que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; y se **acepta la H_a** que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

Tabla N° 08

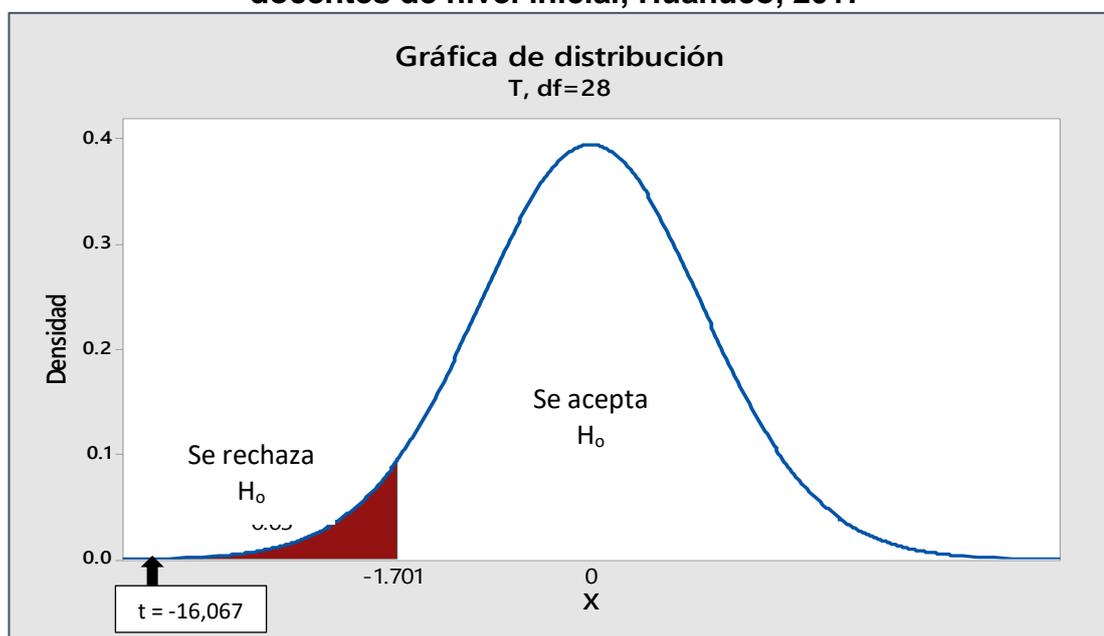
Relación entre pre test y post test de la dimensión cultural de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pretest - Posttest	-1,517	,509	,094	-1,711	-1,324	-16,067	28	,000

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 09
Relación entre pre test y post test de la dimensión cultural de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017



Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En relación a la dimensión cultural, como se evidencia en el cuadro N° 08 y gráfico N° 09, según prueba estadística T de Student se obtuvo un $t = -16,067$ que es menor a $t = -1,701$, que se ubica en la zona de **rechazo de la H_0** ; es decir se rechaza la afirmación que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; y se **acepta la H_a** que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

Tabla N° 09

Relación entre pre test y post test de la dimensión teórica de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017

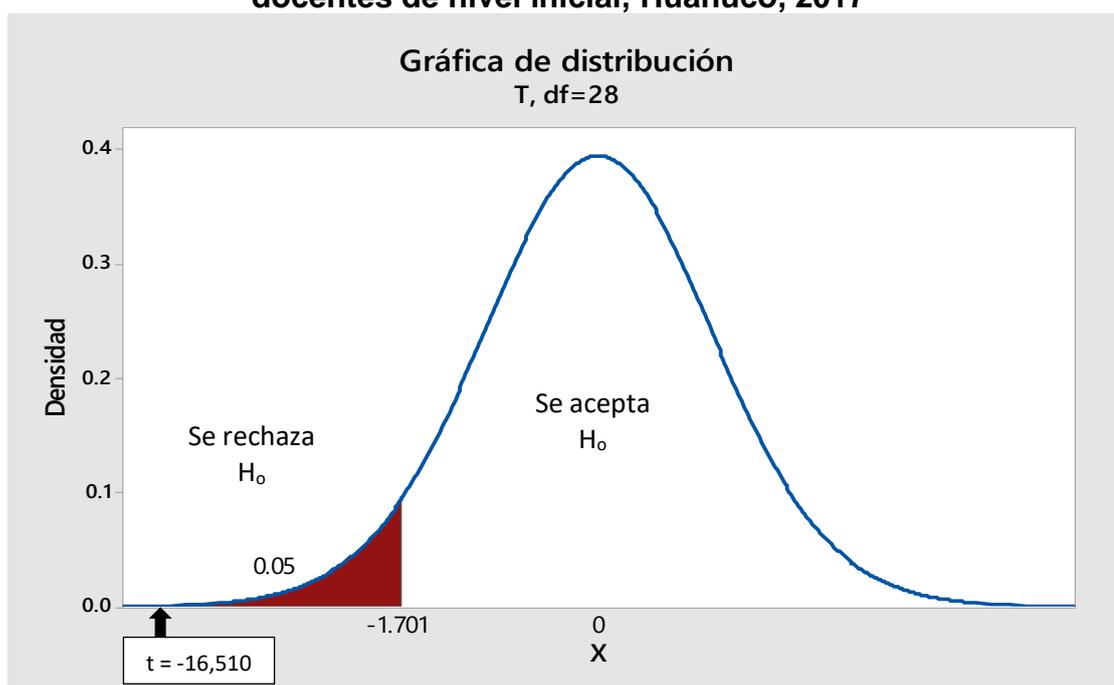
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pretest - Posttest	-1,552	,506	,094	-1,744	-1,359	-16,510	28	,000

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 10

Relación entre pre test y post test de la dimensión teórica de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017



Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En relación a la dimensión teórica, como se evidencia en el cuadro N° 09 y gráfico N° 10, según prueba estadística T de Student se obtuvo un $t = -16,510$

que es menor a $t = -1,701$, que se ubica en la zona de **rechazo de la H_0** ; es decir se rechaza la afirmación que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; y se **acepta la H_a** que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

Tabla N° 10

Relación entre pre test y post test de la dimensión práctica de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017

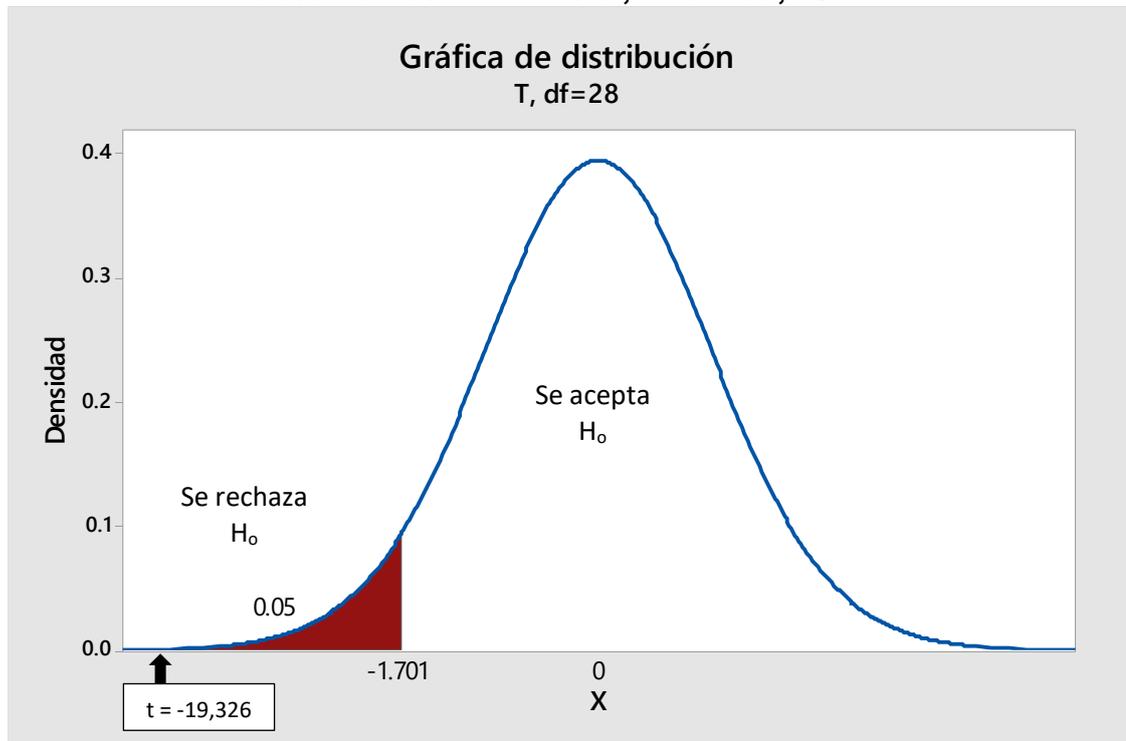
	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pretest - Posttest	-1,690	,471	,087	-1,869	-1,511	-19,326	28	,000

Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Gráfico N° 11

Relación entre pre test y post test de la dimensión práctica de los docentes de nivel inicial, Huánuco, 2017



Fuente: Cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger (autora)

Elaboración: Propia

Interpretación:

En relación a la dimensión práctica, como se evidencia en el cuadro N° 10 y gráfico N° 11, según prueba estadística T de Student se obtuvo un $t = -19,326$ que es menor a $t = -1.701$, que se ubica en la zona de **rechazo de la H_0** ; es decir se rechaza la afirmación que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” no influye positivamente en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; y se **acepta la H_a** que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la presente investigación el 72.4% fueron de sexo femenino y el 27.6%, del sexo masculino, a diferencia de la muestra utilizada por Zamora (2007) que evaluó al 50% del sexo femenino y 50% del sexo masculino.

En la presente investigación el mayor porcentaje (13.8%) se encontró en los docentes de 35 años, a diferencia de Zamora (2007) que su mayor población eran de 42 años.

En las dimensiones de la práctica pedagógica, se aprecia que en la dimensión cultural hay diferencia entre el pre test y post test, observándose que del 58.6% bajó al 0% en el nivel inadecuado después de la aplicación del programa "Educación sin límites" e incrementándose el nivel adecuado de 0% al 93.1%; del mismo modo en la dimensión teórica se logró que del 79.6% baje al 0% en el nivel inadecuado y se incrementó de 0% al 75.9% en el nivel adecuado; en la dimensión práctico, se bajó del 86.2% al 0% en el nivel inadecuado y se incrementó del 0% al 82.2%; estos datos encontrados no pueden ser comparados con otras investigaciones debido a que no existe una investigación similar.

En la práctica pedagógica según el pre test y post test, del total de evaluados (29 docentes), se evidencia que del 65.5% bajó al 0% en el nivel inadecuado; de 34.5% a 6.9% en el nivel promedio y del 0% al 93.1% en el nivel adecuado; mediante el adecuado uso de prácticas pedagógicas con niños con Asperger se podrá lograr lo señalado por Zamora (2007) que menciona que los docentes deben mantenerse capacitados y lograr un nivel de profesionalización y mejoramiento constante a fin de atender adecuadamente las necesidades educativas de sus alumnos con Asperger; para Díaz (2013) es necesario para los docentes el conocimiento teórico respecto al síndrome de Asperger ya que la intervención temprana facilita un adecuado tratamiento; y Vargas (2009) señala que es necesario el aprendizaje de habilidades sociales en los niños con síndrome de Asperger.

4.4. APOORTE DE LA INVESTIGACIÓN

- ↻ El aporte principal de la presente investigación es brindar un programa para mejorar la práctica pedagógica de los docentes de nivel inicial que laboran con niños Asperger.
- ↻ Así también se da a conocer las estadísticas acerca del conocimiento cultural con el que cuentan los docentes de nivel inicial acerca de los niños Asperger.
- ↻ Así también se da a conocer las estadísticas acerca del conocimiento teórico con el que cuentan los docentes de nivel inicial acerca de los niños Asperger.
- ↻ Así también se da a conocer las estadísticas acerca del conocimiento práctico con el que cuentan los docentes de nivel inicial acerca de los niños Asperger.
- ↻ Es la primera investigación regional y nacional acerca de un programa para mejorar la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger.
- ↻ Se considera a los aspectos éticos como parte del contenido teórico de la investigación.

CONCLUSIONES

En la presente investigación se arribó a las siguientes conclusiones:

- Se determinó el efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; encontrándose un valor t de Student ($t = -17,042 < t = -1,701$), que rechaza la H_0 y acepta la H_a ; es decir podemos afirmar que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.
- Se comprobó el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; encontrándose un valor t de Student ($t = -16,067 < t = -1,701$), que rechaza la H_0 y acepta la H_a que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión cultural de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.
- Se estableció el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; encontrándose un valor t de Student ($t = -16,510 < t = -1,701$), que acepta la H_a que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión teórica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.
- Se determinó el efecto del programa “Educación sin límites” en la dimensión práctica de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017; encontrándose un valor t de Student ($t = -19,326 < t = -1,701$), que rechaza la H_0 y acepta la H_a que señala que la aplicación del programa “Educación sin límites” influye positivamente en la dimensión práctica

de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.

- Se logró evaluar a 29 docentes, de los cuales 72.4% (21 docentes) son de sexo femenino y el 27.6% (8 docentes) son del sexo masculino; en cuanto a edad el mayor porcentaje (13.8%) son de 35 años.
- En cuanto a la dimensión cultural según pre test y post test; en el nivel inadecuado en el pre test se encontró el 58.6% y en el post test 0%; en el nivel promedio se encontró del 41.4% al 6.9% (respectivamente) y en el nivel adecuado del 0% al 93.1% (respectivamente).
- En cuanto a la dimensión teórica según pre test y post test; en el nivel inadecuado en el pre test se encontró el 79.6% y en el post test 0%; en el nivel promedio se encontró del 20.7% al 24.1% (respectivamente) y en el nivel adecuado del 0% al 75.9% (respectivamente).
- En cuanto a la dimensión práctico según pre test y post test; en el nivel inadecuado en el pre test se encontró el 86.2% y en el post test 0%; en el nivel promedio se encontró del 13.8% al 17.2% (respectivamente) y en el nivel adecuado del 0% al 82.8% (respectivamente).
- En la práctica pedagógica según pre test y post test, en el nivel inadecuado en el pre test se encontró el 65.5% y en el post test 0%; en el nivel promedio se encontró del 34.5% al 6.9% (respectivamente) y en el nivel adecuado del 0% al 93.1% (respectivamente).

RECOMENDACIONES O SUGERENCIAS

A la Universidad:

- ☞ Incluir dentro de su plan de estudio el curso de estrategias de enseñanza a niños con habilidades diferentes para que se encuentren preparados cuando tengan niños con síndrome de Asperger en sus aulas.
- ☞ Continuar con investigaciones vinculados a tema sobre niños con habilidades especiales y su proceso de enseñanza, debido a que son una población poco estudiada.
- ☞ Difundir los resultados obtenidos en la presente investigación para que sirva de guía a los demás investigadores que se encuentren interesados en realizar estudios similares.
- ☞ Propiciar la elaboración de más programas de fortalecimiento a la práctica pedagógica de los futuros docentes de nivel inicial.
- ☞ Fomentar la investigación desde los primeros ciclos de estudio de los alumnos de educación inicial.

Al estado:

- ☞ Cumplir y exigir el cumplimiento de las leyes de inclusión en las diversas instituciones educativas tanto públicas y privadas.
- ☞ Capacitar al personal docente en las distintas estrategias de enseñanza a niños con habilidades especiales.

A los docentes de nivel inicial

- ☞ Capacitarse constantemente en temas vinculados a la inclusión, ya que de ellos depende romper las barreras de la discriminación en la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attwood, (2007) Educational Psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology.
- Chickering y Gamson (2007) Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. European Journal of Special Needs Education.
- CIE-10 (1993) Clasificación internacional de las enfermedades. Organización Mundial de la Salud – OMS.
- Díaz (2013) en su trabajo titulado “Metodología para niños con síndrome de Asperger en educación infantil, realizado en la Universidad Internacional de la Rioja”,
- DSM-IV (APA, 1994). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Masson, S.A. 1995. Barcelona. España.
- Galiano (2012) The Achievement of Students with Developmental Disabilities and Their Peers Without Disabilities in Inclusive Settings: An Exploratory Study. Education and Treatment of Children.
- Gómez (2012) en su estudio titulado “Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, Uruguay, durante el I semestre del año lectivo 2012”,
- Happé, (1998) Including students with disabilities into the general education science classroom. Exceptional Children.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). Metodología de la investigación. 4ª edición. México.
- Informe Mundial la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud del 2001.

- Loayza y Cerezales (2007) en su tesis titulada “Ventajas de la educación inclusiva en el desarrollo Socio – Emocional de los alumnos del Nido Travesuras”.
- Medina y Salvador, (2009) Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in uppersecondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*.
- Perrenoud (2000). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*.
- Polit y Hungler (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. Mexico: Mc GrawHill.
- Rosenthal y Jacobson, (1980) School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Sánchez y Reyes. (2006). *Metodología y diseños en investigación científica*. Tercera edición. Editorial Mantaro. Lima.
- Sevillano y Vázquez (2014) *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ra edición revisada del index for inclusión.
- Vargas (2009) en su tesis titulada “La influencia de la acción docente de un aula regular, en el aprendizaje de habilidades sociales de los niños con Síndrome de Asperger y Síndrome de Down del segundo grado de primaria de un colegio Peruano – Chino del distrito de San Miguel, Lima, 2009”
- Zamora (2007) en su tesis titulada “Papel del Docente Especialista en Dificultades de Aprendizaje en la Integración de Niños con Síndrome de Asperger a la Escuela Básica, Venezuela”.

Webs:

- <http://bit.ly/2eVa9Nz>

- <http://bit.ly/2wMP4Or>
- <http://bit.ly/1b8syke>
- <http://bit.ly/2xiTr1r>
- <http://bit.ly/2wb7tlq>
- <http://bit.ly/1vo66qW>

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Variables	Dimensiones	Indicadores	Hipótesis	Objetivos	Tipo de investigación	Diseño		Método	Técnicas	Instrumento
EFECTO DEL PROGRAMA " EDUCACIÓN SIN LÍMITES" EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS ASPIERGER, HUÁNUCO – 2017	VI = PROGRAMA " EDUCACIÓN SIN LÍMITES"	<p>Cultural; Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar</p> <p>Teórica; Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente conoce los conceptos vinculados con el síndrome de Asperger y reconoce las manifestaciones conductuales para la detección de casos.</p> <p>Práctica; Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.</p>	Talleres orientados a desarrollar estrategias para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger.	<p>Sustantiva</p> <p>La aplicación del programa "Educación sin límites" mejora la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.</p>	<p>General:</p> <p>Determinar el efecto del programa "Educación sin límites" en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2017.</p>	<p>Experimental</p> <p>El método experimental consiste en organizar deliberadamente condiciones, de acuerdo con un plan previo, con el fin de investigar las posibles relaciones causa – efecto exponiendo a uno o más grupos experimentales a la acción de una variable experimental y contrastando sus resultados con grupos de control o de comparación. Hacen uso del método experimental los diseños de investigación pre – experimental, cuasi – experimental y experimental propiamente dicho (Sánchez, H. y Reyes, C., 1998).</p>	<p>Cuasi – experimental</p> <p>Kirk (1995) afirma que los diseños cuasi-experimentales son similares a los experimentos excepto en que los sujetos no se asignan aleatoriamente a la variable independiente. Se trata de diseños que se utilizan cuando la asignación aleatoria no es posible o cuando por razones prácticas o éticas se recurre al uso de grupos naturales o preexistentes como, por ejemplo, sujetos con una determinada enfermedad o sujetos que han sido sometidos a abuso sexual (p. 6). Por lo tanto, los diseños cuasi-experimentales se utilizan cuando el investigador no puede presentar los niveles de la variable independiente a voluntad ni puede crear los grupos experimentales mediante la aleatorización.</p> <p>Otra postura expresa Arnau (1995) define el diseño cuasi-experimental como un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos y/o los procesos de cambio, en situaciones donde los sujetos o unidades de observación no han sido asignados de acuerdo con un criterio aleatorio.</p> <p>Nombre: Diseño longitudinal de medidas repetidas ESQUEMA SIMBÓLICO Y LEYENDA O_i X O₁ X O₂ X O₃ X O₄ X O₅ X O₆ X O₇ X O_f O_i = Pretest: evaluación de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, antes de aplicar el programa. O_f = Posttest: evaluación de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, después de aplicar el programa. X = Aplicación del programa O₁ – 7 = Posttest de cada sesión: evaluación de la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, después de aplicar cada sesión del programa.</p>	DE EVALUACION	Observación indirecta	Fichaje	Ficha textual Ficha de resumen Ficha mixta
											Medición
	VD = PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS ASPIERGER	<p>Cultural; Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar</p> <p>Teórica; Esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente conoce los conceptos vinculados con el síndrome de Asperger y reconoce las manifestaciones conductuales para la detección de casos.</p> <p>Práctica; Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.</p>	Respuestas dadas por los docentes de educación inicial frente a las preguntas sobre habilidades para la enseñanza a niños con síndrome de Asperger..		<p>Específicos:</p> <p>1.3.2.1 Evaluar la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, antes de aplicar el programa.</p> <p>Evaluar la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, después de aplicar el programa.</p> <p>Comparar la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, antes de aplicar el programa, antes y después de aplicar el programa.</p>			DE TRATAMIENTO	Experimental	Dimaninca de presentación Dinámica de animación Socio drama Lluvia de ideas Role play Exposiciones Retroalimentación	Programa "Educación sin límites"
								DE PROCESAMIENTO	Análisis estadístico	Comparación de medias	T de Student para muestras apareadas

CONSENTIMIENTO INFORMADO

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad ayudarle a decidir si Usted quiere participar en un estudio de investigación.

Por favor léelo cuidadosamente, si no entiende algo, o si tiene alguna duda, pregúntele a la persona encargada de la investigación:

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:

“Efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger, Huánuco – 2018”

PERSONA A CARGO DE LA INVESTIGACIÓN:

Maestriza: SANTOS BASILIO, Kathleen

LUGAR DONDE SE VA A REALIZAR EL ESTUDIO

Se realizará en la ciudad de Huánuco.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Determinar el efecto del programa “Educación sin límites” en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger, Huánuco – 2018.

BENEFICIOS DE PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO:

Usted podrá participar en una investigación en la cual tendrá la oportunidad de dar a conocer sus ideas, sus actitudes y sus sentimientos de una manera libre y confidencial.

CONFIDENCIALIDAD, PRIVACIDAD DE LOS ARCHIVOS Y ANONIMATO:

En la siguiente investigación se garantiza los siguientes aspectos:

- ▶ **Privacidad:** La administración de la prueba será personalizada.
- ▶ **Confidencialidad:** En la prueba no se colocará el nombre del participante.
- ▶ **Participación voluntaria:** La decisión de participar en esta investigación es completamente voluntaria. Usted es libre de participar en este estudio así como de retirarse en cualquier momento.

PREGUNTAS Y CONTACTOS:

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede comunicarse con: Santos Basilio Kathleen, número de celular 986817004.

Firma del participante
Nombre:.....

Firma del investigador
Santos Basilio Kathleen

Ficha de observación

Docente: _____

Aula: _____ Fecha: _____

Conducta del alumno	Respuesta del docente

Formato de recolección de información general

Docente (iniciales): _____

Edad : _____ sexo: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué leyes conoces acerca de la educación inclusiva?

2. ¿A quiénes se les considera como beneficiarios de la educación inclusiva?

3. ¿Qué estrategia utilizas para enseñar con los niños con discapacidad física y/o mental?

4. ¿Qué dificultades has tenido al trabajar con los niños con discapacidad física y/o mental?

VALIDEZ DEL CUESTIONARIO SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS ASPERGER

Para la presente investigación se realizó la validez de contenido que trata de garantizar si el cuestionario constituye una muestra adecuada y representativa del contenido que este pretende evaluar, por lo que se aplicó el método de evaluación por jueces en la que participaron profesionales psicólogos con gran experiencia en el campo, siendo ellos los que aprobaron los ítems según criterio a medir.

Los especialistas que tuvieron la labor de jurados fueron:

- Mg. Lincoln Abrahan Miraval Tarazona
- Mg. Lorena Ardila Romero
- Psic. Olimpio Inocente Paulino

CRITERIOS DE VERIFICACIÓN POR JUECES

Por favor, responda las siguientes preguntas e indique sus sugerencias:

1. ¿Los reactivos de la prueba se adecuan al objetivo de la prueba?
SI () NO ()
Sugerencias:
.....
2. ¿El instrumento cuenta con una estructura y disposición general armónica?
SI () NO ()
Sugerencias:
.....
3. ¿Existe alguna pregunta superflua o reiterativa?
SI () NO ()
Sugerencias:
.....
4. ¿La cantidad de reactivos es la más adecuada?
SI () NO ()
Sugerencias:
.....
5. ¿Falta alguna área o conjunto de preguntas esenciales para los objetivos planteados?
SI () NO ()
Sugerencias:
.....
6. ¿Las instrucciones son apropiadas y están bien redactadas?
SI () NO ()
Sugerencias:
.....
7. ¿El formato de respuestas es adecuado?
SI () NO ()
Sugerencias:
.....

Fecha de evaluación :

Nombre del experto :

Firma :

CUESTIONARIO SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS ASPERGER					EVALUACIÓN DE JUECES		
Dimensión A	Dimensión Cultura inclusiva	Siempre	A Veces	Nunca	Se acepta	Se rechaza	Sugerencia
1	Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.						
2	A todos los alumnos se les hace sentirse acogidos						
3	Conoce las leyes referentes a la educación inclusiva						
4	Se reconocen las características de los niños con Asperger						
5	Realiza derivaciones a un centro de salud para el diagnóstico correcto del estudiante.						
6	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva						
7	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente a favor de la inclusión de niños con Asperger						
8	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias						
9	Se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación física y mental						

10	Hay una relación constante entre el profesorado y los padres / tutores						
Dimensión B	Dimensión Teórica - prácticas inclusivas	Siempre	A Vece s	Nunc a	Se acept a	Se rechaz a	Sugerencia
1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo a los niños con Asperger.						
2	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias						
3	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje						
4	Se promueve la inclusión de niños con Asperger						
5	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes						
6	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo						
7	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje						
8	La distribución en el aula es acorde a cada estudiante						
9	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión de niños con Asperger.						
10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje						

Dimensión C	Dimensión Práctica - prácticas inclusivas	Siempre	A Veces	Nunca	Se acepta	Se rechaza	Sugerencia
1	Desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje todos los estudiantes.						
2	Refuerza el aprendizaje de todos los estudiantes						
3	En las clases se estimula la participación de todos los estudiantes.						
4	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa						
5	Se refuerza adecuadamente las conductas acertadas que demuestren inclusión						
6	Los alumnos se ayudan unos a otros.						
7	Muestra dominio para el control de situaciones de crisis en niños con Asperger.						
8	Maneja ejercicios de técnicas de autocontrol para niños con Asperger						
9	Las actividades formativas ayudan a responder a la diversidad del alumnado						
10	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula						

ESTABLECIMIENTO DE LA CONFIABILIDAD

El establecimiento de la confiabilidad se realizó de la siguiente manera:

- ❖ Se dio con el método de medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest) que se calcula aplicando a los participantes la misma prueba 2 veces y luego obteniendo un coeficiente de correlación entre las puntuaciones de ambas aplicaciones.
- ❖ Se aplicó el cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger a una muestra piloto de 10 sujetos con características semejantes a la población establecida en el proyecto de investigación.
- ❖ De la aplicación del cuestionario se obtiene:

S1	Test	Retest	X	Y	X ²	Y ²	XY
			X ₁ - X	Y ₁ - Y			
1	16	19	0.2	3.2	0.04	10.24	0.4096
2	13	14	-2.8	-1.8	7.84	3.24	25.4016
3	16	17	0.2	1.2	0.04	1.44	0.0576
4	17	17	1.2	1.2	1.44	1.44	2.0736
5	09	11	-6.8	-4.8	46.24	23.04	1065.3696
6	19	16	3.2	0.2	10.24	0.04	0.4096
7	17	15	1.2	-0.8	1.44	0.64	0.9216
8	16	15	0.2	-0.8	0.04	0.64	0.0256
9	25	25	-0.8	-0.8	0.64	0.64	0.4096
10	20	19	4.2	3.2	17.64	10.24	180.6336
Σ	168	168			85.6	51.6	1275.712
\bar{x}	16.8	16.8			8.56	5.16	127.5712

Coefficiente de correlación de Pearson para datos.

$$r = \frac{\eta \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{\eta \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{\eta \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

$$r = 0.8065$$

$$R = \frac{2r}{1+r}$$

$$R = 0.8929$$

Interpretación: Según los resultados obtenidos se llegó a la conclusión de que el cuestionario sobre la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños Asperger es confiable.

CUESTIONARIO SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS ASPERGER

Docentes (iniciales):

Fecha:

Dimensión A	Dimensión Cultura inclusiva	Siempre	A Veces	Nunca
1	Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas.			
2	A todos los alumnos se les hace sentirse acogidos			
3	Conoce las leyes referentes a la educación inclusiva			
4	Se reconocen las características de los niños con Asperger			
5	Realiza derivaciones a un centro de salud para el diagnóstico correcto del estudiante.			
6	El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva			
7	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente a favor de la inclusión de niños con Asperger			
8	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias			
9	Se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación física y mental			
10	Hay una relación constante entre el profesorado y los padres / tutores			
Dimensión B	Dimensión Teórica - prácticas inclusivas	Siempre	A Veces	Nunca
1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo a los niños con Asperger.			
2	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias			

3	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje			
4	Se promueve la inclusión de niños con Asperger			
5	La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes			
6	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo			
7	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje			
8	La distribución en el aula es acorde a cada estudiante			
9	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión de niños con Asperger.			
10	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje			
Dimensión C	Dimensión Práctica - prácticas inclusivas	Siempre	A Veces	Nunca
1	Desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje todos los estudiantes.			
2	Refuerza el aprendizaje de todos los estudiantes			
3	En las clases se estimula la participación de todos los estudiantes.			
4	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa			
5	Se refuerza adecuadamente las conductas acertadas que demuestren inclusión			
6	Los alumnos se ayudan unos a otros.			
7	Muestra dominio para el control de situaciones de crisis en niños con Asperger.			
8	Maneja ejercicios de técnicas de autocontrol para niños con Asperger			
9	Las actividades formativas ayudan a responder a la diversidad del alumnado			
10	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula			

¡Gracias por su colaboración!

NOTA BIOGRÁFICA

KATHLEEN SANTOS BASILIO

De nacionalidad peruana, natural de la ciudad de Huánuco, padres Emilio Azalio Santos Luna y Elsa Basilio Mesías, actualmente reside en la misma ciudad.

Psicóloga de profesión egresada el año 2012 de Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan; actualmente se desempeña como psicóloga clínica en el Centro de Rehabilitación “Oscar Declerq”.



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN
Huánuco - Perú

ESCUELA DE POSGRADO

Campus Universitario, Pabellón V "A" 2do. Piso - Cayhuayna
Teléfono 514760 - Pág. Web. www.posgrado.unheval.edu.pe



ACTA DE DEFENSA DE TESIS DE MAESTRO

En el Auditorio de la Escuela de Posgrado, siendo las **16:00h**, del día **lunes 04 DE FEBRERO DE 2019** ante los Jurados de Tesis constituido por los siguientes docentes:

Dr. Ciro LAZO SALCEDO	Presidente
Dr. Humberto MONTENEGRO MUGUERZA	Secretario
Dra. Clorinda BARRIONUEVO TORRES	Vocal

Asesor de Tesis: Dr. Edwin Roger ESTEBAN RIVERA (Resolución N° 02595-2017-UNHEVAL/EPG-D)

La aspirante al Grado de Maestro en Educación, mención en Investigación y Docencia Superior, Doña, Kathleen SANTOS BASILIO.

Procedió al acto de Defensa:

Con la exposición de la Tesis titulado: **"EFECTO DEL PROGRAMA "EDUCACIÓN SIN LÍMITES" EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DEL NIVEL INICIAL QUE LABORAN CON NIÑOS ASPERGER, HUÁNUCO - 2017"**.

Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.

Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación de la aspirante al Grado de Maestro, teniendo presente los criterios siguientes:

- Presentación personal.
- Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y Recomendaciones.
- Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente.
- Dicción y dominio de escenario.

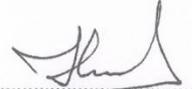
Así mismo, el Jurado plantea a la tesis **las observaciones** siguientes:

.....
.....

Obteniendo en consecuencia la Maestría la Nota de Diecisiete (17)
Equivalente a Muy Buena, por lo que se declara Aprobado
(Aprobado ó desaprobado)

Los miembros del Jurado firman el presente **ACTA** en señal de conformidad, en Huánuco, siendo las 6:30 horas del 04 de febrero de 2019.


PRESIDENTE
DNI N° 22415868


SECRETARIO
DNI N° 224101506


VOCAL
DNI N° 22422313

Leyenda:
19 a 20: Excelente
17 a 18: Muy Bueno
14 a 16: Bueno

(Resolución N° 0327-2019-UNHEVAL/EPG-D)

AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN DE TESIS ELECTRÓNICAS DE POSGRADO

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL (especificar los datos del autor de la tesis)

Apellidos y Nombres: Santos Basileo Kathleen
 DNI: 48554445 Correo electrónico: kath.ksb@gmail.com
 Teléfonos Casa _____ Celular 986817004 Oficina _____

2. IDENTIFICACION DE LA TESIS

Posgrado	
Maestría:	<u>Educación</u>
Mención:	<u>Investigación y docencia Superior</u>

Grado Académico obtenido:

Maestro en educación

Título de la tesis:

"Efecto del programa "Educación sin límites" en la práctica pedagógica de docentes del nivel inicial que laboran con niños asperger, Hudno co - 2017"

Tipo de acceso que autoriza el autor:

Marcar "X"	Categoría de Acceso	Descripción de Acceso
<input checked="" type="checkbox"/>	PÚBLICO	Es público y accesible el documento a texto completo por cualquier tipo de usuario que consulta el repositorio.
<input type="checkbox"/>	RESTRINGIDO	Solo permite el acceso al registro del metadato con información básica, mas no al texto completo.

Al elegir la opción "Público" a través de la presente autorizo de manera gratuita al Repositorio Institucional – UNHEVAL, a publicar la versión electrónica de esta tesis en el Portal Web repositorio.unheval.edu.pe, por un plazo indefinido, consintiendo que dicha autorización cualquiera tercero podrá acceder a dichas páginas de manera gratuita, pudiendo revisarla, imprimirla o grabarla, siempre y cuando se respete la autoría y sea citada correctamente.

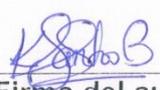
En caso haya marcado la opción "Restringido", por favor detallar las razones por las que se eligió este tipo de acceso:

Asimismo, pedimos indicar el periodo de tiempo en que la tesis tendría el tipo de acceso restringido:

() 1 año () 2 años () 3 años () 4 años

Luego del periodo señalado por usted(es), automáticamente la tesis pasara a ser de acceso público.

Fecha de firma: 13-08-2019


 Firma del autor