

# URKUND

## Urkund Analysis Result

Analysed Document: TESIS FINAL\_BEATRIZ.docx (D40265190)  
Submitted: 6/19/2018 7:13:00 PM  
Submitted By: mfigueroac@ulvr.edu.ec  
Significance: 3 %

### Sources included in the report:

TESIS INGRID JONES\_FINAL.docx (D30065041)  
TESIS FINAL\_CHUCHUCA.docx (D40265064)  
EP-T-QV-0157.docx (D28077258)  
TESIS FINAL 13 JUNIO-MARCIA.docx (D20879707)  
TESIS.docx (D30067632)  
dcasesg\_M4.731\_20171\_PEC 4. ENTREGA FINAL DEL TRABAJO\_8257521.txt (D35028691)  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/viii-jornadas-educacion-especial-montevideo.pdf>  
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370006>  
[http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2012/09/Primaria\\_Cast.pdf](http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2012/09/Primaria_Cast.pdf)  
[http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6\\_biblioteca/eu\\_bibliote/adjuntos/aldizkarien\\_berri\\_2017\\_ekaina/revista\\_latinoamericana\\_de\\_educacion\\_inclusiva\\_11\\_1.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6_biblioteca/eu_bibliote/adjuntos/aldizkarien_berri_2017_ekaina/revista_latinoamericana_de_educacion_inclusiva_11_1.pdf)  
[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material\\_complementario/m2/Trastornos\\_autistas\\_del\\_contacto\\_afectivo.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m2/Trastornos_autistas_del_contacto_afectivo.pdf)  
[http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg\\_antonella.p](http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_antonella.p)  
[http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/162\\_academicas\\_academicaarchivo.pdf](http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/162_academicas_academicaarchivo.pdf)  
[https://www.asperger.es/index.php?V\\_dir=MSC&V\\_mod=download&f=2017-8/7-10-12-32.admin.el\\_autismo\\_en\\_mi\\_vida.pdf](https://www.asperger.es/index.php?V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-8/7-10-12-32.admin.el_autismo_en_mi_vida.pdf)  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades\\_docente.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_docente.pdf)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232794s.pdf>  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>  
<https://autismodiario.org/2017/12/21/cie-11-vigente-a-partir-de-mayo-de-2018/>  
[http://www.academia.edu/31248607/Atlas\\_del\\_Derecho\\_a\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_en\\_los\\_A%C3%B1os\\_de\\_la\\_Revoluci%C3%B3n\\_Ciudadana\\_Una\\_Aproximaci%C3%B3n\\_a\\_las\\_Transformacion](http://www.academia.edu/31248607/Atlas_del_Derecho_a_la_Educaci%C3%B3n_en_los_A%C3%B1os_de_la_Revoluci%C3%B3n_Ciudadana_Una_Aproximaci%C3%B3n_a_las_Transformacion)  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espannol/Art\\_5\\_41.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espannol/Art_5_41.pdf)  
[http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12434/1/50495\\_1.pdf](http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12434/1/50495_1.pdf)  
<http://oaji.net/articles/2016/3757-1472502516.pdf>  
<http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/112>  
[http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/download/121\\_664da3c016750bb7e488ceaa85596e65](http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/download/121_664da3c016750bb7e488ceaa85596e65)





**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN  
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**TRABAJO DE TITULACIÓN  
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**TEMA  
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS CON  
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA UNIDAD EDUCATIVA  
SALESIANA CRISTÓBAL COLÓN  
DURANTE EL AÑO 2017 – 2018**

**Autora:  
BEATRIZ MARIBEL LEÓN GAVILANES**

**Tutora:  
PHD MARYLIN FIGUEROA CRUZ**

**GUAYAQUIL-ECUADOR  
2018**

## DEDICATORIA

Deseo dedicar en primer lugar a Dios quien me dio las fuerzas y me bendijo con todo lo necesario a través del apoyo incondicional del Padre Luciano Bellini, para terminar con éxito mi Maestría en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.

A mi madre Lic. Georgina Gavilanes Infante, mujer de lucha que crió a sus dos hijas siendo madre y padre a la vez, pues el destino le había dejado viuda. Pese a esa situación nunca descansó para apoyarnos e inculcarnos valores de perseverancia sin importar las dificultades personales o profesionales que pasáramos.

A mis hijos Alan y Kaira, por su paciencia ante la falta de dedicación y tiempo mientras mamá se ausentaba de su lado durante dos años para salir de casa y lograrse superar profesionalmente. Ellos son mi razón de lucha.

A mi compañero, amigo y esposo, que hoy se encuentra al lado de Dios, gracias por los años vividos.

A mi hermana Lic. Ruth León Gavilanes, por su apoyo incondicional y amor a sus sobrinos, cuando la mamá en horas de la noche no estaba junto a ellos.

A mis distinguidas autoridades de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón y compañeros docentes, que con su apoyo y paciencia me supieron guiar y transmitir los conocimientos necesarios del colegio para realizar mi tema de maestría.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a mi familia, amigos y autoridades de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón que han aportado con el apoyo moral, económico y presencial, para lograr culminar esta tesis que comenzó como proyecto y ahora se visualizan sus beneficios educativos.

A la Universidad Laica Vicente Rocafuerte, por darme la oportunidad de ser partícipe de este programa de estudios en beneficio de la sociedad y de las personas que sufren discapacidad.

A los docentes laicos que impartieron en cada módulo los conocimientos y experiencias necesarios para formar a profesionales que lucharán por la vigencia de la inclusión educativa y social así como del desarrollo sociocultural en nuestro Ecuador.

A mi tutora M Sc. Marylin Figueroa Cruz, PhD., por la transmisión de sus conocimientos invaluable y por toda su ayuda y consideración.

A la M Sc. Sonia Guerra Iglesias, PhD., que siempre nos aconsejó en diversos aspectos profesionales y humanos, siendo una amiga para todos los maestrantes.

A todos mis compañeros que, con el tiempo, nos fuimos haciendo amigos al pasar tantos momentos de debates, estudios, y otras actividades, para lograr la meta que cada uno se propuso alcanzar.

## CERTIFICACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Guayaquil, 7 de noviembre del 2018

Yo, Beatriz Maribel León Gavilanes, declaro bajo juramento, que la autoría del presente trabajo me corresponde totalmente y me responsabilizo con los criterios y opiniones científicas que en el mismo se declaran, como producto de la investigación realizada.

De la misma forma, cedo mis derechos de autor a la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y normativa institucional vigente.

Firma: \_\_\_\_\_

BEATRIZ MARIBEL LEÓN GAVILANES.

Guayaquil, 07 de noviembre del 2018.

### **CERTIFICACIÓN DEL TUTOR DE LA TESIS**

Yo, PhD. Marylin Figueroa Cruz, certifico que se realizaron todas las correcciones pertinentes que fueron pronunciados como resultado de la Defensa Final por los miembros del jurado en la fecha 31 de octubre del 2018 en el trabajo titulado "LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA UNIDAD EDUCATIVA SALESIANA CRISTÓBAL COLÓN, DURANTE EL AÑO 2017-2018" . Las cuales han sido elaboradas por Beatriz Maribel León Gavilanes bajo mi guía, las mismas que en la tesis empastada reflejan el cambio realizado.

Firma:



---

PHD. MARYLIN FIGUEROA CRUZ

## RESUMEN EJECUTIVO

Surge esta investigación por la necesidad identificada de contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista, en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Se concibe a la inclusión educativa como un proceso que parte de la acción combinada de la Unidad Educativa estudiada, los docentes y los padres de los niños con trastorno del espectro autista para facilitar que estos accedan al aprendizaje y se desarrollen de manera tal, que puedan participar con éxito y disfrutar de las relaciones con sus compañeros y de logros en su actividad, a partir de su condición social de desarrollo. Se utiliza la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo. La investigación es de tipo descriptiva. En base a esto se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Del nivel teórico se utilizaron el Análisis y la síntesis, la Inducción y deducción y la Modelación. Del nivel empírico se emplearon el Análisis de documentos, la Encuesta, la Entrevista, la Observación y la Consulta a especialistas. Del nivel estadístico se aplicaron medidas de tendencia central y el porcentaje, para el análisis de algunos datos. Los especialistas consultados plantean que la estrategia metodológica es efectiva y que sus acciones pueden contribuir a solucionar el problema identificado. Se recomienda aplicar la propuesta y adecuarla a las condiciones del contexto y los agentes participantes.

**Palabras clave:** inclusión educativa, trastorno del espectro autista, estrategia metodológica

## **ABSTRACT**

This research emerges because of the identified need to contribute to the educational inclusion of children aged 5 to 7 years with autism spectrum disorder, in the Salesian Educational Unit Cristobal Colon. Educational inclusion is conceived as a process that starts from the combined action of the Educational Unit studied, teachers and parents of children with autism spectrum disorder to facilitate their access to learning and develop in such a way that they can participate successfully and enjoy relationships with their peers and achievements in their activity, based on their social status of development. The combination of qualitative and quantitative approaches is used. The research is descriptive. Based on this, theoretical, empirical and statistical methods were used. From the theoretical level the Analysis-synthesis, the Induction-deduction and the Modeling were used. From the empirical level, the Document Analysis, the Survey, the Observation and the Consultation to specialists were used. From the statistical level, measures of central tendency and percentage were applied for the analysis of some data. The consulted specialists state that the methodological strategy is effective and that their actions can contribute to solving the identified problem. It is recommended to apply the proposal and adapt it to the conditions of the context and the participating agents.

Key words: educational inclusion, autism spectrum disorder, methodological strategy

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 TEMA.....	3
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.4 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.5 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
1.6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.6.1 Objetivo General.....	8
1.6.2 Objetivos Específicos.....	8
1.7 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
1.8 VARIABLES EN ESTUDIO.....	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 MARCO TEÓRICO.....	11
2.1.1 El trastorno del espectro autista. Generalidades.....	11
2.1.2 La inclusión educativa. Consideraciones actuales.....	23
2.1.3 La inclusión educativa en niños con trastornos del espectro autista.....	38
2.1.4 Consideraciones generales sobre las estrategias metodológicas.....	49
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	51
2.3 MARCO LEGAL.....	54
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA.....	60
3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	61
3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	62
3.3.1 MÉTODOS.....	62
3.3.2 TÉCNICAS.....	63
3.3.3 INSTRUMENTOS.....	64
3.4 POBLACIÓN.....	70
3.5 MUESTRA.....	71
3.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	72
3.7 ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	74
3.7.1 Resultados del Análisis documental al Proyecto Educativo Institucional.....	74

3.7.2 Resultados del Análisis documental al Cuestionario del Contexto Familiar.....	81
3.7.3 Resultados de la Entrevista a autoridades de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.....	84
3.7.4 Resultados de la Encuesta a docentes de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.....	88
3.7.5 Resultados de la Entrevista a padres de familia de niños de 5 a 7 años con TEA atendidos en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.....	94
3.7.6 Resultados de la Entrevista a psicopedagoga de la EGBE de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.....	100
3.7.7 Resultados de la Observación para determinar las necesidades de inclusión educativa de los niños seleccionados como muestra de la investigación.....	102
3.8 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	108
CAPÍTULO 4: PROPUESTA.....	114
4.1 ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SALESIANA CRISTÓBAL COLÓN.....	114
4.1.1 Estructura de la estrategia metodológica propuesta .....	115
4.1.2 Desarrollo de la estrategia metodológica propuesta.....	118
4.1.2.1 Etapa I. Diagnóstico de necesidades de inclusión de los niños con TEA y de las necesidades de preparación de los agentes y agencias educativas.....	125
4.1.2.2 Etapa II. Planeación estratégica.....	131
4.1.2.3 Etapa III. Implementación.....	145
4.1.2.4 Etapa IV. Valoración de los resultados de la etapa de implementación y de la estrategia en general. Rediseño.....	147
4.2 BENEFICIOS QUE APORTA LA PROPUESTA.....	149
4.3 VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA.....	150
CONCLUSIONES.....	152
RECOMENDACIONES.....	154
BIBLIOGRAFÍA.....	155
ANEXOS.....	171

## INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos que asume la humanidad para este siglo es el de cambiar las circunstancias que envuelven al trastorno del espectro autista (TEA), concebido en la actualidad como un trastorno del neurodesarrollo y cuya causa aún se desconoce. Desde los primeros años de vida el niño con autismo manifiesta evidentes problemas en su conducta social: no establece contacto visual, no demuestra empatía, parece estar ausente y no escuchar ni interesarse por los demás, responde negativamente al contacto físico y la interacción con los coetáneos y adultos.

Esta conducta determina la existencia de necesidades educativas especiales significativas que inciden en la adquisición de aprendizajes básicos para la vida. Sin embargo, se ha comprobado que con un manejo educativo eficiente, la aplicación de estrategias personalizadas y sobre todo, con la participación y acceso equitativo al aprendizaje en condiciones de participación puede desarrollarse de manera integral y participar en la vida en la sociedad. Es por ello que es de importancia medular que, desde las más tempranas edades, se favorezca su inclusión educativa.

La inclusión educativa es concebida como un derecho humano. Su esencia es que a todas las personas se les brinde con equidad el acceso a una educación que esté pensada, desde los centros educativos ordinarios, para todos, sin discriminar en necesidades educativas, discapacidades u otras condiciones del desarrollo generadoras de exclusión. La inclusión educativa, más que un estilo de trabajo, es el modo en que se ha de concebir el proceso educativo.

Para ello el sistema educativo, las agencias de influencias educativas, entre ellas el centro escolar, la comunidad y la familia, así como los docentes, deben tener una preparación que les permita manejar suficientemente el aprendizaje de todos sus estudiantes del aula, sin segregación.

Este proceso tiene como principio fundamental la necesidad de respetar las individuales en el proceso de convivencia social y se constituye en la antesala de la inclusión social. En los niños con TEA y producto de las alteraciones significativas en la socialización, la inclusión educativa es la alternativa que, desarrollada con calidad, le permitirá su desarrollo. Este es precisamente el tema tratado en esta investigación, en el contexto particular de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.

Esta investigación se presenta en 4 capítulos. El capítulo uno comprende el Marco General de la investigación donde se detalla el tema, los objetivos generales y específicos, las preguntas científicas, entre otros elementos. El capítulo dos se refiere al Marco Teórico, donde se desarrolla el fundamento teórico de la investigación a realizar.

El capítulo tres trata la metodología que describe el tipo de investigación, la población y la muestra, los métodos e instrumentos utilizados, entre otros. El capítulo cuatro presenta la propuesta de estrategia metodológica. Se parte de una Introducción y se finaliza con la presentación de Conclusiones del trabajo, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos.

# **CAPÍTULO 1**

## **MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**

El capítulo que se desarrolla a continuación hace referencia a los elementos indispensables del diseño teórico que justifican, validan y orientan la realización de la investigación.

### **1.1 TEMA**

La investigación que se presenta trata el tema del proceso de inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que asisten a la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.

### **1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El trastorno del espectro autista (TEA) es un desorden neurológico y del desarrollo que aparece en los primeros años y perdura toda la vida de la persona. Puede estar asociado a otra discapacidad o no. Las personas con esta condición manifiestan afectaciones en el comportamiento, la socialización e interacción con los demás y trastornos en la comunicación. Sus manifestaciones pueden ser diversas y varían de un caso a otro, por esto se hace referencia al término espectro autista.

Para los docentes y especialistas, gestionar el entorno educativo de niños con TEA simboliza una realidad paradójica: se cuenta con una amplia gama de investigaciones científicas sobre el TEA, sin embargo, no se tiene una respuesta definida sobre las teorías que sustentan el origen del trastorno.

En Ecuador, al igual que en otros países, se ha enfatizado en proporcionar una educación de calidad a las personas con estas necesidades educativas especiales desde su marco jurídico. Es por ello que La Constitución de la República (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008) y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021 (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de la República del Ecuador, 2017) devienen en documentos legales que orientan la elaboración de esta investigación.

Este trabajo también está basado en la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Organización de Estado Americanos –OEA-, 1999), y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas –ONU-, 2008), entre otros, que permiten comprender el fenómeno que se investiga e integrar las demandas comunes del colectivo estudiado, así como plantear estrategias de respuesta amplias e integrales, tanto para el corto como para el mediano plazo.

Conviene subrayar que la educación inclusiva en Ecuador se ha propiciado, a través de la escolarización pública o privada, eliminando barreras para que las personas puedan gozar del derecho a una educación y ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Registro oficial del Órgano del Gobierno del Ecuador, 2012). Este es el caso de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón, de la ciudad de Guayaquil, que tiene como finalidad acoger a todos los estudiantes sin discriminación alguna y proyectar la clara visión de formar alumnos emprendedores.

Este centro ha propiciado, con énfasis en los últimos cursos, el ingreso de niños con TEA a la institución para brindarles una atención educativa de calidad, que parta de un proceso de inclusión. La autora de esta investigación se desempeña en el cargo de docente del nivel preescolar y ha podido comprobar que, a pesar del loable esfuerzo que se realiza para garantizar una educación inclusiva, existen:

1. Aulas con un cúmulo de matrícula alto, en las que se encuentran niños con TEA insertados.
2. Desmotivación de los otros niños del aula para interactuar con los niños con TEA, que permanecen invisibles, ignorados y mal atendidos académicamente.
3. Docentes y autoridades de la institución educativa que revelan carencias de herramientas metodológicas para atender la diversidad en condiciones de inclusión.
4. Familias demandantes y a la vez desconocedoras de cómo atender la situación educativa que reflejan los niños con TEA.
5. Preocupación de las autoridades, docentes y familiares por cambiar la situación antes expuesta.

La falta de experiencia y entrenamiento de los docentes en la atención a estos niños ha limitado su inclusión educativa, pese a los esfuerzos que hacen las autoridades y docentes para atender a la diversidad. A esto se suma la falta de apoyo familiar, por desconocimiento fundamentalmente, para lograr integrar al niño en las aulas regulares sin sufrir la marginación de sus compañeros.

Es necesario entonces buscar alternativas que permitan la preparación y orientación del equipo interdisciplinario de la institución educativa en función de facilitar con éxito la inclusión educativa.

### **1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

El problema científico determinado en esta investigación se concreta en:  
¿Cómo contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón?

### **1.4 SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Qué referentes teóricos sustentan la atención y la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista?

¿Cuál es el estado inicial de la inclusión educativa de niños de 5 a 7 con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón?

¿Cuáles son las acciones que debe poseer una estrategia metodológica que contribuya a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón?

¿Cuál pudiera ser la efectividad de la estrategia metodológica propuesta en función contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 con trastorno del espectro autista?

## 1.5 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La población que se atenderá se encuentra ubicada en el Sector Sur en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón donde asisten 2000 niños(as) y adolescentes que actualmente se encuentran escolarizados. Sus edades fluctúan entre los 5 años hasta los 17 años.

**Objeto de investigación:** proceso de atención educativa a niños con trastorno del espectro autista.

**Campo de estudio:** inclusión educativa de niños con trastornos del espectro autista de 5 a 7 años.

**Límites de la investigación:** Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Niños de 1ero a 3er año de Educación General Básica.

**Aspecto:** problemas de aprendizaje de los niños con trastornos del espectro autista.

**Tiempo:** año 2017- 2018

**Lugar:** Guayaquil, Ecuador

## **1.6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para contribuir a la solución del problema científico identificado, esta investigación propone los siguientes objetivos:

### **1.6.1 Objetivo General**

Analizar la incidencia de la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón en período lectivo 2017-2018.

### **1.6.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar los referentes teóricos que sustentan la atención y la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista.
2. Comprobar el estado inicial de la inclusión educativa de niños de 5 a 7 con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.
3. Diseñar una estrategia metodológica que contribuya a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.
4. Valorar preliminarmente la efectividad de la estrategia metodológica propuesta para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 con trastorno del espectro autista.

## **1.7 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En Ecuador se puede progresar a una cultura escolar más inclusiva que argumente la atención a la diversidad de necesidades educativas que existen en la escuela. Para ello se deben potenciar las condiciones que beneficien los procesos educativos en los centros docentes y a su vez reconocer las barreras del sistema educativo, que existen en la participación y aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación parte de una necesidad sentida en muchas unidades educativas que reciben hoy estudiantes con TEA y con otras necesidades educativas especiales. Por tal razón se considera de muy pertinente, pues contribuirá al proceso de inclusión educativa, una exigencia que aparece en los documentos que rigen la política del país y de la educación.

La estrategia metodológica que se propone está formada por un conjunto de acciones que le permitirán al docente seleccionar y diseñar objetivos y tareas, teniendo en cuenta el desarrollo potencial de sus alumnos, así como organizar actividades que respondan a las necesidades educativas de cada niño. Resulta novedosa porque constituye un documento metodológico que orienta al docente en la intervención pedagógica para el desarrollo del niño con TEA, así como a su familia y al resto de los agentes educativos que participan en el proceso de inclusión social. Todo ser humano necesita crecer y desarrollarse en un ambiente que condicione su desarrollo y le permita utilizar sus potencialidades.

Se beneficiará asimismo el colectivo de docentes, autoridades, alumnos y familias de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón pues, al contribuir a la inclusión educativa de estos niños, se favorece el logro de la misión del centro, así como sensibilizar al resto de la comunidad educativa sobre la necesidad que hay de revisar las prácticas educativas en torno al proceso de inclusión educativa. Este trabajo beneficiará además a los padres de familia, quienes podrán apreciar los avances de sus hijos y lo que son capaces de hacer con una ayuda oportuna.

**Idea a defender:**

La implementación de la estrategia metodológica sobre la preparación de docentes y agencias educativa, fortalecerá la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista en la enseñanza regular.

## **1.8 VARIABLES EN ESTUDIO**

**Variable independiente:** Inclusión educativa de niños de 5 a 7 años

**Variable dependiente:** El trastorno de espectro autista

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que sustentan la atención y la inclusión educativa en sentido general y en particular, de los niños con trastorno del espectro autista. Además se incluye un resumen de las normativas que sustentan la inclusión educativa a nivel internacional y en el Ecuador.

#### **2.1 MARCO TEÓRICO**

##### **2.1.1 El trastorno del espectro autista. Generalidades**

El término autismo hace referencia, etimológicamente, a las personas que se encierran en sí mismas, que evidencian un repliegue hacia su interior y el desconocimiento de las interacciones sociales y su valor, ante las demandas del contexto. El autismo no es un trastorno de la modernidad, como algunas personas suponen, que ha venido aparejado al desarrollo de las tecnologías, sobre todo las de la información y la comunicación. Desde el siglo XX se comenzó a emplear este término.

Según Mandal (2018), fue el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1908, quien lo utilizó por primera vez en su libro *Dementia praecoxo der Gruppe der Schizophrenien* para definir a un paciente esquizofrénico quien, psicológica y mórbidamente, se había encerrado en su mundo interior. Este autor (Bleules, 1911, en Mandal, 2018) señala que el autismo denota una pérdida de contacto con la realidad que le impide a la persona establecer comunicación y socializar con los que le rodean. Sufre una separación de la realidad y la enajenación.

Leo Kanner, psiquiatra austriaco de origen judío, radicado en los Estados Unidos de Norteamérica, en 1943 (Kanner, 1943), basado en la experiencia de Bleules, estudia a once niños que tenían dificultades en la reciprocidad social. Mostraban además resistencia al cambio de rutina, una sensibilidad extrema a estímulos, fundamentalmente sonoros, alergias a las comidas, ecolalia o carácter memorístico y repetitivo de la comunicación oral, poca espontaneidad, buena memoria, así como un buen desarrollo intelectual.

Tras sus análisis, Kanner (1943), determina que los niños estudiados poseían un síndrome comportamental que afectaba las relaciones sociales, el lenguaje y los procesos cognoscitivos en la primera infancia.

Este autor comenta al hablar de sus características:

Desde el principio hay una soledad autística extrema que cuando es posible no tiene en cuenta, ignora, impide entrar cualquier cosa que llegue al niño desde el exterior. El contacto físico directo o los movimientos o ruidos que amenacen romper la soledad, son tratados bien como «si no estuvieran allí», o si esto ya no es suficiente, sentidos dolorosamente como una interferencia penosa (p. 28). (...), debemos asumir que estos niños han llegado al mundo con una incapacidad innata para formar el contacto afectivo normal con las personas (...) (Kanner, 1943, p. 36).

Un año después de que se publicaran los estudios de Kanner, el pediatra alemán Hans Asperger divulgó un trabajo con los resultados de un estudio de varios niños cuyas manifestaciones conductuales coincidían con las descritas por Kanner (1943).

Al igual que los de Kanner se mostraban inteligentes, significativamente superiores, y a diferencia, hablaban sin ninguna dificultad. Asperger (1944) pudo apreciar además que esta situación se daba, a diferencia de los autistas definidos por Kanner, en padres e hijos, demostrando su carácter hereditario. Esta alteración, denominada por Asperger (1944) como psicopatía autística infantil es conocida hoy en día como el síndrome de Asperger. Los estudios de estos científicos despertaron el interés por investigar este trastorno, que anteriormente había sido tratado como una esquizofrenia o retardo mental.

Más adelante, autores como Wing y Gould (1979), hicieron otras aportaciones al tema del estudio del autismo. Estas investigadoras, tras un estudio realizado en un barrio londinense, determinaron la variabilidad en la presentación de los rasgos que caracterizan el trastorno. Llegaron a la conclusión de que el autismo se manifestaba, no como una categoría única, sino que se expresaba en diferentes dimensiones que materializaban lo singular del trastorno.

Por ello plantean considerarlo como un espectro de trastornos, que provocaban un déficit en el desarrollo, en mayor o menor grado y que afectan un grupo de áreas relacionadas con la conducta y la actividad humanas. Este elemento ha orientado la práctica educativa en potenciar las áreas más afectadas basadas en las otras que muestran un nivel mayor de conservación. Otros investigadores también se destacaron en el estudio del TEA. Sobresalen Rimland (1964), Lovaas (1981), con su método de Análisis de la Conducta Aplicada (ABA) y Bettelheim (2001), entre otros.

Recientemente, los estudios más difundidos sobre el autismo, se basan en las investigaciones desarrolladas por el ya fallecido psicólogo español Ángel Rivière (1997), quien apuntó que, para la persona con autismo “(...) las otras personas resultan opacas o impredecibles; (...) viven como ausentes -mentalmente ausentes- a las personas presentes, y que por todo aquello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación (p. 26).

Este autor consideraba que el trabajo con el autismo representaba enormes desafíos educativos y en sentido general en su atención, pues el desarrollo del ser humano depende de la interacción social con sus semejantes y estas personas parecen estar ajenas, alejadas de la realidad, aunque su naturaleza es humana.

Rivière (2004), en su Inventario de espectro autista (IDEA) considera doce áreas que se alteran a partir de cuatro dimensiones. Estas son:

Dimensión social:

1. relación social,
2. capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas),
3. capacidades intersubjetivas y mentalistas.

Dimensión de comunicación y lenguaje:

4. funciones comunicativas,
5. lenguaje expresivo,
6. lenguaje receptivo.

Dimensión de anticipación y flexibilidad:

7. competencias de anticipación,
8. flexibilidad mental y comportamental,
9. sentido de la actividad propia.

Dimensión de simbolización:

10. imaginación y de las capacidades de ficción,
11. imitación,
12. suspensión (capacidad para hacer significantes).

Este autor destaca que, en las personas con TEA, siempre están afectadas en mayor o menor medida las relaciones sociales, la comunicación, el lenguaje y la anticipación y la flexibilidad. Existen factores que, a criterio de este autor, deben ser considerados al evaluar el TEA. Estos son: la gravedad de la manifestación de las dimensiones mencionadas, la presencia de discapacidad intelectual asociada al TEA, la edad y el sexo de la persona, la conducta terapéutica y educativa que se ha seguido así como el apoyo y el compromiso de la familia en su atención.

En la actualidad la labor de diagnóstico del trastorno y de intervención pedagógica está orientada fundamentalmente por los documentos que se reseñan a continuación. En el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, versión 5 (DSM-5), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), el TEA es considerado un trastorno del neurodesarrollo.

Este diagnóstico incluye, a partir de esta versión, al trastorno autista, al trastorno de Rett, al trastorno desintegrativo infantil, al síndrome de Asperger y al generalizado del desarrollo, no especificado. Según criterios de este Manual el TEA se diagnostica bajo los criterios siguientes:

- Existencia de déficits persistentes en la comunicación social e interacción social que se manifiestan en la reciprocidad socioemocional, en la comunicación no verbal y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las conductas sociales.
- Patrones de conductas repetitivas o actividades restrictivas que se aprecian en el uso de objetos, movimientos o habla estereotipados, rutinas o patrones de conducta verbal o no verbal con rituales, intereses fijos e inusuales por determinados objetos e hiper o hiporreactividad sensorial.
- Los síntomas aparecen en un periodo temprano del desarrollo o ante demandas que excedan sus capacidades y causan limitaciones significativas en diversas áreas del funcionamiento: académica, social, laboral.
- Sus manifestaciones exceden los criterios para el diagnóstico de discapacidad intelectual, aunque dicha discapacidad se plantea, con determinada frecuencia, vinculada al TEA.

El Manual determina tres niveles de gravedad que se constituyen en guía para precisar los apoyos requeridos para la intervención. El nivel tres es el que ofrece mayor comprometimiento de la actividad y donde las dificultades se manifiestan de forma extrema.

Este se precisa cuando la persona requiere apoyo muy sustancial. El nivel dos, considerado como que requiere apoyo sustancial, se aplica cuando el déficit no es grave sino marcado. El nivel uno, caracterizado como que la persona requiere apoyo, se diagnostica cuando las limitaciones se tornan significativas en un ambiente que no le brinda las ayudas requeridas. Es decir, el funcionamiento mejora ostensiblemente cuando se controla el ambiente que influye sobre el niño. Esto es una generalidad que se da en todos los casos, pero en este nivel los resultados son más explícitos.

Según Orellana Ayala (2017), en la Clasificación Internacional de Enfermedades, versión 11 (CIE-11), el TEA, nombrado por ellos como trastorno del espectro del autismo, es considerado como un trastorno del neurodesarrollo, al igual que en el DSM-5. Sin embargo, a diferencia del DSM-5, no precisa que se cumpla con un determinado número de criterios para arribar a un diagnóstico.

En esta clasificación el autismo se concibe como un trastorno donde se experimenta un déficit persistente en las habilidades para iniciar y sostener relaciones de interacción social y comunicación, así como intereses restrictivos, repetitivos e inflexibles. Su aparición ocurre en la infancia temprana, pero puede no manifestarse totalmente hasta que las demandas sociales excedan las capacidades personales de cada sujeto.

El autismo puede causar una disfunción personal e incluso familiar. Afecta las áreas relacionadas con la actividad de la persona de manera estable, aunque se producen, ante influencias educativas pertinentes, el desarrollo de habilidades que le permiten la socialización, el desarrollo de la comunicación y la autorregulación de la conducta.

El CIE 11 propone una clasificación que se basa en el desarrollo de habilidades intelectuales y del lenguaje por lo que, para su diagnóstico, es imprescindible medir el coeficiente intelectual y las particularidades de la comunicación y el lenguaje. Distingue seis categorías gnoseológicas:

- trastorno del espectro del autismo sin trastorno del desarrollo intelectual, con alteración leve o sin alteración funcional del lenguaje.
- trastorno del espectro del autismo con trastorno del desarrollo intelectual, con leve o sin alteración funcional del lenguaje.
- trastorno del espectro del autismo sin trastorno del desarrollo intelectual, con alteración funcional del lenguaje.
- trastorno del espectro del autismo con trastorno del desarrollo intelectual, con alteración funcional del lenguaje.
- trastorno del espectro del autismo con trastorno del desarrollo intelectual y ausencia de lenguaje funcional.
- otros trastornos del espectro del autismo.

El autismo tiene una prevalencia de media a alta en la población infantil. Autism Speaks Inc. (2008) estima que uno de cada 150 niños recibe el diagnóstico. Más de 1,5 millones de personas en Estados Unidos tienen TEA y en el mundo son decenas de millones las que están afectadas. Se calcula que la prevalencia de este trastorno se da entre el 10 y el 17% anualmente. Esto puede ser consecuencia de los estudios realizados, que han perfilado el diagnóstico, y casos que antes eran confundidos con una discapacidad intelectual o psicopatológica, hoy reciben otro diagnóstico.

La contaminación ambiental y las características de la vida moderna pudiesen ser otros factores desencadenantes. Hasta el momento el desarrollo de la ciencia no ha permitido descubrir las causas del TEA. La evidencia científica plantea, en muchos de los casos, la combinación de factores ambientales y genéticos. Hasta ahora se han distinguido algunos elementos que pueden intervenir en su aparición:

- Trastornos genéticos como el Frágil X, el síndrome de Angelman y la esclerosis tuberosa.
- Exposición a determinados factores ambientales de carácter infeccioso como la rubéola materna, el citomegalovirus o agentes químicos como la talidomida o el valproato durante la gestación.
- Intolerancia a algunas sustancias alimenticias como el gluten y la caseína, que causan una permeabilidad intestinal y permiten la transmisión de péptidos mal digeridos al torrente sanguíneo.
- Deficiencia de Fenol-sulfotransferasa: Existe una teoría que plantea que algunos autistas tienen carencia de sulfato o de una enzima que lo procesa llamada fenol. Esto supone la incapacidad de eliminar determinados compuestos amino-fetales después de ser utilizados, que pueden causar deficiencias en el organismo.
- Problemas en el sistema inmunológico.
- Inflamaciones en el cerebro.

Rivière (1997) plantea que el origen del autismo es “(...) biológico en el que estarían implicadas distintas combinaciones de genes que afectan el proceso de neurogénesis, proceso por el cual se constituye el sistema nervioso, a partir del ectodermo en el embrión, entre el mes 3º y 7º” (p. 15).

Existen otras teorías, desde el punto de vista cognitivo, que se han considerado para la explicación de las manifestaciones del espectro. Entre ellas se destacan:

- Ausencia de la teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), que se manifiesta en la imposibilidad de reconocer los significados implícitos, establecer relaciones entre la información conocida y la nueva, así como comprender, interpretar y atribuir conductas, sentimientos o pensamientos en los otros y en ellos mismos.
- Problemas en las funciones ejecutivas, que representa la imposibilidad de estructurar los ambientes y actuar en consecuencia de forma organizada, lógica y secuencial, guiada por determinados propósitos que orienten la actividad y discriminen lo relevante de lo que no lo es.
- Déficits de coherencia central, que explica la dificultad para la representación holística de los fenómenos, de forma global y considerando la incidencia del contexto. Las personas con TEA procesan la información de manera fragmentada, no integrada, por partes, considerando los detalles irrelevantes.
- Insuficiencias en la cognición social, que justifican el hecho de que, ante un intelecto conservado, se afecten las competencias sociales y de interacción con las personas, o sea, la socialización.

El TEA suele tener una evolución favorable, en dependencia directa de la efectividad del manejo educativo y familiar y del compromiso en las áreas afectadas. La aparición se manifiesta, generalmente, después de los 18 meses de edad, en que los pequeños comienzan a experimentar una regresión en los logros del desarrollo que hasta ese momento coincidían en todas las áreas con los hitos planteados como supuestamente normales.

Posteriormente ocurre un periodo crítico entre los 18 y 54 meses en que se expresan abiertamente los síntomas del trastorno. Cuando el niño arriba a la edad escolar, entre los cinco y seis años, se aprecia una mejora en la manifestación de los síntomas. En la edad adolescente, juvenil y adulta se suelen apreciar, desde personas que se incorporan al trabajo activo y a la vida con determinada autonomía, hasta otras que necesitan de apoyos permanentes y generalizados durante toda la vida. Esto depende de varios factores ya descritos y sobre todo, de la influencia que reciben de los otros.

En el Ecuador, de acuerdo a datos propuestos por Delfos y Groot (2011), deben existir entre 85.841 hasta 165.960 personas con TEA. Tiene un prevalencia más alta en las personas del sexo masculino. Estos autores destacan que esta oscila entre cuatro a diez veces personas del sexo masculino por una del sexo femenino, con TEA.

Según Cuxart (2000) las personas del sexo femenino pueden estar más gravemente afectadas que las del sexo masculino, “las causas de esta manifestación son desconocidas, pero es evidente que constituyen argumentos sólidos a favor de las hipótesis genéticas del autismo” (Cuxart, 2000, p. 30).

El TEA no distingue entre variables sociodemográficas. Kanner (1943) ya había descrito en su estudio que “existe otro denominador común muy interesante en los antecedentes de estos niños. Todos procedían de familias muy inteligentes” (p. 30). A pesar de ello, no se ha podido demostrar una relación entre las condiciones de vida, las características de la dinámica familiar o estatus económico, educativo, social, cultural o racial y la aparición del TEA.

Conjuntamente con el TEA pueden aparecer trastornos acompañantes descritos por Cuxart (2000) como síntomas secundarios que se pueden dar con frecuencia en el autismo. Son estos:

- discapacidad intelectual,
- hiperactividad en la infancia,
- hipoactividad en la adolescencia y la adultez,
- humor lábil,
- baja tolerancia a las frustraciones,
- crisis de agitación (con o sin causa aparente),
- impulsividad,
- autoagresividad,
- respuestas paradójicas a los estímulos auditivos,
- heteroagresividad (menos frecuente que la agresividad),
- alteraciones del sueño,
- trastornos de alimentación (selectividad, pica),
- crisis epilépticas (entre el 20 y el 25% de la población) (Cuxart, 2000, p. 21).

A partir de este estudio, se puede concluir que no se puede considerar a los niños con autismo como una sumatoria de trastornos, sino en un análisis dinámico que debe centrar la atención en los aspectos positivos que tiene la personalidad de estos sujetos, así como en sus características peculiares.

Muchas de las personas con TEA poseen habilidades especiales en un área determinada que pudieran considerarse potencialidades en la atención educativa que se les brinda, y que pueden favorecer su inclusión en este ámbito. Se ha destacado que la inclusión educativa de estas personas, desde las primeras edades, más que una necesidad personal, es una necesidad social que mejorará la calidad de vida, no solo de ellos y de sus familias, sino de toda la sociedad.

### **2.1.2 La inclusión educativa. Consideraciones actuales**

El término incluir es definido por Larousse Planeta S.A. (1996) en su Diccionario de la Lengua Española como la acción de pertenencia de una cosa a la otra, o hacer que una persona forme parte de un colectivo de personas. La inclusión es la acción y el resultado de incluir. Además se expresa como una propiedad asociativa en que todos los elementos de un conjunto se relacionan entre sí y pueden llegar a formar parte de otro conjunto.

Este nivel de relación entre los elementos implica, en el sentido implícito del término, una dependencia de uno a otro. Esto implica que, si uno se altera, falta o cambia cualitativamente, debe influir sobre la dinámica de todo el conjunto.

Aplicado en la vida humana, la inclusión debe representar la creación de una interdependencia que se ha de propiciar entre todas las personas que integran un grupo o colectivo humano. Esta interdependencia representa tener un nivel de participación y acceso a todos los recursos de que dispone el colectivo, de manera equitativa.

Dicho en otras palabras, la inclusión, vista desde la perspectiva humana, no se limita a integrar a una persona a un grupo, sumarla, agregarla, sino crear relaciones sociales de participación y comunicación entre ellas que determinen la instauración de unas relaciones donde el nuevo miembro incida, altere, e incluso determine su funcionamiento en alguna u otra medida. La inclusión debe ser un proceso inherente a la vida del hombre, en tanto somos seres sociales y necesitamos, para nuestro desarrollo, de un nivel de interacción con los otros.

Al respecto Vigotski (1995) señalaba:

(...) cualquier función psicológica superior (...) se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como la organización de la colaboración del niño con las personas que le rodean; luego, como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra (p. 109).

El desarrollo humano es un desarrollo netamente social y cultural, por eso la necesidad de que, para potenciarlo a su máxima expresión, todos los seres humanos participen en la construcción y transformación de la sociedad de una forma legítima, equilibrada y equitativa. La inclusión debe manifestarse, entonces, en todas las esferas, dimensiones o áreas de la vida del hombre.

Este proceso comienza antes del nacimiento, cuando la familia se prepara para el recibimiento de un nuevo miembro que cambiará, en alguna medida, la dinámica familiar hasta ese momento establecida. La inclusión familiar es el primer paso para la participación social, pues la familia constituye el grupo primigenio de relaciones humanas.

La inclusión en el centro educativo donde recibirá sus primeras influencias educativas de tipo formal, es otro de los pasos que, escalonadamente, facilitarán la incorporación de las personas a la sociedad. Este se constituye en factor indispensable en la vida del hombre porque el centro educativo reproduce, en menor escala, el orden social. En él, los niños tienen sus primeras interacciones estables y por un tiempo mayor con sus semejantes; asimismo se desarrolla una actividad que es común a todos, la que contribuye a nuclearlos y a comenzar a formar la noción psicológica de grupo.

Es muy importante que el niño sienta su influencia en el grupo escolar y a su vez, la influencia del grupo escolar sobre él. Esto los preparará de manera individual y colectiva para la posterior inclusión social. Por esto, es de tremenda importancia garantizar que estas relaciones se produzcan en un ambiente ordinario y lo más cercano y representativo posible a lo que luego se experimentará desde lo social.

Es importante que, desde las primeras edades, la persona reconozca el valor del otro, lo respete y comprenda la diversidad como algo natural, intrínseco a la vida del hombre, y necesario. Esos primeros pasos se dan en y desde el centro educativo y es la inclusión de todos la que lo facilita.

Para definir la relación entre inclusión y educación se han utilizado varios términos: educación inclusiva, ambientes inclusivos de aprendizaje e inclusión educativa. Duk (2001) destaca que la educación inclusiva es un enfoque que consiste en ofrecer a todos una respuesta educativa diversificada y que respete las características del desarrollo de cada cual. Debe partir de un currículo común a todo el estudiantado, independientemente de si posee necesidades educativas especiales o no.

La educación inclusiva evita la discriminación y ofrece igualdad de oportunidades de acceso al aprendizaje respetando las particularidades del desarrollo de cada estudiante y del grupo en general. Arnaiz Sánchez (2002) destaca que la educación inclusiva “(...) debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Como un medio de asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados en una escuela regular” (p. 15).

OREALC/UNESCO Santiago (2012) considera que es un “(...) proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 5). El Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2011c) plantea que la educación inclusiva:

- Concibe a la discapacidad como una cuestión natural y no especial.
- Le brinda acceso a las personas con discapacidad a una educación de calidad en centros educativos ordinarios.

- Se basa en el trabajo en equipo para lograr la inclusión con una visión global de la atención educativa y no especial para un grupo minoritario de estudiantes.
- Se sustenta en prácticas innovadoras que favorecen la atención a la diversidad, así como el empleo de ambientes y recursos.
- Convierte las dificultades en oportunidades de mejora personal y del sistema educativo.
- Debe apoyarse en un Proyecto Educativo Institucional que se orienta a la atención a la diversidad.
- Trabaja con la familia y la comunidad garantizando su participación activa.
- Se basa en principios de equidad, de derechos, respeto, tolerancia, participación, solidaridad hacia los demás.

Hay documentos que se refieren a la inclusión como un proceso en el que se han de establecer ambientes inclusivos de aprendizaje. El Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2016) lo concibe como los espacios que intencionalmente se crean para facilitar el proceso de socialización y acceso a los contenidos que facilitan la actividad humana, en todos sus ámbitos.

Es por estas razones que los ambientes inclusivos no son solo responsabilidad del Estado ni de los centros educativos. Compete a toda la comunidad, porque de ella reciben influencias de forma permanente los agentes educativos, incluyéndola a ella.

Los ambientes inclusivos de aprendizaje, según el Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2016), se expresan en cuatro ámbitos: físico, pedagógico, relacional y estructural.

Como puede apreciarse los términos utilizados para relacionar a la educación con la inclusión no son excluyentes, sino que parten y defienden principios muy similares. En este trabajo se asume la expresión inclusión educativa, para remarcar que el proceso inclusivo no solo debe caracterizar a la educación sino a todas las actividades y procesos que se relacionen con la vida del hombre.

El término inclusión educativa, a decir de la UNESCO (2005), tuvo su origen en la educación especial. La educación especial, inicialmente, se encargaba de complementar con servicios especializados la educación general. En otros casos, constituía la influencia educativa con más presencia en la educación de los niños con necesidades especiales asociadas o no a discapacidades. Actualmente se ha asumido a la inclusión educativa como una corriente o filosofía que persigue que todos los estudiantes participen, disfruten y tengan acceso, en escuelas ordinarias, al aprendizaje y a la participación educativa, y posteriormente, social.

Al respecto Duk (2001) destaca que se hace imprescindible que la educación especial deje de ocuparse, como subsistema, de los alumnos con discapacidad y se convierta en un "(...) conjunto de servicios y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos, contribuyendo así, al desarrollo de una educación de mayor calidad para todos (...)" (pp. 5-6).

Para ello, es necesario que se inserte en las escuelas ordinarias y que se apoye en los objetivos generales de enseñanza, y no que funcione como un subsistema aparte. Esta separación constituye un sí misma un elemento de exclusión pues los estudios han demostrado que, con determinadas influencias educativas, todos pueden tener acceso al aprendizaje en y desde un marco escolar común.

La inclusión educativa, a decir de Arnaiz (1996), "(...) es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado" (p. 28).

Ainscow (2001) resalta que:

(...) para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, esta debe permear todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar (p. 2).

La UNESCO (2005) considera que la inclusión educativa es un proceso de respuesta a la diversidad de necesidades de todo el estudiantado mediante su participación activa en el proceso de aprendizaje, en la cultura y en los procesos sociales. Se propone reducir la exclusión a partir de la aplicación de ajustes de todo tipo, que sean necesarios para propiciar el acceso de los estudiantes al aprendizaje.

Este proceso es responsabilidad de la educación general y bajo sus principios deberían ser educados todas las personas, independientemente de su condición de desarrollo.

La OREALC/UNESCO Santiago (2012) plantea que la inclusión educativa es el proceso relacionado con “(...) el acceso, permanencia, participación y logros aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en las metas de Educación para Todos” (p. 5).

La llamada Declaración de Lima (UNESCO, 2014) plantea:

Lograr equidad e inclusión requiere asegurar el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, así como sus derechos dentro y a través de la educación, para realizar su potencial y aspiraciones. Esto también requiere responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del incremento de su participación en el aprendizaje y de la reducción de la exclusión en y de la educación (p. 2). Es (...) un concepto amplio y multidimensional que implica un enfoque holístico hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (p. 3).

Correa De Molina (2009) afirma que el hecho de propugnar una educación inclusiva, no es una cuestión de ciencia. La inclusión forma parte de la esfera de los valores y en razón de ello, los maestros y maestras, tienen que abogar por un estado donde la educación sea de calidad y de igualdad para todos y todas. Este es un reto que, si bien es cierto, no es competencia exclusiva de los maestros y la escuela, forma parte del tipo de formación que se orienta.

Relacionado con el trabajo que se debe hacer para contribuir a la inclusión, la UNESCO (2014) señala que se ha de:

realizar todos los esfuerzos necesarios para asegurar el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad a través de programas comunitarios y parentales, en la escuela y en centros educativos, y cuando sea necesario, se provean trayectorias alternativas de aprendizaje relevante que sean debidamente acreditadas(p. 3).

Machado (2000), por su parte, señala:

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las diferencias. Esto significa que si la escuela puede generar dificultades, también está en su mano poder evitarlas. La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper (p. 3).

En este sentido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) declara:

La inclusión no consiste en insertar a las personas con discapacidad en las estructuras existentes, sino en transformar los sistemas para que incluyan a todos. Las comunidades incluyentes ponen en pie medidas para apoyar a todos los niños en el hogar, en la escuela y en sus comunidades (...) para atender las necesidades de todos los niños (p. 15).

La Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID), 2013 – 2017 (Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, 2013) resalta que lo más significativo en la atención a las personas con discapacidad no son las barreras físicas sino las que tienen que ver con la actitud de las personas que, no pocas veces, son las que más afectan el proceso de inclusión.

Machado (2000) se refiere a que es vital la constitución de escuelas inclusivas y alega que estas deben asegurar la igualdad de oportunidades, la equidad, la educación personalizada, la colaboración, la solidaridad, el respeto, la participación y el acceso a la cultura de forma significativa.

Al respecto se han determinado una serie de elementos que deben caracterizar a las políticas, las escuelas y las aulas inclusivas. En relación a esto Duk (2001) expone determinados aspectos a considerar. Entre ellos están:

- Presencia de leyes educativas que respalden y orienten la inclusión: Es necesario que las leyes normen de manera racional la atención educativa y brinden pautas generales que ubiquen a los centros en cómo organizar su funcionamiento. Es vital que dichas legislaciones sean actualizadas y su marco asuma los avances y las concepciones que sobre la inclusión se tienen hoy.
- Organización de las influencias especializadas: Hay considerar y prever el sistema de apoyos y ayudas necesarios para el proceso. Hay que delimitar en qué áreas de atención se necesita intervención y trabajar de forma intersectorial e interdisciplinaria.

- Flexibilidad en el currículo: Esta es una condición explícita de la inclusión que facilita la atención educativa personalizada y oportuna a todos los miembros de la comunidad educativa. Basados en el currículo regular se ha de proyectar con flexibilidad y objetividad las aspiraciones y las formas de alcanzarlas, así como los ajustes necesarios en este sentido.
  
- Autonomía en la Gestión Escolar: Este aspecto está estrechamente vinculado con el anterior porque trata de organizar las influencias educativas de forma ajustada, a partir de la elaboración de un proyecto educativo donde se garantice la sostenibilidad de la atención educativa y se involucre a padres, comunidad y las instancias educativas regionales en el proceso.
  
- Disponer de servicios de apoyo externos a la escuela: Como ya se mencionaba la escuela tiene que gestionar los servicios especializados que, aunque no le presten asistencia directamente, contribuirán a la atención educativa individualizada como vía para satisfacer las necesidades educativas especiales y contribuir a la inclusión. Las instituciones de salud y las organizaciones comunitarias deben involucrarse en este proceso. La educación especial como servicio extendido puede considerarse por un tiempo, cuando los estudiantes están muy afectados y necesitan de ayuda individual.
  
- Atención educativa y especializada lo más tempranamente posible: Este es un elemento que decide y determina el itinerario docente posterior de los alumnos. Por eso es vital la creación de servicios educativos que orienten a la familia desde las primeras edades de vida de los niños, las acompañen en su labor educativa y aseguren su integración en ambientes normalizados desde este momento.

- Preparación educativa con vistas a la integración profesional y laboral: Este es un elemento decisivo para la inclusión social. La educación debe prever desde sus inicios la preparación para el desempeño laboral funcional de los estudiantes, sobre todo, los que poseen alguna discapacidad. Esto favorecerá su autonomía e independencia. En este sentido, el sistema educativo debe prever que las instancias encargadas de ofrecer empleo garanticen, en alguna medida, la disponibilidad de la oferta laboral para las personas con discapacidad; y a partir de aquí, y de los intereses de los estudiantes, fomentar el desarrollo de habilidades laborales.
- Formación docente y superación continua: El sistema educativo en general, sobre todo el que responde por la formación de los maestros, debe garantizar, que desde el ingreso de estos a la carrera profesoral reciban preparación sobre la educación inclusiva, atención a las necesidades educativas especiales, a la discapacidad y la generación de ambientes inclusivos, entre otros temas, que les permitan el desarrollo de competencias posteriores al respecto.

Asimismo, se debe propiciar una superación y capacitación continua de los docentes en ejercicio que no solo los actualice en materia de atención educativa, sino que los prepare y apoye en la solución de los problemas particulares que se le pueden presentar en el aula con los estudiantes.

- Participación, en el proceso de atención educativa, de la familia, la comunidad y el resto de los agentes de influencia educativa: La inclusión educativa es un proceso que lidera el centro docente pero que necesita, para su efectividad, de la influencia oportuna y eficaz de todos los grupos o personas que intervienen en la educación. La familia es un grupo vital que continúa en el hogar la labor educativa de la escuela y que media entre su hijo y el centro.

La comunidad y las organizaciones que apoyan la atención educativa también desempeñan un importante rol. Por ello es necesario incluirlas, involucrarlas y comprometerlas con el proceso de inclusión. En este sentido la labor de la escuela y los maestros es sumamente importante en garantizar reuniones, talleres o cualquier otra forma de encuentro o preparación, donde se comparta la responsabilidad educativa.

Barrio de la Puente (2009) señala, por su parte, otros elementos que se deben considerar para la inclusión educativa. Estos están relacionados con:

- Partir de las prácticas y conocimientos previos en la atención a los estudiantes, basados en la experiencia docente del maestro que deberá considerar, del cúmulo de conocimientos que maneja el currículo, cuáles son los verdaderamente significativos para el desarrollo del niño.
- Considerar las diferencias como oportunidades: La inclusión educativa representa además aprovechar todo los recursos disponibles. Entre ellos están las características individuales de cada alumno, las que han de convertirse en acicate para el desarrollo de habilidades, conocimientos y valores de todo el estudiantado.
- Determinar, evaluar y minimizar las barreras para la participación: Este elemento ayudará al docente y al colectivo de estudiantes a facilitar el acceso pleno de todos y a evitar que se produzcan sucesos que incidan negativamente en el progreso de los estudiantes.
- La utilización de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje: Estos recursos no solo son materiales sino también humanos.

Entre ellos se puede mencionar la colaboración docente, de la comunidad, y del propio alumnado, que puede incidir positivamente en el crecimiento de todos y de cada uno de ellos.

- Compartir experiencias docentes: Uno de los factores primordiales en la inclusión es la disponibilidad del docente y su intención expresa y práctica de cambiar sus modos de actuación. En este sentido el profesor está sometido a un estrés y un compromiso que representa ir de la generalidad de su alumnado a la individualidad.

Muchas veces el tiempo de que dispone para su práctica no le permite estar preparado para todas las posibles eventualidades que se presentan. Por ello, propiciar el intercambio de experiencias docentes inclusivas, favorecerá no solo su preparación sino su disposición y confianza en el logro de resultados positivos.

- Recibir apoyo de las autoridades educativas: Este punto está muy ligado al anterior. El docente inclusivo necesita comprensión, ayuda y apoyo del resto de su colectivo. Las autoridades educativas siempre deben estar dispuestas a prestar la atención y ayuda necesaria que fomente la confianza en sí mismo y la posibilidad del logro de los objetivos educativos.

Booth y Ainscow (2000), en el Índice de inclusión, plantean tres dimensiones que deben orientar el trabajo de los centros docentes hacia los cambios esperados. Estas dimensiones son:

- crear culturas inclusivas: Se relaciona con la creación de un ambiente escolar seguro para el niño, acogedor, estimulante, colaborativo, que permita reconocer todos los logros, por muy insignificantes que puedan parecer. Además, entraña la participación y el compromiso de todo el personal del centro en la atención a los niños.

- elaborar políticas inclusivas: el proceso de inclusión debe estar apoyado y respaldado por políticas que la impulsen, no que la frenen. El centro escolar necesita además de influencias que puedan desarrollar y maximizar las capacidades de la escuela y de los miembros de la comunidad escolar, incluidos los estudiantes.
- desarrollar prácticas inclusivas: Las prácticas educativas deben ser la más genuina representación de la cultura y las políticas inclusivas, desde lo educativo hasta lo social. Por ello el centro docente debe ser representante de las buenas prácticas inclusivas e irradiar este potencial a las familias, la comunidad y a la sociedad en general.

Como puede apreciarse son amplios y numerosos los criterios sobre cómo desarrollar buenas prácticas educativas que conducirán a la educación inclusiva. Todos parten de la necesidad de que la inclusión, más que una política, se convierta en un modo diario de práctica educativa, concepción política y organización escolar. Desde lo teórico existe un sinnúmero de referencias orientadoras sobre cómo llevar a cabo este proceso.

En la práctica existen aún marcadas insatisfacciones, sobre todo familiares, de la puesta en práctica de la política inclusiva. Por ello hay que continuar investigando y adaptando este proceso a los contextos educativos particulares, partiendo de la idea de que no se puede renunciar a la consideración de que todos debemos desarrollarnos en interacción con los otros, bajo principios de respeto, consideración, equidad, colaboración y solidaridad.

### **2.1.3 La inclusión educativa en niños con trastorno del espectro autista**

El proceso de inclusión educativa parte, en primera instancia, de reconocer las particularidades, los intereses, las motivaciones y las demandas de cada uno de los estudiantes. En los niños con TEA, producto a su condición, aparecen un grupo de necesidades educativas que se generan a partir de la manifestación del trastorno. Considerando las dimensiones planteadas por Rivière (2004), en el IDEA, se pueden determinar necesidades educativas sobre las que el profesor debe trabajar, relacionadas con las áreas afectadas en el TEA.

Como puede apreciarse algunas de las necesidades se expresan indistintamente en más de un área, por la interrelación que existe entre ellas. Estas serán consideradas en dependencia de las características de cada alumno en cuestión. Se pueden agrupar en:

#### Sociales:

##### 1. de relación social:

- establecer contacto ocular,
- desarrollar interacciones con sus coetáneos y adultos por iniciativa propia,
- demostrar empatía,
- aplicar normas de conducta social,
- reconocer la implicación de sus acciones y actuar en correspondencia con ello.

##### 2. de referencia conjunta:

- comprender la significación de la comunicación extraverbal como referencia: miradas, expresiones faciales, gestos, etc.,

- utilizar expresiones de referencia a estados de ánimo, sentimientos, como índice comunicativo, demostrando interés por establecer algún tipo de contacto con otras personas,
- utilizar la mirada en forma significativa como referencia conjunta,
- emplear la comunicación extraverbal para demostrar preocupación e interés conjunto en las relaciones de intercambio social.

### 3. capacidades intersubjetivas y mentalistas:

- demostrar interés por las personas a través de reacciones diversas (miradas, expresiones verbales o gestuales),
- iniciar el intercambio con los otros en distintas situaciones comunicativas,
- demostrar emociones relacionadas con el contexto de interacción social,
- demostrar comprensión de las emociones de los otros y establecer una retroalimentación al respecto,
- demostrar comprensión de las repercusiones de sus acciones.

### Dimensión de comunicación y lenguaje:

#### 4. funciones comunicativas:

- demostrar intencionalidad comunicativa,
- desarrollar conductas instrumentales en función de transformar el entorno que les rodea, y la conducta de los demás,
- comunicarse empleando cualquier sistema alternativo, en caso de requerirse,
- desarrollar conductas protoimperativas (señalar con el dedo), protodeclarativas (mostrar lo que desea) y declarativas (emplear lenguaje verbal) ante determinada necesidad,
- pedir determinados objetos, ayudas, servicios, etc., utilizando cualquier sistema de comunicación,
- compartir sus vivencias y experiencias con otras personas,
- integrar de forma adecuada lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático del lenguaje con independencia del sistema de comunicación que se utilice,

- utilizar funciones comunicativas en relación con las demandas del entorno,
- dar una respuesta comunicativa coherente en relación al contexto comunicativo,
- distinguir las situaciones comunicativas relevantes de las que no lo son,
- compartir emociones, sentimientos, estados de ánimo con otras personas.

#### 5. lenguaje expresivo:

- dominar un sistema de comunicación,
- comunicarse a través de sintagmas o frases completas con sentido comunicativo,
- demostrar flexibilidad y ajuste comunicacional en los intercambios comunicativos,
- reconocer los aspectos relevantes de la conversación,
- comunicarse con adecuado ritmo y entonación,
- utilizar el lenguaje no verbal como complemento del verbal,
- aplicar reglas lingüísticas en el discurso oral,
- respetar los turnos en la conversación,
- diferenciar lo esencial de lo complementario,
- seleccionar y cambiar de temas ante demandas del contexto, solicitar aclaraciones,
- demostrar seguridad y disminuir la ansiedad ante la actividad verbal,
- utilizar el significado implícito y figurado en la comunicación.

#### 6. lenguaje receptivo:

- demostrar conducta de comprensión del discurso de los otros,
- ajustarse a las demandas de sus interlocutores,
- demostrar una conducta de respuesta comunicativa,
- desarrollar la comprensión del significado implícito y figurado,
- demostrar atención visual cuando otros se dirigen a ellos,
- responder a órdenes, llamadas y orientaciones,

- desarrollo de vocabulario pasivo,
- complementar el lenguaje impreso con imágenes, objetos, gestos que contribuyan posteriormente a la comunicación expresiva,
- ajustar su conducta comunicativa a deseos, intenciones, emociones y sentimientos y necesidades de los interlocutores,
- reaccionar ante bromas, chistes u otras formas de expresión de doble sentido,
- demostrar una actitud comunicativa ajustada a sus intereses, deseos, estados de ánimo, sentimientos, necesidades,
- identificar lo significativo del discurso de otros,
- demostrar conducta de respuesta comunicativa.

Dimensión de anticipación y flexibilidad:

7. competencias de anticipación:

- organizar su actividad y actuar en consecuencia a ello,
- mostrar flexibilidad ante cambios,
- evitar conductas repetitivas ante estímulos semejantes, adecuar respuesta en función del contexto,
- demostrar comprensión del contexto mediante conductas anticipatorias,
- adaptarse a diversas condiciones y circunstancias de la vida diaria,
- predecir las actividades o las condiciones del contexto,
- organizar y planificar su actividad diaria.

8. flexibilidad mental y comportamental:

- demostrar interés por diversos objetos y actividades,
- adaptarse a cambios en ambiente, actividades y rutinas,
- asumir una actitud coherente ante diversas exigencias del ambiente,
- motivarse ante determinadas tareas y actividades,
- desritualizar y desestereotipar sus acciones,
- demostrar intereses funcionales,
- aceptar la imperfección,
- ser espontáneos,
- resolver situaciones de la vida cotidiana normalizadamente.

9. sentido de la actividad propia:

- regular su conducta a partir de metas trazadas,
- desarrollar la motivación intrínseca en la realización de las actividades,
- realizar actividades con carácter autónomo,
- organizar la actividad en función de economizar el tiempo para el logro de los objetivos propuestos,
- responder coherentemente a la regulación externa de su conducta o actividad,
- autorregular su conducta a partir de la valoración del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Dimensión de simbolización:

10. imaginación y de las capacidades de ficción:

- realizar juegos simbólicos, en que objetos arbitrarios asuman el valor de los objetos reales,
- demostrar flexibilidad en los juegos, espontaneidad y sentido al jugar,
- desarrollar juegos funcionales, con un objetivo determinado, aunque no sea explícito,
- diferenciar la realidad de la ficción en el juego,
- demostrar imaginación con coherencia al jugar,
- demostrar placer y alegría al jugar,
- compartir el juego con otros niños,
- manipular objetos de forma coherente y utilizarlos con propósitos funcionales en el juego,
- realizar juegos con diversos temas y propósitos,
- emplear el lenguaje de forma coherente y en acompañamiento al juego.

11. imitación:

- realizar conductas imitativas a partir de influencias externas,
- realizar conductas imitativas coherentes y espontáneas,

- demostrar versatilidad y variación coherente en las conductas imitativas, en relación con el contexto,
- jugar de forma interactiva con otros, esperar su turno y cumplir con reglas generales.

12. suspensión (capacidad para hacer significantes):

- realizar gestos con carácter comunicativo,
- utilizar gestos con carácter instrumental,
- jugar con carácter funcional,
- desarrollar juegos simbólicos,
- utilizar significados metafóricos al comunicarse,
- demostrar conductas protoimperativas y protodeclarativas.

A partir de aquí se puede inferir entonces que la atención educativa debe prever, en sentido general, el trabajo con la autonomía y la independencia, el ajuste al entorno, el desarrollo de habilidades de interacción social, el autocontrol de la conducta, el desarrollo de los procesos cognitivos, de la comunicación funcional, espontánea, y el lenguaje, de la atención mutua, el reconocimiento del otro y la socialización.

La organización de la atención educativa parte, a criterio de Rivière (2001), de considerar determinados factores que se relacionan con el niño y con el centro escolar. Como se mencionó en epígrafes anteriores hay que tener en cuenta, con respecto al niño, si posee una discapacidad intelectual o no, el nivel de desarrollo del lenguaje y la comunicación así como las manifestaciones de su conducta. Hay estudiantes que agreden a los demás niños, se autoagreden y se manifiestan con una disfuncionalidad conductual incontrolable.

En estos casos, hay que incidir inicialmente sobre la regulación de la conducta y valorar su participación en aulas ordinarias. Otro de los elementos que hay que considerar es el grado de interacción social que determina, al igual que el estado de la conducta, la modalidad educativa que se aplicará de manera inicial. Hay niños que necesitan el trabajo individualizado. Hay que tener en cuenta también su nivel cognitivo, pues, a partir de aquí, se realizan los ajustes para el acceso al aprendizaje.

Rivière (2001) se refiere además a las condiciones que los centros escolares deben poseer o crear para atender a los niños con TEA. Entre ellas destaca la actitud positiva de la dirección del centro y del profesorado en el proceso de atención a estos niños, y en su preparación para satisfacer sus necesidades con la mayor calidad posible. Una de las manifestaciones de esta actitud es la disposición para crear ambientes estructurados, anticipados y predecibles de trabajo, elemento indispensable en el trabajo con los niños con TEA.

A partir de aquí y considerando las características de los niños con TEA se deduce que el proceso de inclusión educativa de estos debe considerar principios básicos generales que faciliten la adecuación de la respuesta educativa. Estos principios se basan en considerar:

- el currículo ordinario como punto de partida,
- el desarrollo a partir de los logros generales establecidos,
- el aprendizaje significativo y su generalización,
- el aprendizaje no basado en el error, y de forma incidental,
- la organización escolar, pedagógica, curricular y didáctica, de forma estructurada,

- la concepción de un diseño curricular funcional que responda a las necesidades particulares.

El último elemento anteriormente considerado es uno de los que más incide en la inclusión educativa de los niños con TEA. En este diseño curricular hay que primero considerar qué es lo más relevante para el desarrollo del niño y cómo se adapta a su condición actual de desarrollo o su nivel evolutivo. Por estas razones los docentes deben tener presente determinados requerimientos que lo ayudarán a determinar su proyección. Estos están relacionados con:

- considerar los niveles por alcanzar en el desarrollo del niño a partir de sus características individuales,
- partir de los objetivos ordinarios que se orientan para cada etapa del ciclo escolar, atendiendo a las edades y niveles académicos,
- formular objetivos básicos y con carácter funcional,
- estructurar el aprendizaje a partir de los logros conductuales y por niveles,
- considerar su desarrollo en un ambiente normalizado, en el entorno natural de influencias escolares y sociales.

Otros elementos importantes que los profesores y el centro educativo deben considerar se relacionan con la ubicación del niño en un grupo donde la dinámica favorezca su inclusión, ya que son propensos a las burlas de los niños y las críticas y preocupaciones de los padres de los demás alumnos.

Para ello es necesario que todos los trabajadores del centro, docentes o no, conozcan sus características, necesidades y estrategias de manejo ante determinados sucesos o manifestaciones conductuales.

Así mismo hay que proceder con el resto del alumnado, que debe, sin necesariamente conocer el diagnóstico, reconocer las particularidades de su conducta y aceptarlo y ayudarlo en la medida de las posibilidades. Esto depende esencialmente del profesor del aula, que es quien puede mediar y condicionar las relaciones entre los alumnos, sobre todo en las primeras edades. Igualmente el niño debe ser colocado en los primeros puestos o filas, donde esté cerca del profesor.

Desde el punto de vista metodológico, en sus clases, el docente debe, como ya se ha dicho, mantener un ambiente estructurado y organizado donde se puedan predecir los cambios de actividad. En este sentido es importante el trabajo con las agendas visuales, y el mantenimiento de una rutina diaria invariable. Es significativo también favorecer el trabajo colaborativo y el refuerzo positivo. Las orientaciones deben ser breves, claras, precisas y concisas. Se deben adecuar los conceptos abstractos para facilitar su comprensión.

Los niños con TEA se estimulan con la utilización de ordenadores y otros recursos visuales, por lo que se aconseja que se empleen. Hay que aprovechar además las actividades donde el niño tiene éxito y convertirlo en protagonista de ellas. Se le debe orientar trabajos en conjunto con otros compañeros para favorecer su interacción social. La evaluación debe ser flexible, preferiblemente de forma oral y donde se empleen preguntas cerradas.

El centro docente debe promover, en actividades extradocentes o extraescolares, la inclusión social del niño con TEA. En lo posible debe incorporarlo a actividades culturales, deportivas, de interacción con la comunidad. Esto favorecerá en gran medida la interacción con sus compañeros y con lo que le rodea. Acciones como estas pueden contribuir a desarrollar una cultura inclusiva donde estos hechos se conviertan en cotidianos y donde se les profese respeto, apoyo, amor y reconocimiento social.

El trabajo de orientación a la familia es vital para que esta se convierta en continuadora de las buenas prácticas educativas desarrolladas en la escuela. Es recomendable además ofrecer información sobre los avances y logros de los niños para fomentar la autoestima y contrarrestar el sentimiento de fracaso y de desesperanza que, en no pocas oportunidades, se genera ante la atención educativa a los niños con TEA.

Aunque existe una variabilidad del desarrollo de los niños con TEA, que incluso se reconoce desde el propio término espectro, existen elementos generales que los familiares y docentes deben considerar en la atención educativa de los niños con TEA para contribuir a su inclusión. Ellos están relacionados con:

- Iniciarlos tempranamente en el proceso educativo y considerar para su desarrollo los objetivos de trabajo que se tienen en cuenta con los demás niños.
- Hacer adecuaciones necesarias a los objetivos, contenidos, formas de enseñanza, herramientas didácticas, evaluación, de manera que se prevea el cumplimiento de las metas trazadas en consecuencia con lo considerado para el estudiantado en general.

- Iniciarlos en la utilización de sistemas alternativos de la comunicación en caso de ser necesario.
- Crear ambientes estructurados y predecibles de aprendizaje.
- Entrenarlos en la implementación y empleo de las diferentes funciones comunicativas.
- Aplicar las modificaciones necesarias en el ambiente que les rodea.
- Brindar atención especializada e interdisciplinaria de psicólogos, terapeutas del lenguaje, médicos, nutriólogos, rehabilitadores, terapeutas ocupacionales, entre otros especialistas.
- Trabajar desde los primeros momentos con la familia, la comunidad y otras agencias educativas.
- Desarrollar el proceso de socialización e intercambio con los otros desde los inicios de la atención educativa.
- Contribuir a la desautomatización de las conductas que retienen el desarrollo.
- Reconocer los logros y estructurar la intervención a partir de ellos.
- Trabajar por áreas específicas y con objetivos puntuales de forma estructurada.

#### **2.1.4 Consideraciones generales sobre las estrategias metodológicas**

El término estrategia proviene del lenguaje militar y se relaciona con la forma o manera en que se organizan y desarrollan las acciones militares. Para ser efectiva la estrategia parte de un conocimiento de la realidad objetiva que se quiere transformar. La forma en que se transforma se proyecta en un sistema de acciones que se organiza por etapas, para garantizar el logro de determinados objetivos intermedios que llevan a la consecución del objetivo general que se ha programado con dicha estrategia.

Sánchez Carmona y Augier Escalona (1996) destacan en su obra que la estrategia debe identificar el contexto en que se aplicará y sus posibilidades en función de alcanzar la meta propuesta. La estrategia es un plan que se debe seguir para alcanzar determinado fin. Las instituciones educativas deben elaborar su planeación estratégica, en base a las acciones que se deben desarrollar con el propósito de cumplir los objetivos educativos previstos.

Sierra Salcedo (2008), al hablar de las estrategias en el ámbito educativo, fundamentalmente el pedagógico, resalta la necesidad de concebir un sistema de acciones que parta de una fase de sensibilización que, conjuntamente con el diagnóstico de la realidad que se quiere transformar, contribuya a determinar sobre qué elementos se va intervenir en una fase de aplicación. Insiste esta autora en declarar la necesidad de evaluar todas las acciones que se propongan con el fin de controlar su pertinencia y el logro del cambio esperado en la realidad educativa.

Valle Lima (2012), por su parte, reconoce también la necesidad de estructurar un sistema de acciones que de forma interrelacionada conduzcan al investigador a la transformación de la práctica educativa mediante el sistema de acciones que ha concebido o planificado. A criterio de este autor la estrategia pedagógica plantea como objeto final la formación del hombre. En cambio, la estrategia metodológica, persigue una modificación en sus formas de actuación, desde las formas, vías y métodos que emplea y que guían todo el proceso de transformación desde un estado actual no deseado hacia un estado ideal o deseado.

Con respecto a las estrategias metodológicas particularmente, hay que destacar que han incrementado su presencia, en los últimos años, en la actividad educacional. Suaza Prada (2012) plantea que es muy efectiva para cambiar modos de actuación docentes a partir de la interrelación dialéctica y dinámica que debe existir entre sus componentes. Esta vinculación se da a partir de la determinación de un objetivo general, objetivos específicos y un sistema de acciones que consideran el contexto educativo y social que se quiere transformar. Además tiene en cuenta un componente teórico que guía su concepción.

Considerando lo antes expuesto se define como estrategia metodológica a la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo para transformar algún elemento del proceso educativo apoyado, fundamentalmente, en los métodos y procedimientos que se emplean para lograr los objetivos educativos en un contexto histórico-social determinado.

La estrategia metodológica debe utilizar diferentes formas organizativas de la actividad metodológica. La que se propone en este trabajo de investigación tiene como objetivo contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón, a partir de cambios que se deben experimentar en las formas de actuación de los docentes, condicionados por la aplicación de dicha estrategia.

## **2.2 MARCO CONCEPTUAL**

Inclusión: “(...) es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidad desde sus escuelas locales; y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, (...) que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow, 1999, p. 293).

Educación inclusiva: “(...) proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (OREALC/UNESCO Santiago, 2012, p. 5).

Inclusión educativa: Proceso relacionado con “(...) el acceso, permanencia, participación y logros aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en las metas de Educación para Todos” (OREALC/UNESCO Santiago, 2012, p. 5).

Ambientes inclusivos de aprendizaje: “Construir ambientes inclusivos significa:

- Aumentar la participación de los niños y jóvenes y reducir su exclusión de las culturas, las actividades y los grupos locales.
- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.
- Valorar por igual a todos los niños, jóvenes, padres/cuidadores y profesionales.
- Considerar las diferencias entre los niños como un recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación en lugar de un problema a resolver.
- Reconocer el derecho de los niños a una educación y un cuidado de calidad en su localidad.
- Hacer mejoras tanto para los profesionales como para los niños.
- Reducir las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños, no solo de los que tienen discapacidad o necesidades educativas especiales.
- Aprender de los intentos de superar las barreras para aquellos niños cuyo juego, aprendizaje y/o participación están limitados de alguna forma, para que dichos cambios beneficien a todos los niños.
- Acentuar tanto el proceso de desarrollo de la comunidad y sus valores, como los logros obtenidos.

- Fomentar relaciones duraderas y satisfactorias entre los centros y sus comunidades.
- Reconocer que la inclusión en educación infantil tiene que ver con la inclusión en la sociedad.
- Poner en marcha los valores inclusivos” (Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 2016, p.17).

Accesibilidad: Requisito para alcanzar una educación de calidad, que “(...) no se refiere solamente al acceso físico, sino también a la información, comunicación, currículo y a las actividades educativas. La accesibilidad universal es un requisito sin el cual la educación no adquiere la connotación que su significado establece” (OREALC/UNESCO Santiago, 2014, p. 7).

Persona con discapacidad: “(...) toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria (...) (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2012, p. 5).

Trastorno del espectro autista: Entidad gnoseológica en la que la persona manifiesta un déficit persistente en las habilidades para iniciar y sostener relaciones de interacción social y comunicación, así como intereses restrictivos, repetitivos e inflexibles. Su aparición ocurre en la infancia temprana y se manifiesta en las capacidades personales de cada sujeto.

El autismo puede causar una disfunción personal e incluso familiar. Afecta las áreas relacionadas con la actividad de la persona de manera estable, aunque se produce, ante influencias educativas pertinentes, el desarrollo de habilidades que le permiten la socialización, el desarrollo de la comunicación y la autorregulación de la conducta (Elaboración propia).

Educación especial: “(...) conjunto de servicios y recursos de apoyo orientado a la educación regular en beneficio de todos los alumnos, contribuyendo así, al desarrollo de una educación de mayor calidad para todos (...)” (Duk, 2001, pp. 5-6).

Estrategia metodológica: proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo para transformar algún elemento del proceso educativo apoyado, fundamentalmente, en los métodos y procedimientos que se emplean para lograr los objetivos educativos en un contexto histórico-social determinado (Elaboración propia).

### **2.3 MARCO LEGAL**

La inclusión educativa ha sido un tema considerado en numerosos documentos, leyes y normativas que dictan o median en la organización de la vida de las personas, sobre todo en la educación, por ello se muestran a continuación artículos de algunos de estos documentos que guían su accionar, desde los contextos internacional y nacional:

**Declaración Universal de Derechos Humanos**  
**Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución**  
**217 A (III), de 10 de diciembre de 1948**

El Art. 26 de este documento declara el derecho inalienable que poseen todas las personas sin distinción al desarrollo de su personalidad a través de la educación. La educación ha de propender a la comprensión mutua, el respeto a los derechos, la consideración de todas las personas, la tolerancia, la paz, y por ende, a la inclusión (ONU, 1948, p. 8).

**Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**

Su Art. 26 destaca que toda persona con discapacidad tiene derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades en un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza (ONU, 2008, p. 10)

**Constitución de la República del Ecuador**

**Título II**

**Derechos**

**Capítulo primero**

**Principios de aplicación de los derechos**

El Art. 11, numeral 2 aborda en los principios de aplicación de los derechos que “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 27).

**Título III**  
**Derechos, garantías y deberes**  
**Capítulo I**  
**Disposiciones generales**

El Art. 42 establece el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Este plantea que “los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuados a sus necesidades” (Código de la Niñez y Adolescencia expuesto en el Congreso Nacional del Ecuador, 2003, p. 8).

**Sección tercera**  
**Comunicación e información**

El Art. 16 establece que todas las personas tienen derecho a “una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos (así como) el acceso y uso de todas las formas de comunicación visual, auditiva, sensorial y a otras que permitan la inclusión de personas con discapacidad” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, pp. 30-31).

**SECCIÓN QUINTA**  
**Educación**

El Art. 26 expone que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado.

Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, p. 32).

## **Sección sexta**

### **Personas con discapacidad**

El Art. 47 destaca que “el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social, (...) la rehabilitación integral y la asistencia permanente, que incluirán las correspondientes ayudas técnicas, (...) el acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación (...)” (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2008, pp. 41-42).

## **Reglamento a la ley orgánica de Educación Intercultural, 2015**

### **Título VII**

#### **De las necesidades educativas específicas**

#### **Capítulo I**

#### **De la educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad**

El Art. 227 declara como **Principio**: la Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado.

Además puede ser mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria (Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2015, p. 64).

En el Art. 228, se declara como **Ámbito**: Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación (Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2015, p. 64).

Más adelante en ese mismo artículo se declara la definición de necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad y las asociadas a la discapacidad (p. 64). Se plantea que son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes:

1. Dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento.
2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.
3. Dotación superior: altas capacidades intelectuales.

Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes:

1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental.
2. Multidiscapacidades.
3. Trastornos generalizados del desarrollo (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett), entre otros.

El Art. 229, declara como parte de la **Atención:** La atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2015, pp. 64-65).

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

Este capítulo se dedica a la presentación del diseño metodológico de la investigación donde se fundamenta su enfoque, tipo, la población y muestra estudiada. Se operacionaliza la variable dependiente y a partir de ella se conciben los métodos e instrumentos a aplicar. Además, se analizan, interpretan, discuten y presentan los resultados de la caracterización del fenómeno estudiado en su etapa inicial.

#### **3.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

Es la investigación de enfoque mixto. Este representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación en el que se implican de manera articulada el paradigma positivista y el hermenéutico. El positivista se utiliza en la recolección y el análisis de datos cuantitativos, con base en la medición numérica a través del análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar la efectividad de la propuesta.

El enfoque mixto posibilita, a criterio de Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2010) la recolección, análisis e integración, para la comprensión de lo que se estudia, de datos cuantitativos y cualitativos. De ellos se pueden generar inferencias y metainferencias que combinan los datos estadísticos con los análisis del producto de la actividad y las prácticas de los actores que influyen en el fenómeno estudiado.

Este enfoque además brinda al investigador la posibilidad de teorizar a partir de un estudio más amplio y profundo pues la naturaleza de los datos que recaba son procesados a través de la estadística y a partir de la interpretación de la persona que investiga, considerando su experiencia en relación con lo que se estudia. Por ello se plantea que los datos son variados. Esto le imprime riqueza, dinamismo, creatividad, solidez y rigor a la investigación.

En este estudio se utiliza lo cualitativo al aplicar las encuestas, entrevistas y observación, donde la información obtenida se analiza para caracterizar el estado de la inclusión educativa de niños con TEA de 5 a 7 años, en la Unidad Educativa Saleciana Cristóbal Colón. Lo cuantitativo se expresa Al analizar determinados datos como los años de experiencia como docentes en la atención a niños con TEA de los docentes encuestados, así como el comportamiento de las respuestas a partir del cálculo del por ciento.

### **3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El estudio se caracterizó por ser de tipo descriptivo, ya que cada variable se trata individualmente, en este caso resultó protagónico lo relacionado con la inclusión educativa y su incidencia en los problemas de aprendizaje de los niños(as) con trastornos de espectro autista de 5 a 7 años.

Es de **campo** pues, desde la identificación de la problemática se determinó realizar esta investigación en la que se aplicaron de manera práctica diversos instrumentos en la Institución Educativa Salesiana Cristóbal Colón.

Estos instrumentos fueron: la encuesta a los docentes que atendían a los niños con trastorno del espectro autista en las edades de 5 a 7 años, encuesta a las familias para el consentimiento informado, entrevistas a las autoridades educativas y padres, fichas de observaciones a clases, entre otros.

### **3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

En esta investigación se utilizaron diversos métodos, técnicas e instrumentos, que se describen a continuación.

#### **3.3.1 MÉTODOS**

- Análisis y síntesis: Este método consiste en descomponer y recomponer mentalmente la información que se estudia para generar conocimientos que se utilizarán como referentes teóricos en la investigación. En este estudio se empleó para caracterizar la inclusión educativa, la atención a niños con TEA y en el procesamiento de los datos empíricos obtenidos.

- Inductivo y deductivo: Consiste en analizar la información teórica y empírica para llegar a conclusiones y generalizaciones. En esta investigación se usó para la determinación de las características singulares del proceso de inclusión educativa, las particularidades de los niños con TEA así como en el procesamiento de los resultados a partir de la aplicación de los instrumentos.

- Modelación: Se emplea para determinar los componentes y las relaciones del fenómeno estudiado, a partir de su comprensión. En esta investigación se utilizó para diseñar la estrategia metodológica propuesta.

### **3.3.2 TÉCNICAS**

- Análisis documental: Esta técnica consiste en estudiar determinados documentos a partir de indicadores o elementos que se utilizan como referentes para su estudio. Se obtiene como resultado una caracterización del documento analizado.

En esta investigación se analizaron los documentos:

- a) Proyecto Educativo Institucional
- b) Cuestionario del Contexto Familiar

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un documento que debe explicar las particularidades de la oferta educativa que caracterizan la atención que brinda el centro docente. El Cuestionario del Contexto Familiar es un documento elaborado por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para analizar las condiciones de la familia en la atención educativa a sus hijos. Se completa por uno de los padres de los niños con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad que se atienden en la Unidad Educativa.

- Encuesta: Se recoge información a través de preguntas organizadas en un formulario impreso. En este caso se aplicaron dos encuestas: una a los ocho padres que integran la investigación, para obtener su consentimiento en la realización del estudio.

Se aplicó otra encuesta a los cinco docentes de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón para describir cómo es su práctica educativa en función de contribuir a la inclusión de los niños seleccionados en el estudio.

- Entrevista: Constituye una técnica de interrogación en la que se conversa, previa planificación de las preguntas, con la persona a quien se interroga. En esta investigación se realizaron tres entrevistas: una, a dos autoridades de la Unidad Educativa (Vicerrectora e inspector de la EGBE); otra, a ocho familiares (5 madres y 3 padres) de los niños con TEA objeto de estudio y otra a la psicopedagoga de la EGBE, que trabaja en el DECE. Estas tuvieron como objetivo caracterizar las acciones que desarrollaba cada grupo investigado para contribuir a la inclusión educativa de los niños con TEA estudiados.

- Observación: Consiste en percepción visual del fenómeno estudiado a partir de una planificación realizada por el investigador. En esta investigación se aplicó una observación a los cinco niños con TEA seleccionados como muestra. En esta se registraron los aspectos declarados como necesidades educativas sobre las que el profesor debe trabajar, relacionadas con las áreas afectadas en el TEA, a partir de lo expuesto por Rivière (2004).

Entre los métodos estadísticos utilizados se pueden mencionar las medidas de tendencia central, de la estadística descriptiva, y el porcentaje, utilizado para el análisis de algunos de los datos obtenidos.

### 3.3.3 INSTRUMENTOS

A continuación se describen los instrumentos utilizados en el estudio realizado. En el análisis documental al Proyecto Educativo Institucional se empleó una guía de análisis que aparece en el anexo 1.

En esta guía se tienen en cuenta 19 elementos que hay que considerar en el estudio del documento antes mencionado y que están relacionados con las acciones que esta investigación expone que deben cumplirse para contribuir a la inclusión educativa de niños con TEA. Estos elementos aparecen seguidamente.

Elementos a verificar:

Presencia de:

1. Política inclusiva y un proyecto educativo que favorezca la educación de todos los niños en equiparación de oportunidades
2. Orientaciones que favorezcan la preparación y superación del docente en torno a la implementación de políticas inclusivas en el aula
3. Disposiciones para crear condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión
4. Directivas para regular, orientar, guiar y controlar la aplicación de ajustes curriculares
5. Directivas para regular, orientar, guiar y controlar la implementación de ayudas técnicas necesarias
6. Directivas para estipular el trabajo con la familia y la comunidad en mancomunidad de influencias educativas
7. Orientaciones para implementar atención multi e inter especializada (psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales y otros necesarios)
8. Orientaciones para involucrar a las instituciones de la comunidad en la educación de niños(as)

Orientaciones para que los docentes:

1. Ofrezcan orientaciones a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a)
2. Diseñen, implementen y evalúen ajustes curriculares necesarios
3. Diseñen, implementen y evalúen ayudas técnicas necesarias
4. Utilicen métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as)
5. Creen un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as)
6. Creen las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión

Orientaciones para que los padres:

1. Identifiquen los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as)
2. Cumplan con las orientaciones ofrecidas por los docentes
3. Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa
4. Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares
5. Aprovechen las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos

Para el análisis documental al modelo de Cuestionario del Contexto Familiar también se elaboró una guía de análisis (anexo 2) en la que se consideraron los siguientes aspectos a evaluar:

1. Si los padres identifican los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as)
2. Si los padres cumplen con las orientaciones ofrecidas por los docentes

3. Participación activa en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa
4. Participación activa en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares
5. Aprovechamiento de las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos

Estos elementos también están relacionados con las acciones que deben realizar los padres, en este caso, para contribuir a la inclusión educativa de sus hijos.

Para la aplicación de la encuesta a la familia para el consentimiento informado se aplicó un cuestionario que aparece en el anexo 3. Este se compone de una información previamente ofrecida, donde se explica el procedimiento que se efectuará. Luego, y en caso de estar de acuerdo, se les solicita a los padres información relacionada con su parentesco con el niño, la cédula de identidad, la firma y la fecha en que se firma.

En la aplicación de la Encuesta a los cinco docentes de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón también se utilizó un cuestionario (anexo 4). Este se compone de una pregunta mixta con seis incisos, y dos preguntas abiertas. Las preguntas mixtas evalúan la frecuencia de las acciones que realizan los docentes en siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. Se les solicita posteriormente que expongan de qué forma cumplen con la acción evaluada.

Las preguntas abiertas indagan por otras acciones que los docentes consideren que favorezcan la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con TEA que atienden (pregunta dos) y si se consideran preparados para contribuir a dicha inclusión educativa. En este caso se les solicita que expliquen su respuesta.

Para desarrollar las tres entrevistas previstas se utilizaron tres guías respectivamente. Estas tienen un carácter estandarizado y se realizan de forma individual. Cada guía consta de una consigna o demanda de cooperación y luego de varias preguntas cerradas y mixtas. Todas las preguntas son directas. En el caso de la Entrevista a autoridades de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón (anexo 5) se realizan cuatro preguntas. La primera posee seis incisos y es la que tiene carácter mixto. En ella se indaga por el cumplimiento de las acciones que se deben realizar para contribuir a la inclusión educativa, en el caso objeto de estudio.

Las cuatro preguntas restantes son abiertas e investigan sobre otras acciones que realiza la Unidad Educativa que favorezcan la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con TEA que asisten a esta institución, si consideran que la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón está preparada para contribuir a la inclusión educativa de dichos niños y sobre qué otras acciones pudiese desarrollar la institución docente para favorecer dicha inclusión educativa.

La entrevista realizada a los padres de los niños seleccionados también tuvo como instrumento una guía, que aparece en el anexo 6. Esta se compone de cuatro preguntas abiertas y mixtas. La segunda pregunta posee cinco incisos donde se constata si los padres dan cumplimiento a las acciones que determina esta investigación que deben desarrollarse

para contribuir a la inclusión educativa de los niños estudiados. La primera pregunta indaga sobre si consideran que deben participar y ser responsables de la inclusión educativa de su hijo(a) con TEA.

La tercera y cuarta preguntas se encaminan a identificar acciones que consideren favorezcan la inclusión educativa de sus hijos con TEA en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón así como otras acciones que deberían realizar ellos para facilitar la inclusión educativa de estos niños.

Para la entrevista a la psicopedagoga de la EGBE que forma parte del equipo del DECE también se concibió una guía, que se muestra en el anexo 7. Esta está compuesta de seis preguntas abiertas que tienen como finalidad ofrecer sus criterios en torno a los siguientes aspectos. En todas las preguntas debe fundamentar su respuesta:

- si considera que los niños de 5 a 7 años con TEA que forman parte de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón están incluidos desde lo educativo,
- si la Unidad Educativa favorece la inclusión educativa de estos niños,
- si los docentes responsables de estos niños favorecen su inclusión educativa
- si los padres de familia de estos niños favorecen su inclusión educativa,
- si ella como especialista favorece la inclusión educativa de estos niños,
- si los docentes que atienden a estos niños están preparados para contribuir a su inclusión educativa.

Para realizar la observación con vistas a determinar las necesidades de inclusión educativa de los niños estudiados se utilizó una ficha que aparece en el anexo 8.

Dicha ficha contempla incluye la evaluación de 12 aspectos: 1. Sociales (5 ítems), 2. De referencia conjunta (4 ítems), 3. Capacidades intersubjetivas y mentalistas (5 ítems), 4. Comunicación y lenguaje (11 ítems), 5. Lenguaje expresivo (12 ítems), 6. Lenguaje receptivo (13 ítems), 7. Anticipación y flexibilidad (7 ítems), 8. Flexibilidad mental y comportamental (9 ítems), 9. Sentido de la actividad propia (6 ítems), 10. Simbolización (10 ítems), 11. Imitación (4 ítems), 12. Suspensión o capacidad para hacer significantes (6 ítems). Como ya se planteó, estos aspectos coinciden con las 12 áreas, que según Rivière (2004), en su Inventario de espectro autista (IDEA), están alteradas en las personas que reciben este diagnóstico.

### **3.4 POBLACIÓN**

La investigación trabajó con una población de cinco niños con TEA, cuyas edades oscilaban entre cinco a siete años. Se consideraron determinados criterios de inclusión que aparecen seguidamente:

- aprobación de los familiares para que sus hijos participaran de la investigación, previa aplicación de la encuesta para el consentimiento informado dirigido a la familia (anexo 3).
- disponibilidad de los docentes de estos niños para participar de la investigación.

También se trabajó con autoridades y padres de familia. En la tabla 1 se muestra la población utilizada.

Tabla 1: Población

Nro.	Población	Cantidad
1.	Autoridades	3
2.	Docentes de Educación General Básica	25
3.	Padres de familias	376
4.	Niños	5

Fuente: Elaboración propia

### 3.5 MUESTRA

La muestra quedó compuesta por la propia población: cinco niños que son atendidos en el nivel básico elemental de la Unidad Educativa estudiada. Sus edades están comprendidas entre cinco a siete años. Tres de ellos integran el primer año de la EGBE y dos, el segundo año de la EGBE. Todos tienen diagnóstico de TEA.

Sus padres respondieron la Encuesta para el Consentimiento informado y sus docentes manifestaron su conformidad en participar del estudio. En la tabla 2 aparece la muestra de estudio y en la tabla 3 los grupos de individuos a los que se les aplicó los instrumentos.

Tabla 2: Muestra del estudio

Nro.	Población	Cantidad
1.	Autoridades	2
2.	Docentes de Educación General Básica Elemental	8
3.	Padres de familias	8
4.	Niños	5

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Grupos de individuos

Grupo de individuos	Tamaño del grupo	Tamaño muestra	Tipo de muestreo	Instrumentos
Docentes de los niños con TEA	8	8	Intencional	Encuesta Observación de clase (Guía)
Vicerrectora, Inspector de la EGBE	3	2	Intencional	Entrevista Análisis documental al Proyecto Educativo Institucional
Psicopedagoga del DECE de la EGBE	1	1	Intencional	Entrevista
Padres de familia	376 familiares de 188 escolares	8 que representan 5 estudiantes (5 madres y 3 padres)	Intencional	Encuesta para el Consentimiento informado Cuestionario del Contexto Familiar Entrevista
Niños de 5 a 7 años con TEA	188	5 niños con trastorno del espectro autista	Intencional	Ficha de Observaciones de clases para determinar las necesidades de inclusión educativa de niños con TEA (16)

Fuente: Elaboración propia

### 3.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

En la investigación se determinaron dos variables: la dependiente y la independiente. La variable independiente se conceptualizó como: inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista y la dependiente como niños(as) con TEA.

En la tabla 4 aparece la definición, dimensiones, indicadores e instrumentos empleados en la caracterización de las variables.

Tabla 4: Definición, dimensiones, indicadores e instrumentos empleados en la caracterización de las variables

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Variable independiente	Inclusión educativa de niños con TEA	Aplicación de la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA	Preparación recibida asociada a la experiencia para trabajar con estos escolares	Encuesta a docentes
Variable Dependiente	Los niños y niñas con trastornos del espectro autista	Acciones de la Unidad Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posee una política inclusiva y un proyecto educativo que favorece la educación de todos los niños en equiparación de oportunidades.</li> <li>- Favorece la preparación y superación del docente en torno a la implementación de políticas inclusivas en el aula</li> <li>- Crea las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión</li> <li>- Regula, orienta, guía y controla la aplicación de ajustes curriculares</li> <li>- Regula, orienta, guía y controla la implementación de ayudas técnicas necesarias</li> <li>- Estipula el trabajo con la familia y la comunidad en mancomunidad de influencias educativas</li> <li>- Ofrece atención multi e inter especializada (psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales y otros necesarios)</li> <li>- Involucra a las instituciones de la comunidad en la educación de niños(as)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis documental</li> <li>- Entrevista a autoridades</li> <li>- Entrevista a psicopedagoga del DECE de la EGBE</li> <li>- Ficha de observación del docente al escolar para determinar las necesidades de inclusión educativas</li> </ul>
		Acciones del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrece orientaciones a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a).</li> <li>- Diseña, implementa y evalúa ajustes curriculares necesarios</li> <li>- Diseña, implementa y evalúa ayudas técnicas necesarias</li> <li>- Utiliza métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as)</li> <li>- Crea un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de Observaciones a clases</li> <li>- Encuesta a docentes</li> </ul>

			-Crea las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión	
		Acciones de los padres de familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifican los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as)</li> <li>-Cumplen con las orientaciones ofrecidas por los docentes</li> <li>-Participan activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa</li> <li>-Participan activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares</li> <li>-Aprovechan las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuesta para el consentimiento informado</li> <li>-Cuestionario del Contexto Familiar (DECE)</li> <li>- Entrevista a padres</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### 3.7 ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados más relevantes de la aplicación de los métodos empíricos antes explicados.

#### 3.7.1 Resultados del Análisis documental al Proyecto Educativo Institucional

Como ya se mencionó, se empleó una guía para el análisis donde se consideraron 19 aspectos relacionados con las acciones que los agentes o agencias educativas deben desempeñar para facilitar la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón (ver anexo 1). En este caso el Proyecto expresa el carácter evangelizador de la educación para formar un ser humano integral orientado a Cristo y basándose en las ideas de Don Bosco.

Su propuesta es la de garantizar una formación integral dirigida a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en el colegio. Se pretende formar una comunidad educativo-pastoral donde los valores sean el eslabón fundamental que garantice el mejoramiento humano. Este trabajo se basará en la innovación de la propuesta educativo-pastoral que permita enfrentar los desafíos de toda índole sin descuidar, significativamente, las necesidades de los que se educan en el centro educativo.

En el PEI aparece el informe del proceso de autoevaluación. Se recogen los principales resultados de instrumentos aplicados para conocer el nivel de satisfacción de padres y alumnos por la gestión del centro. Esta gestión está relacionada fundamentalmente con la calidad de las clases y el confort y servicios básicos que brinda la institución. Aparecen además análisis de los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Destacan también los procesos internos de la institución educativa.

En este sentido enfatizan en la planificación de la enseñanza, la revisión periódica de la microplanificación y su mejora tomando en cuenta los contenidos no desarrollados en los tiempos esperados. Esto se manifiesta en sentido general, sin particularizar en las medidas que se asumen para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

En torno a la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje y la consideración que el maestro desempeña en este, se destaca que el docente debe propiciar un clima de aprendizaje donde existan espacios de diálogo, motivación, reconocimiento de logros y construcción conjunta de saberes.

Relacionado a la evaluación de los estudiantes se resalta la necesidad de desarrollar programas y planes de mejora basados en los resultados obtenidos en el proceso evaluativo de estos.

En este sentido, y con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes deberán revisar periódicamente los planes de evaluación. Este objetivo es cumplido en un nivel de dos, de una escala que va del cero al cinco, considerándose este último como máximo cumplimiento.

En el Plan de mejoras, documento que integra el PEI, para el funcionamiento de la Unidad Educativa, solo se observó la presencia del trabajo con los padres de familia para participar de forma activa en la educación de sus hijos. En el código de convivencia institucional, documento que también integra el PEI, no se aprecia tampoco el tratamiento a ninguno de los aspectos previstos.

Con respecto a lo considerado solo se hace alusión al respeto a la diversidad como forma de aceptar a todos como son. Existe un Plan de convivencia armónica que también establece el respeto a las diferencias de cada persona y el compromiso de los padres en fomentar en sus hijos el respeto a la diversidad.

En relación a los aspectos tenidos en cuenta para el análisis puede apreciarse que, aunque se reconoce la necesidad de atención a todos los niños que matriculan en la Unidad Educativa sin ninguna distinción, no existe ninguna disposición que norme la equiparación de oportunidades.

A pesar de que se manifiesta la necesidad de preparación del docente, tampoco se expresan orientaciones precisas ni requerimientos que deba cumplir el profesor para aplicar políticas inclusivas en el aula.

Se expresa la necesidad de crear condiciones físicas y ambientales en sentido general, no orientadas hacia la inclusión. No se expresan tampoco directivas para regular, orientar, guiar y controlar la aplicación de ajustes curriculares o implementar ayudas técnicas necesarias. Aunque aparece expresada la necesidad del trabajo integrado con los padres de familia y la comunidad no existen directivas al respecto. Tampoco se aprecia la existencia de orientaciones para implementar la atención multi e inter especializada en la atención integral al estudiante, ni para involucrar a las instituciones de la comunidad en la educación de niños(as).

En cuanto a la orientación de la actividad docente, esta aparece de forma muy general. No existen referencias de cómo los profesores deben orientar a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a). Tampoco se determina cómo estos deben diseñar, implementar y evaluar los ajustes curriculares y las ayudas técnicas necesarias. No se orienta la utilización de métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as).

Como ya se refirió, la creación de condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión, no está reseñada explícitamente sino generalmente, en función de garantizar el confort y la salud del estudiante.

Con respecto a la creación de un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as) se observa que expresamente se orienta que este trabajo se realice, pero no se indica cómo hacerlo.

No se constata la existencia de ninguna disposición, con respecto a los padres, relacionada con la necesidad de identificar los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as). De manera general se hace alusión a la responsabilidad que tienen los progenitores en la educación de los niños y sobre todo, en hacer conciencia para la aceptación de la diversidad, como ya se planteó.

No aparece ninguna orientación para que los padres cumplan con las orientaciones ofrecidas por los docentes, participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en la Unidad Educativa (más allá de la realización de los deberes escolares), así como el aprovechamiento de las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos

El PEI es un documento que rectora el proceso de atención a los escolares. En él debería manifestarse explícitamente y con la calidad requerida, las acciones que se deben desarrollar para contribuir con el proceso de inclusión educativa, no solo en el caso de los niños con TEA, sino a cualquier tipo de discapacidad.

A partir del análisis anteriormente realizado puede apreciarse que el PEI no expresa una política inclusiva y un proyecto educativo que favorezca la educación de todos los niños en equiparación de oportunidades.

Puede plantearse además que no existen orientaciones que favorezcan la preparación y superación del docente en torno a la implementación de políticas inclusivas en el aula.

En este sentido es necesario plantear que, de igual manera, se corrobora la inexistencia de regulaciones para el trabajo del docente en función de que:

- Ofrezca orientaciones a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a).
- Diseñe, implemente y evalúe ajustes curriculares y ayudas técnicas necesarias.
- Utilice métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as).
- Cree un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as).
- Cree las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión.

Al analizar el PEI también se pudo llegar a la conclusión de que no aparecen directivas claras y precisas que estipulen el trabajo con la familia en función de que los padres:

- Identifiquen los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as).
- Cumplan con las orientaciones ofrecidas por los docentes.

- Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa.
  
- Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares.
  
- Aprovechen las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos.

Con respecto al trabajo con la comunidad en mancomunidad de influencias educativas tampoco se aprecia la existencia de ninguna disposición. Esta situación también se constata al analizar las orientaciones para la implementación de la atención multi e inter especializada que deben ofrecer psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales y otros especialistas para contribuir a la inclusión educativa.

Con este análisis puede concluirse que el PEI no refiere particularmente las acciones que se deben desarrollar, según esta investigación, para contribuir a la inclusión educativa desde lo general, y desde lo particular, de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista en esta Unidad Educativa.

### **3.7.2 Resultados del Análisis documental al Cuestionario del Contexto Familiar**

Para el análisis del modelo de Cuestionario del Contexto Familiar (anexo 9) se tuvo en cuenta la guía de análisis que aparece en el anexo 2.

Al analizar el documento se pudo determinar que el área relacionada con la situación socioeconómica familiar indaga sobre los ingresos económicos, el nivel cultural y si se realizan cambios frecuentes de residencia. Con respecto a los datos del entorno físico familiar se tienen en cuenta las características de la vivienda y su disposición espacial en relación a facilitar la autonomía e independencia del alumno. También considera la ubicación de la vivienda en función de que el niño investigado juegue con otros niños y que existan servicios de transporte que faciliten la implementación de acciones complementarias.

El área de dinámica familiar general explora el tipo de relación de los padres con los hijos, de los hermanos entre sí y con otros familiares. Con respecto a otras conductas familiares que facilitan o dificultan el proceso educativo del estudiante, se indaga sobre la reacción de estos ante los logros del niño y ante la institución educativa.

En este último aspecto se considera la confianza en la institución en torno a la atención a sus hijos, si tiene posibilidades y disposición de contribuir, si asiste a las reuniones convocadas y si se preocupa por obtener información de la institución educativa.

Relacionado a la reacción ante la deficiencia se explora por la posición de los padres ante el estado de sus hijos. En este sentido se tienen en cuenta si achacan las causas de sus resultados negativos a la atención que reciben en la institución, a la preparación de los profesores o a la falta de adecuación de las tareas escolares, si asumen la culpa, los sobreprotegen o manifiestan niveles altos o bajos de exigencia. Además se cuestiona sobre si conocen las necesidades de sus hijos, a partir de las características de la deficiencia que poseen y los recursos necesarios para hacerle frente a los problemas.

En torno a las expectativas sobre las posibilidades educativas, se considera si son realistas o excesivamente positivas o negativas. Además, se tiene en cuenta las consideraciones sobre las áreas en las que la familia estima que puede mejorar y las que no (autonomía y relaciones sociales, concluir la Educación General Básica, cursar estudios profesionales y llegar a ser independientes).

Después del estudio general del documento se hizo un análisis para observar la presencia de las acciones determinadas y relacionadas con lo que, según la autora de esta investigación, debe hacer la familia para contribuir a la inclusión educativa de los niños estudiados.

Como puede observarse en el anexo 9, no aparece ningún elemento relacionado con la identificación, por parte de los padres, de los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as), tampoco si cumplen con las orientaciones ofrecidas por los docentes.

Situación similar ocurre con la participación activa en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares y el aprovechamiento de las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos.

Con respecto a la participación activa en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa, tampoco aparece explícitamente medida aunque sí se hace alusión a la disposición del padre para colaborar con la institución. Los términos de la colaboración no quedan claros. No puede precisarse si es en función del aprendizaje del estudiante o dirigido a alguna otra acción. Sí se considera su asistencia a las reuniones de padres y en otros momentos que no sea convocado.

Al arribar a conclusiones a partir del análisis del modelo del Cuestionario del Contexto Familiar resulta que no se controla si los padres cumplen con los siguientes aspectos, considerados como elementos clave para contribuir a la inclusión educativa de los niños con TEA:

- Identificar los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as).
- Cumplir con las orientaciones ofrecidas por los docentes.
- Participar activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa, en el hogar y otros contextos extraescolares.
- Aprovechar las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos.

Como puede apreciarse, ninguna de las acciones consideradas en la investigación como necesarias para contribuir a la inclusión educativa, se tienen en cuenta en el instrumento analizado. Es oportuno destacar que, aunque no se previó la medición de los indicadores relacionados con las acciones que deben desarrollar la Unidad Educativa y los docentes, se pudo constatar en este Cuestionario la importancia que le atribuye el DECE a la preparación de los docentes y el ajuste de las tareas escolares y de la atención educativa en sentido general.

También se tiene en cuenta que los padres conozcan las características de la deficiencia así como los recursos adecuados para atender las necesidades de sus hijos. Del análisis de este documento se concluye que no se aprecia la existencia de ítems, referidos a evaluar cómo los padres deben proceder con sus hijos(as) para contribuir a su inclusión educativa.

### **3.7.3 Resultados de la Entrevista a autoridades de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón**

Esta entrevista se realizó al inspector general de la EGBE y a la vicerrectora de la de la Unidad Educativa. Tienen la categoría de licenciados y más de cinco años de experiencia en sus labores. Se realizaron preguntas cerradas y abiertas que evalúan las acciones determinadas para la Unidad Educativa. Se utilizan las categorías: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, para medir los indicadores expresados en las acciones antes referidas.

En correspondencia a si el centro posee una política inclusiva y un proyecto educativo que favorece la educación de todos los niños, en equiparación de oportunidades, los entrevistados responden positivamente. Sin embargo, ambos utilizan la categoría de a veces para evaluar el favorecimiento de la preparación y superación del docente en torno a la implementación de políticas inclusivas en el aula. A la pregunta de cómo lo favorecen respondieron que con diversas acciones, pero no precisaron cuáles.

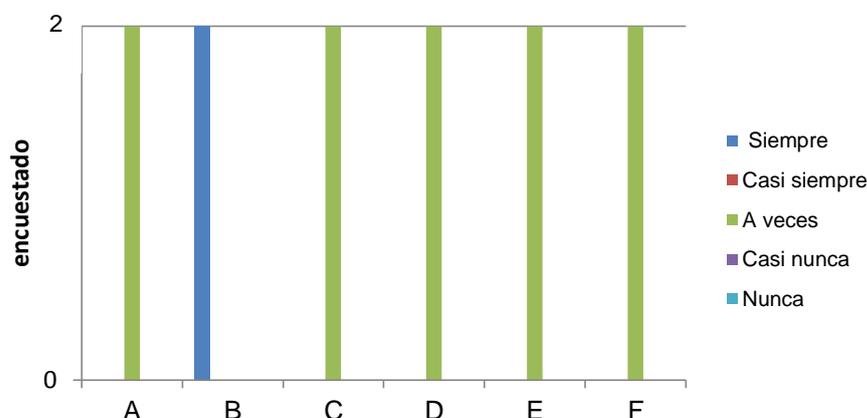
Con respecto a la creación de condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión, expresan que siempre se crean las condiciones. Ofrecen como razones la utilización de rampas y del elevador para personas con problemas motrices. En cuanto a la regulación, orientación, guía y control de la aplicación de ajustes curriculares, los entrevistados alegan que a veces se realiza, a partir de la detección temprana de niños con necesidades educativas especiales.

La acción estipula el trabajo con la familia y la comunidad en mancomunidad de influencias educativas, obtuvo una evaluación de a veces y entre las razones que se exponen están que se ha fomentado el desarrollo de valores en la familia y en la comunidad. En cuanto a si ofrece atención multi e inter especializada (psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales y otros necesarios), las respuestas también son de a veces. Plantean que las psicólogas derivan los casos hacia las instituciones especializadas.

En respuesta a si se involucran a las instituciones de la comunidad en la educación de niños(as), las respuestas se comportan de igual manera (a veces) y su razón fundamental es que han trabajado con la FASARM.

En el gráfico 1 se observa el comportamiento de cada una de las acciones consideradas. Como puede observarse predomina la categoría de a veces en las respuestas al cumplimiento de las acciones consideradas por la autora.

Gráfico 1: Respuestas de las autoridades entrevistadas



Leyenda:

A: favorecimiento de la preparación y superación del docente en torno a la implementación de políticas inclusivas en el aula

B: creación de condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión

C: regulación, orientación, guía y control de la aplicación de ajustes curriculares

D: estipulación del trabajo con la familia y la comunidad en mancomunidad de influencias educativas

E: ofrecimiento de atención multi e inter especializada (psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales y otros necesarios)

F: se involucra a las instituciones de la comunidad en la educación de niños(as),

Fuente: Elaboración propia

En la pregunta concerniente a qué otras acciones realiza la Unidad Educativa que favorezcan la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que asisten a esta institución, los entrevistados responden que se consideran aspectos pedagógicos, psicológicos y familiares. Relacionado con sus consideraciones sobre si la institución está preparada para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que asisten a este centro, contestan que la Unidad Educativa, en estos momentos, se encuentra en proceso de implementación de esta política.

Por último estiman que la capacitación a los docentes y la implementación de recursos didácticos para niños con necesidades educativas especiales pudiesen estar entre otras acciones a desarrollar para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con TEA que asisten a esta institución.

Como puede apreciarse las autoridades de la Unidad Educativa plantean que existe una política inclusiva. Sin embargo, al darle respuesta a los elementos que, a criterio de la autora, contribuyen a que esta política pueda resultar efectiva, responden de forma vaga, imprecisa y muchas veces contradictoria, en función de garantizar las condiciones para la atención a la diversidad. Esto, de alguna forma, revela que no existe una claridad en las acciones que se deben desarrollar para contribuir a la inclusión educativa.

Las acciones que se plantean desarrollar son insuficientes, a criterio de la autora, para poder llevar a vías de éxito una política educativa inclusiva. Los elementos claves que se tienen que considerar, en la mayoría de las respuestas obtienen la categoría de a veces, demostrándose una inconstancia en su puesta en práctica. En las razones dadas por los entrevistados se puede apreciar que no se implementan todas las acciones que pudiesen contribuir a la inclusión educativa de los niños estudiados.

Al arribar a conclusiones a partir de la aplicación de este instrumento se determina que la Unidad Educativa no lleva a vías de hecho una política inclusiva de calidad que garantice resultados satisfactorios. Las propias autoridades no precisan cómo facilitar dicha inclusión.

Esto pudiese ser contraproducente en los resultados educativos pues, para aplicar una política inclusiva, las autoridades deben tener un dominio pleno de qué se debe lograr y cómo conseguirlo.

#### **3.7.4 Resultados de la Encuesta a docentes de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón**

El cuestionario aplicado posee preguntas cerradas y abiertas relacionadas con las acciones que, según la investigadora, deben desarrollar los docentes para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA. Se utilizaron igualmente, para su evaluación, las categorías de siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. Se encuestaron ocho docentes de las asignaturas de Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que son las que mayor frecuencia tienen en el currículo.

Cuatro de estos docentes imparten docencia en el primer año y cuatro en el segundo de EGBE, respectivamente. De ellos, cuatro poseen la categoría de máster y cuatro de licenciado.

Estos docentes tienen una experiencia de más de seis años como docentes en la Unidad Educativa Salesiana. Los ocho plantean tener dos años o más de experiencia atendiendo a niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista, incluidos en la Unidad Educativa Salesiana. A continuación se aprecia en la tabla 5 la distribución de estos datos.

Tabla 5: Años de experiencia como docentes y en la atención a niños con TEA de los docentes encuestados

datos	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
-experiencia de docentes	8	7	15	9,88	3,044
-tiempo de atención a niños con TEA	8	2	4	3,00	,756
N válidos	8				

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse la media de la experiencia de los docentes en la Unidad Educativa es de 9.88 años. Sin embargo, con respecto al tiempo de atención a niños con TEA, la media resulta ser de tres, lo que expresa poca experiencia al respecto. La mayoría de los docentes está en esta situación ya que la desviación estándar de los datos es de 0,756. Esto indica que están bastante agrupados los resultados en torno a un valor central.

Relacionado con la primera pregunta sobre si ofrece orientaciones a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño cuatro docentes, para un 50%, afirman que casi siempre (dos de primero y dos de segundo) y cuatro (50%) que a veces (dos de primero y dos de segundo).

Entre las respuestas que escriben los docentes están: escuela para padres, integración familiar, reuniones personales entre padres y DECE. Estas no se corresponden con la pregunta realizada encaminada a qué orientaciones ofrecía. Solo un docente de segundo refiere que orienta sobre la disciplina que deben tener y las normas y reglas que deben fomentarse. Otro docente de primero orienta la realización de determinadas tareas en el hogar.

Al responder a la segunda acción sobre si diseña, implementa y evalúa ajustes curriculares necesarios, tres docentes (37,5%) responden que siempre (uno de primero, dos de segundo) y cinco (62,5%) que a veces (tres de primero y uno de segundo). En respuesta a la pregunta qué ajustes ha realizado, cuatro (50%), responden que las adaptaciones están de acuerdo a los conocimientos y necesidades de los estudiantes y dos (25%) responden que una planificación para su mejor desarrollo y ajustar o diseñar diversas áreas curriculares. El resto (25%) no escribió nada. Como puede apreciarse ninguno pone ejemplos ni explica convincentemente qué tipo de ajustes ha hecho en su caso en cuestión.

Con respecto a la acción: Diseña, implementa y evalúa ayudas técnicas necesarias, dos encuestados (25%) responden que siempre (uno de primero y uno de segundo) y seis (75%) que casi siempre (tres de primero y tres de segundo). Mencionan entre estas ayudas técnicas necesarias la técnica de ayuda de los sonidos (un docente), la lúdica (cuatro docentes) y técnicas de concentración (un docente). Dos docentes (25%) no escribieron nada. En estas respuestas también se pueden observar ciertas imprecisiones pues los encuestados se refieren fundamentalmente a métodos y la pregunta está encaminada a las ayudas que deben brindar.

En el caso de la acción: Utiliza métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as), dos docentes (25%) expresan que lo hacen siempre (de segundo), cuatro (50%), casi siempre (de primero) y dos (25%) algunas veces (de segundo). Mencionan entre estos métodos fomentar el compañerismo, ambientes colaborativos, empleo de métodos como el lúdico, considerados por ellos de mucha importancia en el desarrollo de los niños.

Puede apreciarse también en esta respuesta determinado nivel de imprecisión y desconocimiento en torno a los métodos particulares que se emplean en la atención educativa a niños con TEA, mencionados en el capítulo dos de este informe.

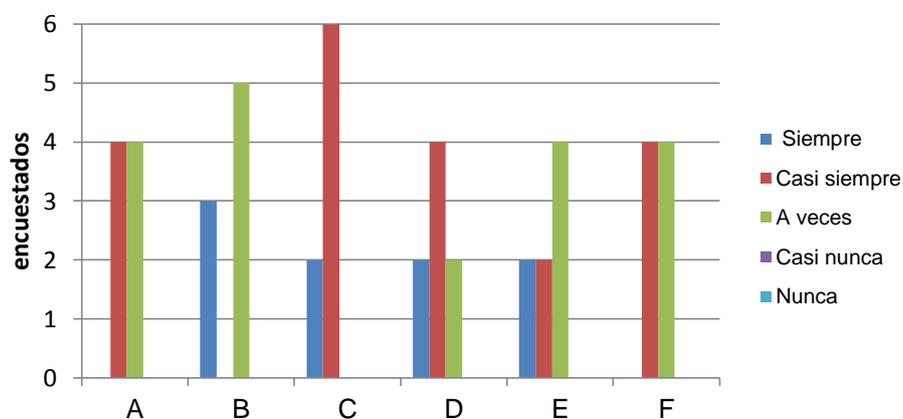
Relacionado con la acción: crea un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as), dos docentes (25%) responden que siempre (de primero), dos (25%), que casi siempre (de segundo) y el resto (50%), que algunas veces. Al indagar en cómo lo hacen plantean que le piden a los escolares que cooperen en la repartición de hojas o libros, enseñándolos a ser solidarios y colaborativos con sus compañeros y buscando formas y estrategias que faciliten la estabilidad en la conducta.

Se puede notar también en estas respuestas ciertas imprecisiones que denotan desconocimiento sobre cómo tratar las particularidades de los niños con TEA referido al tema de la comunicación y la participación.

Al preguntar sobre si crea las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión, cuatro docentes (50%) afirman que lo hacen casi siempre (uno de primero y tres de segundo) y cuatro (50%), que algunas veces (tres de primero y uno de segundo). Argumentan que lo logran a partir del empleo de afiches de respeto y de contenido, utilizando pancartas, videos y láminas y propiciando que el lugar de trabajo sea realmente cómodo para que no se distraigan. En las respuestas a esta pregunta se notan también ambigüedades relacionadas a las condiciones que deben crearse para garantizar la estabilidad del niño con TEA en el aula.

A continuación, puede observarse en el gráfico 2, cómo se comportaron las respuestas de los encuestados.

Gráfico 2: Respuestas de los docentes encuestados



Leyenda:

A: ofrece orientaciones a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a)

B: diseña, implementa y evalúa ajustes curriculares necesarios

C: diseña, implementa y evalúa ayudas técnicas necesarias

D: utiliza métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as)

E: crea un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as):

F: crea las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse las respuestas de los docentes de sitúan entre las frecuencias de casi siempre, a veces y siempre. Sin embargo al fundamentarlos, las razones que ofrecen no son coherentes con estos criterios.

Al preguntar qué otras acciones realizan que favorezcan la inclusión educativa los profesores aportan lo siguiente: darle órdenes de manera personalizada, hacer adecuada vocalización de las palabras y oraciones para que el niño se sienta motivado y atendido, establecer rutinas diarias, siempre que hable que observe a los ojos y evitar la mímica.

Un docente de primero plantea realizar solo lo que le ha orientado el DECE. En relación a si se consideran preparados(as) para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que atienden, seis docentes (75%) afirman estarlo por la experiencia adquirida. Dos de ellos (25%), además, añaden que porque la institución facilita los recursos necesarios para trabajar en un ambiente agradable. Otros dos (25%) destacan que han realizado cursos y que el centro ha ofrecido capacitaciones.

Dos docentes (25%) (uno de primero y uno de segundo) plantean que no están lo suficientemente preparados pues no dominan todas las características de los casos. Tras analizar las respuestas de los docentes se pudo constatar falta de dominio de las características de los niños con TEA y de la atención educativa que deben proporcionar.

No se pudo distinguir en qué año de la EGBE están más preparados los docentes, si en primero o segundo, pues las respuestas denotan, en los dos años, falta de conocimiento y preparación, a pesar de que seis de ellos estiman que están preparados. Como puede notarse, aunque los docentes reconocen que existe una política inclusiva, sus respuestas no apoyan este criterio.

Con la aplicación de este cuestionario se puede arribar a las siguientes conclusiones:

- Los docentes encuestados no ofrecen suficiente orientación a los especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a).

- No diseñan, implementan y evalúan ajustes curriculares y ayudas técnicas necesarias de forma oportuna, suficiente, ni con la calidad requerida en función de la inclusión educativa.
- Pocas veces utilizan métodos efectivos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as).
- No siempre crean un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as), así como las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión.

El análisis de las respuestas ofrecidas por los docentes demuestra que no aplican eficientemente una política de inclusión educativa con los niños con TEA de 5 a 7 años que atienden. La aplicación de este instrumento ratificó la necesidad de realizar una propuesta pertinente que contribuya a modificar esta situación así como el modo de actuación profesional de los docentes estudiados.

### **3.7.5 Resultados de la Entrevista a padres de familia de niños de 5 a 7 años con TEA atendidos en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón**

El instrumento utilizado para indagar sobre si la familia cumple con las acciones que, según la investigación, favorece la inclusión educativa, y cómo lo hacen, fue aplicado, como se mencionó en epígrafes anteriores, a cinco madres y tres padres. También se utilizaron en este instrumento las categorías de siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca para la evaluación de los indicadores previstos.

Las edades de sus hijos fluctúan entre cinco y siete años. De los tres niños de primer año, uno tiene cinco años de edad y dos, seis años. Los dos niños de segundo año poseen siete años de edad. Dos de los padres son de los niños de segundo año y uno de los de primer año.

En relación a sus consideraciones sobre si los padres deben participar y ser responsables de la inclusión educativa de su hijo(a) con trastorno del espectro autista, todos ofrecen una respuesta positiva. Tres de los entrevistados explican que son los máximos responsables de sus hijos; dos añaden que la educación comienza en la familia con la orientación de los padres y tres madres agregan que se debe apoyar a la escuela para que el desenvolvimiento del menor sea lo mejor posible.

Los ocho padres plantean que asisten a las reuniones de padres. Tres de ellos además añaden que visitan la escuela con frecuencia para saber cómo están sus hijos y solo una madre destaca que le pide a la docente del aula que le dé orientaciones sobre cómo ayudar al niño en el hogar.

Con respecto a la identificación de los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as), tres madres se inclinan por la opción de casi nunca y a veces y los padres ubican su respuesta en la opción de casi nunca. Al responder a la pregunta sobre qué aprendizajes debe poseer los niños, las madres exponen que estos están relacionados con las asignaturas que reciben en la Unidad Educativa. Los padres de los niños de segundo año plantean, por su parte, que deben poseer conocimientos de Matemáticas y Lengua. El otro padre plantea no saber qué asignaturas estudia su hijo. Ninguno de los entrevistados precisa explícitamente qué conocimientos debe poseer su hijo.

Relacionado con si cumple con las orientaciones ofrecidas por los docentes, los ocho padres responden afirmativamente en la categoría de siempre. Entre las orientaciones que plantean haber recibido las madres, se encuentran:

- cómo tratar al niño en la casa,
- cómo ayudarlo a hacer sus deberes,
- hablarle de frente y evitar el empleo de gestos,
- utilización de actividades lúdicas para el desarrollo de la comunicación,
- desarrollo de la socialización en actividades conjuntas con otros niños.

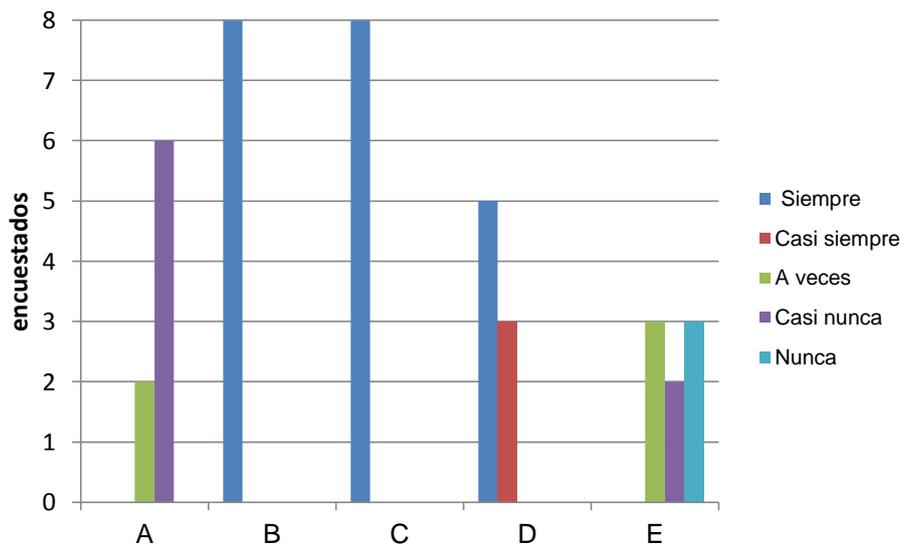
Dos de los padres (los de los alumnos de segundo año), expresan que en las reuniones de padres les han explicado los ajustes que han desarrollado con sus hijos. El padre restante plantea no conocer las orientaciones. Como se aprecia, las orientaciones recibidas no están en correspondencia con la atención directa a las necesidades que generan en los niños su condición de autistas. Se considera, a partir de la respuesta de los padres, que las orientaciones no resultan suficientes ni acertadas en toda su magnitud.

Todos los padres responden que siempre participan activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa, a través de las reuniones de padres y cuando se les cita. Esta respuesta denota una escasa o pobre participación en otras actividades y procesos del centro que pueden contribuir a la inclusión educativa de sus hijos.

Con respecto a la participación activa en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares, las cinco madres responden que siempre. Sus argumentos están relacionados con que se ocupan de cumplir con todo lo que orienta la escuela, se encargan de que asistan con regularidad a ella y de que realicen las actividades. Los tres padres plantean que casi siempre realizan esta acción y explican que cumplen con lo que la escuela orienta.

En relación a si aprovecha las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos, tres madres responden que a veces y dos que casi nunca. Los padres responden que nunca. Tres madres expresan que llevan a pasear a los niños a lugares de la comunidad. Los otros padres destacan no saber cómo se aprovechan. En el gráfico 3 se puede apreciar la representación de las respuestas de los padres.

Gráfico 3: Respuestas de los padres entrevistados



Leyenda:

A: identifica los aprendizajes que debe ir alcanzando su hijo (a)

B: cumple con orientaciones ofrecidas por los docentes

C: participa activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa

D: participa activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares

E: aprovecha las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos

Fuente: Elaboración propia

Tal como puede observarse predomina el criterio de siempre, con respecto al cumplimiento de las acciones. Estas están referidas al acatamiento de lo orientado por el docente y la participación del proceso educativo en el centro escolar. Los argumentos que exponen, al igual que los docentes, no abarcan en toda su extensión, el cumplimiento de las acciones propuestas.

Con respecto a qué otras acciones realizan que favorezcan la inclusión educativa de sus hijos, las madres destacan que realizar las actividades de la escuela. Dos de ellas incluyen que atienden a sus hijos con otros especialistas. Los padres plantean que la familia cumple con lo estipulado por los docentes. En cuanto a qué otras acciones consideran que se deberían realizar para facilitar la inclusión educativa de su hijo(a) con TEA en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón, tres madres destacan que deberían promover más actividades en la escuela donde participen con los demás niños.

Las dos madres restantes plantean que les deberían poner tareas especializadas que pudiesen cumplir con la ayuda de otros niños. Una de estas madres alega además que se debería asignar un docente de apoyo que lo ayudara con el desarrollo de las asignaturas. Los padres, por su parte, destacan que se debe cumplir todo lo que la escuela oriente. A partir de las respuestas dadas por los padres puede valorarse que no desarrollan a cabalidad las acciones concebidas, tampoco conocen claramente cómo potenciar el desarrollo de su hijo considerando su condición de desarrollo.

Al analizar las respuestas de los padres se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- No todos los padres identifican los aprendizajes que debe ir alcanzando su hijo(a). Los aprendizajes que identifican son generales y no los particulares relacionados fundamentalmente con las características del TEA, elemento que determina las acciones a desarrollar para contribuir a su inclusión educativa.

- A decir de los padres la mayoría cumple con las orientaciones ofrecidas por los docentes, que se limitan a algunas y escasas orientaciones, muchas veces ni relacionadas con el TEA.

- La mayoría de los padres participan activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa. Esta participación se limita a las actividades a que son citados por la Unidad Educativa desconociendo que el proceso educativo es más general y abarcador y va mucho más allá de lo que se desarrolla en la institución, aunque es guiado por esta. Los padres no demuestran poseer ninguna iniciativa para involucrarse con mayor profundidad en la educación de sus hijos.

- Los padres declaran participar en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares, pero se determina que no se hace de forma activa pues las razones que ofrecen no son suficientes para considerarlas como tal. Dichas acciones se enmarcan en paseos y visitas y no en aprovechar las condiciones de la comunidad, sus servicios y personal en función de que sus hijos desarrollen su lenguaje y comunicación, así como la participación y el intercambio con otros niños y personas.

### **3.7.6 Resultados de la Entrevista a psicopedagoga de la EGBE de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón**

El instrumento aplicado a la psicopedagoga que atiende a los niños de primer y segundo año de la EGBE se conforma de seis preguntas abiertas relacionadas con sus consideraciones sobre la inclusión educativa en los casos estudiados. La especialista posee solo un año en la Unidad Educativa Salesiana, así como en la atención a niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista, incluidos en este centro educativo.

Con respecto a la interrogante de si estima que los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que forman parte de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón están incluidos desde lo educativo, considera que sí. Sus argumentos refieren a que se realizan planes de intervención para todos los casos y se trabaja de manera conjunta en un equipo interdisciplinario. Al indagar si el centro favorece la inclusión educativa de estos niños, destaca que la institución realiza un plan de guía a docentes que favorece el trabajo social de los niños a través de la metodología lúdica.

Referido a si los docentes responsables de estos niños favorecen su inclusión educativa su respuesta es positiva. Afirma que los profesores favorecen la intervención educativa, de acuerdo al grado de complejidad de cada caso y se brindan recomendaciones. Al indagar por el rol de los padres de familia en este proceso, la psicopedagoga responde también afirmativamente y explica que los padres brindan la información necesaria y asisten periódicamente a las reuniones establecidas.

Al preguntar si contribuye a la inclusión educativa de estos niños, la respuesta también es afirmativa. Alega como razones que ella brinda el servicio profesional en beneficio de las habilidades de cada estudiante. Por último, con respecto a sus consideraciones sobre si los docentes que atienden a estos niños están preparados para contribuir a su inclusión educativa, la especialista responde que se necesita reforzar y capacitar más a los docentes sobre los tipos de actividades que se deben realizar con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Destaca que, según su opinión, los docentes tienen lo esencial que es sensibilidad y amor a su profesión.

Como puede observarse las respuestas de la psicopedagoga tampoco consideran las acciones establecidas para facilitar la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA. Tras analizar el contenido de dichas respuestas se aprecia que la psicopedagoga no demuestra los elementos que hay que considerar para la inclusión educativa.

Aunque responde afirmativamente en casi todas las interrogantes sus explicaciones son generales, imprecisas y poco contextualizadas a lo que se estudia en particular. No logra detallar ni especificar en las acciones que debe desarrollar la Unidad Educativa, los docentes y los padres de familia. Tampoco ofrece suficientes razones de su labor como especialista para favorecer una política inclusiva en el caso de los niños con TEA.

Las respuestas consignadas aquí demuestran que no se particulariza en la atención a las necesidades de los niños con TEA como vía para facilitar la inclusión, ni se trabaja integralmente con el resto de los agentes y/o agencias educativas.

### **3.7.7 Resultados de la observación para determinar las necesidades de inclusión educativa de los niños seleccionados como muestra de la investigación**

La Observación, como método directo de obtención de información, se aplicó para constatar las necesidades de inclusión educativa de los cinco niños de 5 a 7 años de edad con TEA, que se utilizaron como muestra en la investigación. Se empleó una guía de observación donde se consideraron las dimensiones y áreas en las que se debe incidir. Estas se determinaron a partir del estudio teórico realizado de Rivière (2004). Es necesario puntualizar que se observaron nueve actividades en cada año (tres de Matemática, tres de Lengua y Literatura y dos de Ciencias Naturales y una de Ciencias Sociales), para un total de 16. Se consideró si el aspecto evaluado se observaba (Sí, No, A veces).

Se estimó caracterizar a cada uno de los niños de manera independiente, a partir de la comparación y generalización de los resultados de las 16 observaciones realizadas. Sin embargo la coincidencia en los resultados permitió plantear determinadas regularidades que se expresan a continuación.

Con respecto a la dimensión social, tres de ellos (60%) establecen a veces contacto ocular, el resto no lo realiza (40%). Ninguno desarrolla interacciones con sus coetáneos y adultos por iniciativa propia, no demuestran empatía. Tres (60%) demuestran a veces seguir normas de conducta social, el resto (40%) no lo hace. No reconocen la implicación de sus acciones y ni actúan en correspondencia con ello. No comprenden la significación de la comunicación extraverbal como referencia.

Tres niños (60%) utilizan a veces expresiones de referencia a estados de ánimo y demuestran interés por establecer algún tipo de contacto con otras personas, los dos restantes (40%) no lo hacen. Tres (60%) utilizan, a veces, la mirada en forma significativa como referencia conjunta y emplean la comunicación extraverbal para demostrar preocupación e interés conjunto en las relaciones de intercambio social, así como interés por las personas a través de reacciones diversas, los otros dos (40%) no lo hacen.

No inician el intercambio con los otros en distintas situaciones comunicativas. Tres (60%) de ellos, a veces, demuestran emociones relacionadas con el contexto de interacción social. No demuestran comprensión de las emociones de los otros ni establecen una retroalimentación al respecto, ni una comprensión de las repercusiones de sus acciones. Con respecto a la dimensión Comunicación y lenguaje, tres (60%) de ellos, a veces, muestran intencionalidad comunicativa, el resto (40%) no lo hace.

Ninguno muestra desarrollo de conductas instrumentales, no utilizan sistemas alternativos para comunicarse, no poseen conductas protodeclarativas ni declarativas ante determinada necesidad. Tres (60%) de ellos, a veces, piden determinados objetos, ayudas, servicios, los otros no. Tampoco comparten sus vivencias y experiencias con otras personas, no integran de forma adecuada lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático del lenguaje. Tres (60%) utilizan, a veces, funciones comunicativas en relación con las demandas del entorno y dan una respuesta comunicativa coherente en relación al contexto comunicativo, los otros dos (40%) no lo hacen.

Ninguno distingue las situaciones comunicativas relevantes de las que no lo son, no comparten emociones, sentimientos ni estados de ánimo con otras personas. No dominan un sistema de comunicación ni se comunican a través de sintagmas o frases completas con sentido comunicativo. No demuestran flexibilidad y ajuste comunicacional en los intercambios comunicativos, no reconocen los aspectos relevantes de la conversación, ni se comunican con adecuado ritmo y entonación.

No utilizan el lenguaje no verbal como complemento del verbal, no aplican las reglas lingüísticas en el discurso oral ni respetan los turnos en la conversación. Ninguno diferencia lo esencial de lo complementario. Tampoco seleccionan ni cambian de temas ante demandas del contexto, ni solicitan aclaraciones. No demuestran seguridad y sí ansiedad ante la actividad verbal. No utilizan el significado implícito y figurado en la comunicación.

Con respecto al lenguaje receptivo, ninguno demuestra una conducta de comprensión del discurso de los otros. No se ajustan a las demandas de sus interlocutores, ni demuestran una conducta de respuesta comunicativa. No se evidencia la comprensión del significado implícito ni figurado. Tres (60%) de ellos demuestran atención visual cuando otros se dirigen a ellos y responden a órdenes, llamadas y orientaciones, a veces.

El resto (40%) no lo hace. Estos tres niños poseen un terminado desarrollo en el vocabulario pasivo, a veces, y complementan el lenguaje impresivo con imágenes, objetos, gestos que contribuyen posteriormente a la comunicación expresiva. El resto (40%) no realiza ninguna de estas acciones.

Ninguno de los niños ajusta su conducta comunicativa a deseos, intenciones, emociones y sentimientos y necesidades de los interlocutores, no reaccionan ante bromas, chistes u otras formas de expresión de doble sentido, ni demuestran una actitud comunicativa ajustada a sus intereses, deseos, estados de ánimo, sentimientos, necesidades. No logran identificar lo significativo del discurso de otros. Solo tres (60%) de ellos, en algunas ocasiones, demuestran una conducta de respuesta comunicativa.

Referido a la dimensión Anticipación y flexibilidad ninguno organiza su actividad y actuar en consecuencia a dicha anticipación. Tres (60%) de ellos, a veces muestran flexibilidad ante cambios. El resto no lo hace. Todos mantienen un patrón de conducta repetitiva. Ninguno demuestra comprensión del contexto mediante conductas anticipatorias ni predicen las actividades o las condiciones del contexto. Tampoco organizan ni planifican su actividad diaria.

Relacionado con la flexibilidad mental y comportamental, no demuestran interés por diversos objetos y actividades ni se adaptan a cambios en ambiente, actividades y rutinas. No asumen una actitud coherente ante diversas exigencias del ambiente ni se motivan ante determinadas tareas y actividades. Manifiestan rituales y estereotipias en sus acciones y no demuestran intereses funcionales ni aceptación de la imperfección. No son espontáneos ni demuestran tener capacidades para resolver situaciones de la vida cotidiana normalizadamente.

En referencia al área sentido de la actividad propia ninguno regula su conducta a partir de metas trazadas, no han desarrollado la motivación intrínseca en la realización de las actividades ni las hacen de forma autónoma. No organizan la actividad en función de economizar el tiempo para el logro de los objetivos propuestos ni responden coherentemente a la regulación externa de su conducta o actividad. Ninguno autorregula su conducta a partir de la valoración del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Relacionado con la dimensión Simbolización ninguno realiza juegos simbólicos ni demuestran flexibilidad en estos. No se evidencia un desarrollo de juegos funcionales, tampoco diferencian la realidad de la ficción en el juego. No demuestran imaginación, coherencia, placer o alegría al jugar ni comparten esta actividad con otros niños. Tampoco manipulan con coherencia ni funcionalidad objetos en el juego. No hay variedad de temáticas ni acompañan esta actividad con el lenguaje.

Con respecto a la imitación no se observa la realización de conductas imitativas a partir de influencias externas. Estas no son coherentes ni espontáneas. Tampoco demuestran versatilidad y variación coherente en estas, en relación con el contexto. No juegan con interactividad, no esperan turnos ni cumplen con reglas generales.

Referido a la capacidad de hacer significantes solo tres (60%) realizan gestos con carácter comunicativo e instrumental, a veces. El resto (40%) no lo hace. Como ya se planteó, no juegan con carácter funcional ni desarrollan juegos simbólicos. No utilizan significados metafóricos al comunicarse ni demuestran conductas protoimperativas y protodeclarativas.

Como puede apreciarse los niños seleccionados demuestran los rasgos típicos del TEA. Aunque tres de ellos hayan demostrado estar en mejores condiciones que los otros, hay que continuar trabajando pues las manifestaciones de su conducta no son estables. Por estas razones los docentes y el resto de los agentes y/o agencias educativas deben estar preparados sobre cómo atender las necesidades derivadas de esta condición. De esta manera se estaría contribuyendo a la inclusión educativa de estos niños.

Los resultados de la aplicación de este instrumento determinaron la necesidad de tratar el tema de las características del TEA y de los niños que son diagnosticados con dicha condición de desarrollo. También demuestra la necesidad de que el docente domine las áreas en las que debe trabajar en función de darle satisfacción a las necesidades que el TEA genera.

La aplicación de las observaciones evidenció asimismo la necesidad de desarrollar la intervención prevista por la investigadora para desarrollar en los docentes conocimientos y habilidades relacionadas con temas relacionados con la atención a niños con TEA de forma que el docente, a partir de sus características, determine sus necesidades, los métodos que debe emplear y planificar los posibles logros del desarrollo a alcanzar y potenciarlos. Este algoritmo de trabajo permitirá contribuir a la inclusión educativa de dichos niños.

### **3.8 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

A partir de los métodos e instrumentos aplicados se puede arribar a determinadas regularidades y expresar fortalezas y debilidades devenidas del proceso de diagnóstico. En el análisis realizado al PEI se aprecia, de los 19 elementos medidos, que solo uno de ellos aparece explícitamente en el documento y es el que está relacionado con la creación de un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as).

Hay algunos de ellos, como la necesaria preparación del docente y la necesidad del trabajo integrado con los padres de familia y la comunidad, que aparecen formulados de manera muy general y sin hacer referencias a la atención particular a las necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad como en los escolares objeto de estudio en esta investigación.

A pesar de declarar en su misión que es deber del centro educar a cualquier niño, adolescente o joven sin distinciones, no se prevé en el PEI orientaciones sobre cómo equiparar las oportunidades ni atender a la diversidad que pueda asistir a las aulas. En este caso está, fundamentalmente, la que necesita de una atención educativa que atienda a las necesidades que generan las condiciones particulares del desarrollo, surgidas por la presencia de alguna discapacidad.

En el Análisis documental realizado al Cuestionario del Contexto Familiar se pudo constatar que no se evalúa ninguna de las acciones previstas en la investigación, que los padres deben realizar.

Aunque este instrumento valora el criterio de los padres sobre la preparación de los docentes, el ajuste de las tareas escolares, la calidad de atención educativa, el conocimiento de los padres sobre las características de la deficiencia de sus hijos, así como los recursos adecuados para atender las necesidades, en general, a criterio de la autora de la investigación, no tiene un carácter inclusivo. El Cuestionario es de gran valía para la caracterización de la familia pero no se contempla la medición del rol de la familia en función de contribuir a la inclusión educativa de sus hijos.

Por lo antes expuesto se afirma que, en los resultados del Análisis documental, no se aprecia el tratamiento a las acciones que debe desarrollar la Unidad Educativa y los padres de familia en función de contribuir a la inclusión educativa de sus hijos, en este caso, en niños de 5 a 7 años con TEA. Se recomienda que en los documentos concebidos para el trabajo educativo con carácter inclusivo se considere la evaluación de las acciones determinadas en esta investigación.

En los resultados de la Entrevista a las autoridades de la Unidad Educativa se pudo apreciar que en el centro se comenzó a implementar la política de inclusión educativa, pero las acciones que se desarrollan no tienen un carácter estable y tampoco son las que más favorecen la inclusión de niños de 5 a 7 años con TEA. No se hace alusión a considerar las particularidades de esta población en el proceso de inclusión, por lo que se estima, a partir de los datos obtenidos, que no se realizan con la calidad y la frecuencia que se necesita acciones, por parte de la Unidad Educativa, que favorezcan la inclusión de los niños estudiados.

Debe mencionarse además, en adición a lo anteriormente planteado, que, a pesar de que declaran algunas acciones, las autoridades no están conscientes de cómo desarrollar de forma íntegra una política de inclusión educativa que vaya más allá de garantizar un ambiente físico favorable. Indiscutiblemente la eliminación de las barreras físicas es un elemento importante a considerar, pero más allá de ello está la preparación que deben poseer los docentes para desarrollar efectivamente la política inclusiva.

Este elemento es de extraordinaria importancia pues los ajustes curriculares, las estrategias de aprendizaje, las formas de evaluación, entre otras, constituyen aspectos que el docente debe planificar y que devienen en elementos definatorios y determinantes de la inclusión educativa. El abrir la Unidad Educativa a cualquier tipo de discapacidad es la primera acción que debe realizarse. Esto además debe estar aparejado a la preparación y el compromiso que debe existir en cada docente para darles una atención educativa de calidad a estos estudiantes. Por estas razones la investigadora propone una alternativa que contribuya al accionar metodológico de los profesores de la Unidad Educativa en la que se desarrolla la investigación.

El déficit que poseen los docentes pudo ser apreciado en las respuestas ofrecidas a las acciones que deben desarrollar estos. En sus argumentos se pudo apreciar que, a pesar de que se plantea que existe una política inclusiva y de considerar sus respuestas en un rango de siempre a casi siempre con respecto a las acciones que se plantean deben desarrollar, existe una falta de conocimiento y dominio de las características de los niños con TEA. Las respuestas son vagas, ambiguas y muchas veces descontextualizadas y poco relacionadas con las preguntas que se formulan.

A partir de aquí se considera que los docentes no conocen las acciones que deben desarrollar para contribuir a la inclusión de los niños estudiados ni cómo llevarlas a la práctica. Esta es una de las razones por las que se determinó utilizar una estrategia metodológica como vía para modificar el estado en que se encuentra la Unidad Educativa objeto de análisis.

Con respecto a los padres de familia, como agentes indispensables en el proceso de inclusión educativa, pudo constatarse que, a pesar de considerarse como responsables de la educación de sus hijos, demuestran poco dominio de los aprendizajes que sus niños deben alcanzar en el nivel en que se encuentran, considerando su condición de desarrollo. Las orientaciones que reciben por parte de los docentes, no son oportunas ni efectivas. Esto denota falta de dominio del docente de las necesidades de los niños con TEA.

Los padres no reconocen tampoco las acciones que pudiesen desarrollar para contribuir a la inclusión educativa de sus hijos, más allá de las orientaciones recibidas en el centro docente. Se concluye que la familia no desarrolla las acciones previstas en la investigación que contribuyen a la inclusión educativa de los niños con TEA.

La situación antes expuesta se apreció también al aplicar la Entrevista a la psicopedagoga. Sus respuestas no tienen en cuenta los elementos necesarios, según esta investigadora, para la inclusión educativa en los casos estudiados. Además de ello posee muy poca experiencia en su labor.

En la Observación a determinadas actividades que desarrollan los niños de la muestra se pudo apreciar las necesidades que poseen relacionadas con su condición.

A partir de la aplicación de los métodos e instrumentos previstos se puede concluir que ninguno de los agentes educativos cumple con las acciones que se consideran necesarias para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con TEA, en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón.

Esto demuestra que, aunque en el centro docente existe una política encaminada a la inclusión educativa, no se expresa en el accionar de las personas que tienen la responsabilidad de aplicarla, fundamentalmente por falta de preparación o conocimientos. Revelan estos resultados entonces, la necesidad y la pertinencia de la investigación y la propuesta realizada.

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se pueden generalizar determinadas fortalezas y debilidades.

Fortalezas:

- La unidad Educativa posee una política de inclusión educativa que aplica hace más de dos años.
- Se reconoce la importancia de la preparación de los docentes y la implicación de los padres en el proceso de inclusión educativa.

- El DECE apoya el proceso de inclusión educativa y orienta sus acciones hacia ese fin.
- Los padres están en disposición de contribuir a la inclusión educativa de sus hijos(as) con TEA.
- La capacitación a los docentes es considerada como una de las alternativas que puede contribuir a la inclusión educativa.

Debilidades:

- El PEI no reconoce todas las acciones que son necesarias de implementar para aplicar una política de inclusión educativa que satisfaga las necesidades de los estudiantes, en primera instancia, y de otros agentes y/o agencias educativas.
- Poca calidad y frecuencia en la realización de acciones, por parte de la Unidad Educativa, que favorezcan la inclusión de los niños estudiados.
- El personal que labora con los niños con TEA desconoce las vías para poder atender las necesidades particulares de este grupo poblacional.
- El DECE no evalúa todas las acciones que se consideran pertinentes para contribuir a la inclusión educativa en el centro docente estudiado.
- Los docentes muestran desconocimiento de las vías, métodos y ajustes curriculares que deben emplear y realizar para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con TEA.
- Poca experiencia de algunos de los especialistas que trabajan con los niños.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROPUESTA**

En este capítulo se expone lo referido a la propuesta realizada por la autora para contribuir a la solución del problema planteado al inicio de la investigación. Se sustenta esta propuesta desde lo teórico y lo metodológico, se explica y fundamenta su estructura, se tratan sus beneficios y se evalúan sus resultados.

#### **4.1 ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SALESIANA CRISTÓBAL COLÓN**

En esta investigación se decidió proponer una estrategia metodológica como posible vía a considerar para la solución del problema planteado por las particularidades del objeto de investigación y el campo de acción. Al concebir a la inclusión educativa como un proceso en el que hay que garantizar determinados elementos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, fundamentalmente los que están en riesgo de exclusión o marginación, se hace implícita una modificación en las vías, formas, métodos, que se emplean para la atención educativa a estos estudiantes.

A continuación se exponen las consideraciones generales de la autora en este sentido y la fundamentación de la estrategia metodológica propuesta.

#### 4.1.1 Estructura de la estrategia metodológica propuesta

Seguidamente se presenta una figura que esquematiza la estructura de la estrategia metodológica propuesta.

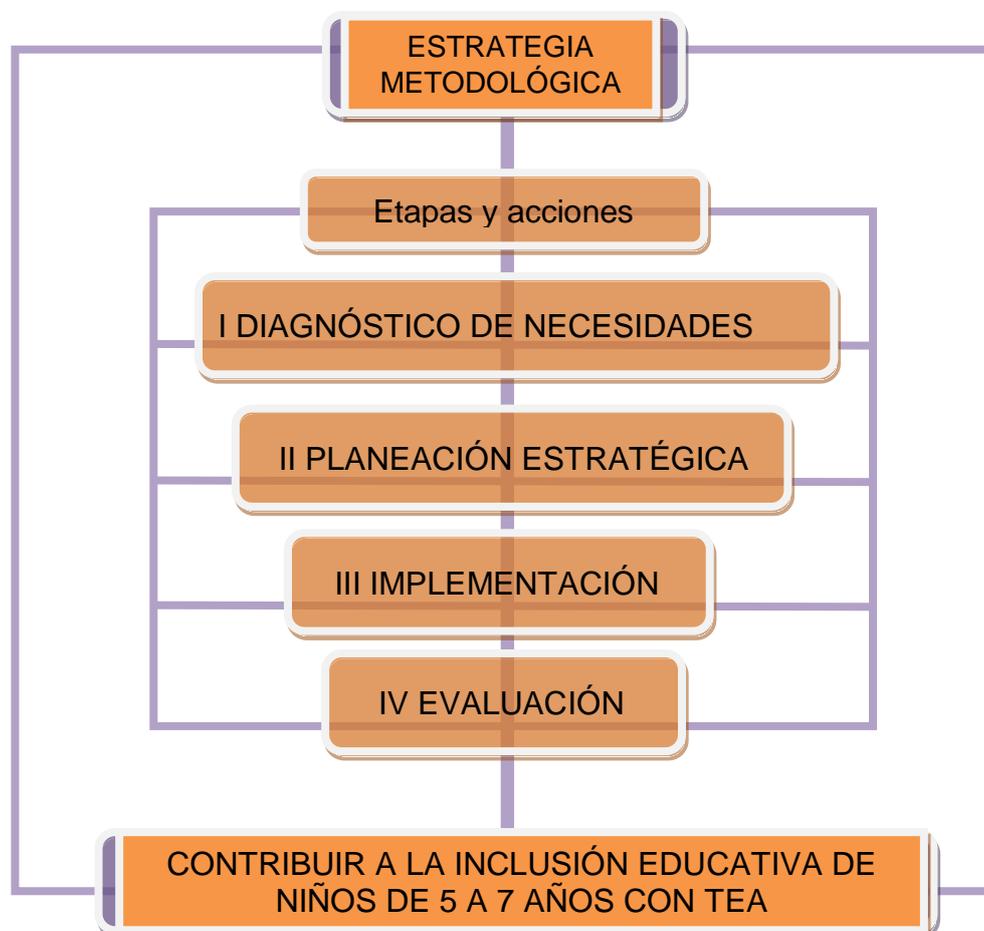


Figura 1: Estructura de la estrategia metodológica propuesta

Fuente: Elaboración propia

El objetivo general de la estrategia metodológica es preparar a los docentes y agencias educativas para que contribuyan a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista.

Los objetivos específicos se encaminan a:

-Determinar los objetivos de preparación y su alcance a partir de las necesidades detectadas.

-Planificar y ejecutar las formas de trabajo metodológico y los componentes que las integran precisando los logros y las dificultades presentadas con vistas a contribuir a la inclusión educativa y al rediseño de la estrategia propuesta.

La propuesta de estrategia metodológica plantea, como su objetivo general indica, lograr que el docente identifique las cuestiones relacionadas con la atención educativa a los niños con TEA, los métodos de trabajo, así como las acciones que se pueden desarrollar desde el currículo ordinario, para atender sus necesidades educativas especiales. En este sentido y en consecuencia con lo planteado en el capítulo dos, se plantea trabajar con las siguientes áreas.

Dimensión social:

1. relación social,
2. capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas),
3. capacidades intersubjetivas y mentalistas.

Dimensión de comunicación y lenguaje:

4. funciones comunicativas,
5. lenguaje expresivo,
6. lenguaje receptivo.

Dimensión de anticipación y flexibilidad:

7. competencias de anticipación,
8. flexibilidad mental y comportamental,
9. sentido de la actividad propia.

Dimensión de simbolización:

10. imaginación y de las capacidades de ficción,
11. imitación,
12. suspensión (capacidad para hacer significantes).

La estrategia metodológica incluye el desarrollo de diversos temas que están relacionados no solo con el TEA sino con el propio proceso de inclusión educativa. Por ello se propone que se traten los siguientes temas en diversos talleres metodológicos instructivos y demostrativos que se describen en la etapa II de esta propuesta relacionada con la Planeación estratégica. En la tabla 6 se exponen los temas a tratar.

Tabla 6: Temas a tratar

Temas
- El TEA. Generalidades. Áreas a desarrollar en niños con TEA. Métodos de trabajo con niños con TEA.
- La inclusión educativa. Consideraciones actuales.
- La inclusión educativa en niños con trastornos del espectro autista. Elementos generales a considerar.
- Acciones a desarrollar por la Unidad Educativa, los docentes y los padres de familia para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.

Fuente: Elaboración propia

#### 4.1.2 Desarrollo de la estrategia metodológica propuesta

Para la puesta en práctica de la estrategia se precisa considerar determinadas etapas. La estrategia metodológica se desarrollará en 49 semanas. En la tabla 7 se puede apreciar cada una de las cuatro etapas concebidas y el tiempo de aplicación de estas.

Tabla 7: Tiempo de aplicación de la estrategia metodológica

Etapas	Tiempo de aplicación
I. Diagnóstico de necesidades de inclusión de los niños con TEA y de las necesidades de preparación de los agentes y agencias educativas	4 semanas
II. Planeación estratégica	8 semanas
III. Implementación	29 semanas
IV. Valoración de los resultados de la etapa de implementación y de la estrategia en general. Rediseño	8 semanas
<b>Total</b>	<b>49 semanas</b>
<b>Actores:</b> docentes que laboran con niños de 5 a 7 años con TEA en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón, las autoridades y los especialistas del DECE que trabajan con los niños, así como el responsable del desarrollo de la estrategia metodológica, en este caso la autora de la tesis.	
<b>Recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Instalaciones para desarrollar las actividades metodológicas.</li><li>- Computadoras para acceder a información necesaria.</li><li>- Bibliografía actualizada al alcance de docentes.</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia

Esta estrategia dotará al docente no solo de conocimientos relacionados con el TEA sino que le brindará herramientas para la inclusión educativa de los niños que lo posean. Además le aportará información sobre determinados elementos relacionados con el proceso de atención a estos niños, desde el diagnóstico del TEA, hasta las posibles estrategias de atención educativa que pueda aplicar con ellos.

A continuación se exponen algunos de los elementos relacionados con lo que el docente debe dominar:

Con respecto al diagnóstico:

El docente generalmente no es quien diagnostica a los niños con TEA. No obstante, al conocer las posibles manifestaciones del TEA pudiera aplicar, con auxilio de los especialistas del DECE, algunos instrumentos.

En el proceso de diagnóstico de los niños con TEA se puede utilizar la Escala de Observación de la Comunicación en Educación Infantil (anexo 10) y la Escala de Valoración del Autismo Infantil (C.A.R.S.) (anexo 11). La Escala de Observación de la Comunicación en Educación Infantil es una adaptación realizada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2003) que permite observar las conductas comunicativas y las competencias sociales. Se evalúan aspectos no verbales como gestos, miradas, señales, entre otros y aspectos verbales como la presencia de vocalizaciones, ecolalias, palabras, frases, entre otras manifestaciones.

Este test también explora las funciones comunicativas: prestar atención, llamar a otra persona, imitar, nombrar, hacer y responder a peticiones, expresar rechazo, responder, preguntar y expresar emociones. Es un instrumento de fácil aplicación por parte de los especialistas y docentes.

La Escala de Valoración del Autismo Infantil (C.A.R.S.) se utiliza para caracterizar las conductas comunicativas (verbales y no verbales). Esto contribuye a determinar el grado de autismo. Se emplea además para conocer las formas de relacionarse del niño, así como su interacción con las personas y los objetos que le rodean. Esta Escala parte de la observación, en diferentes contextos de actuación, de los infantes: hogar, escuela, aula, juego.

Entre los elementos que se evalúan se encuentran: la adaptación al cambio, la relación con las personas, la imitación, la respuesta emocional, el uso del cuerpo y de los objetos, la respuesta visual y auditiva, uso del gusto, el olfato y el tacto y la respuesta que ofrece ante su estimulación, ansiedad y miedos, comunicación verbal y no verbal, nivel de actividad y nivel y consistencia de la respuesta intelectual. Este test debe ser evaluado considerando los criterios de las personas que se relacionan con el niño.

Con respecto a las características más significativas del TEA:

El TEA se manifiesta como un repliegue de la personalidad que afecta la comunicación, el lenguaje y que incide en sus relaciones sociales, ocasionando un comportamiento restringido y estereotipado. La persona manifiesta un déficit persistente en las habilidades para iniciar y sostener relaciones de interacción social y comunicación, así como intereses restrictivos, repetitivos e inflexibles.

Su aparición ocurre en la infancia temprana y se manifiesta en las capacidades personales de cada sujeto. El autismo puede causar una disfunción personal e incluso familiar. Afecta las áreas relacionadas con la actividad de la persona de manera estable, aunque se produce, ante influencias educativas pertinentes, el desarrollo de habilidades que le permiten la socialización, el desarrollo de la comunicación y la autorregulación de la conducta.

Los niños con TEA se caracterizan por:

- Dificultad para comprender emociones de los otros.
- Dificultades para manifestar sus emociones. Sus facies son poco expresivas.
- Empleo de un lenguaje sin función comunicativa. Suelen utilizar ecolalia y lenguaje es monótono y con poca expresividad.
- Poca comprensión del lenguaje no verbal.
- Su conducta posee rasgos repetitivos o rituales. Pueden manifestarse con agresividad.
- Se les dificulta establecer relaciones sociales así como demostrar las habilidades para ello. Poseen limitaciones para adaptar su conducta social a nuevos contextos. Presentan conductas estereotipadas.
- Dificultades en las funciones de planeación y anticipación de la conducta.
- Pensamiento poco flexible.

- Se muestran ausentes. Suelen demostrar sordera comunicativa.
- En algunos casos el TEA suele combinarse con la discapacidad intelectual.

Relacionado con las estrategias educativas que se pueden aplicar:

- Realizar actividades de relajación utilizando la música.
- Disminuir los estímulos (ruidos) excesivos para evitar que se alteren. Se podría colocar tela en las patas de la mesa y las sillas en el aula para cuando se muevan no hagan ruido.
- Mantener el mismo orden siempre a la hora y realizar las tareas. Crear rutinas y ambientes predecibles de vida y aprendizaje para evitar la aparición de angustia.
- Realizar dramatizaciones que le permitan comprender la variedad de expresiones que se pueden utilizar para comunicarse.
- Darle responsabilidades en el aula que pueda cumplir y que le permitan relacionarse con los demás niños, sin imposiciones, sino de la forma más natural posible.
- Como la interacción con los adultos tiene mejores resultados que con sus semejantes, el docente debe ser quien lo guíe inicialmente y quien organice, planifique y promueva las relaciones con sus semejantes en un ambiente de cordialidad.

- Desarrollar en el resto de los niños del aula sentimiento de apoyo, ayuda, solidaridad, comprensión y respeto. Los niños del aula no deben forzar ni violentar la ocurrencia de situaciones comunicativas.
  
- Establecer un sistema de turnos que favorezca la interacción entre todos los niños del aula.
  
- Orientar a los padres sobre cómo contribuir al manejo en casa de las actividades docentes y para desarrollar la comunicación y la socialización.
  
- No sobreprotegerlo y evitar que el resto de las personas lo haga.
  
- Elogiarlo cuando realice las tareas que el docente le asigna. Establecer un sistema de elogios y manejo conductual que se aplique en todos sus contextos de actuación.
  
- Utilizar un ritmo y pronunciación adecuados al dirigirse al niño. Expresar una sola idea, sugerencia, acción, orden por vez. No dar órdenes secuenciales, sino sencillas y directas.
  
- Cuando se produzcan episodios de evasión esperar un tiempo y ayudarlo para que vuelva a reconectarse.
  
- Hacer adaptaciones curriculares significativas considerando:

Objetivos: La formulación de los objetivos debe responder al logro de las acciones mínimas de la habilidad que se exige que el niño domine. Esto está en dependencia de las características de cada caso. Se les debe enseñar un proceder a seguir, paso a paso, en cada una de las habilidades intelectuales como explicar, identificar, comparar, entre otras.

Contenidos: El docente hará una selección de los contenidos mínimos que el estudiante debe dominar para cumplir básicamente con la habilidad propuesta por el currículo. Deben ser claros, simples y evitar inicialmente, la concatenación de unos con otros. En la medida en que el niño vaya avanzando se pueden ir complejizando las relaciones interdisciplinarias, que además deben tener también, un carácter básico.

Estrategias de trabajo: Utilizar abundante material gráfico que contribuya a la representación concreta de los fenómenos. Las instrucciones verbales para que realice determinada actividad deben estar acompañadas de imágenes o material visual concreto que lo oriente. Evitar la dispersión de la atención recordando cada cierto tiempo cuál es el propósito de la actividad. Dosificar la cantidad e intensidad de las tareas de forma tal que se evite el cansancio y una posible crisis. A pesar de que su ambiente debe ser estructurado debe aprender a elegir lo que desea hacer o lo que le resulta menos complicado. Debe utilizarse el método práctico e ilustrativo y evitar la utilización de otros que requieran de mucha explicación, heurística, o elaboración mental.

Evaluación: Durante el proceso de evaluación se les debe dar las ayudas que se necesiten: elaborar la orden con la mayor sencillez, de forma directa, utilizando oraciones cortas, simples y sencillas; emplear estrategias de evaluación donde deba seleccionar la respuesta, completar, aumentar una idea y no hacer largas elaboraciones textuales; asegurarse de que comprendió la orden que se le dio; sino repetirla o descomponerla para realizarla paso a paso. Preferiblemente deben ser no verbales como señalar, encerrar, subrayar, esquematizar. Asimismo hay que entrenar al estudiante para que diversifique la forma de responder y prepararlo para diversos modelos de evaluación, de forma tal que cuando se someta a ellos, esté ya familiarizado. Debe ofrecérsele un tiempo mayor para la realización de los exámenes.

El sistema y las claves de evaluación también deben adecuarse a las exigencias que se le hacen, de forma tal que pueda aspirar a la obtención de un buen puntaje o nota.

A continuación se explica cómo se desarrollará la estrategia metodológica dirigida a que los docentes realicen una práctica educativa en la que apliquen los conocimientos, habilidades, y valores necesarios, incluyendo los que se han expuesto con anterioridad, para contribuir a la inclusión educativa de niños con TEA.

#### **4.1.2.1 Etapa I. Diagnóstico de necesidades de inclusión de los niños con TEA y de las necesidades de preparación de los agentes y agencias educativas**

##### **Objetivo:**

Determinar las necesidades de inclusión de los niños con TEA estudiados y de preparación de los agentes y agencias educativas para contribuir a la inclusión educativa de estos niños.

##### **Acciones:**

**Acción 1:** Concientización, por parte de los docentes, de las necesidades de ayuda que poseen en torno a la inclusión educativa en niños con TEA y determinar su disposición para mejorar su práctica educativa.

**Desarrollo:** Para desarrollar esta acción se propone un intercambio con los docentes, autoridades y demás personal que trabaja con los niños sobre las posibles causas de las regularidades observadas en la etapa de diagnóstico de la investigación y la necesidad de profundizar en ellas.

Además se busca obtener la aprobación de los docentes para formar parte de la estrategia metodológica y de las autoridades para que los autoricen. Este intercambio puede ser en forma de taller o de reunión de trabajo.

**Objetivo:** Identificar las necesidades de preparación de los docentes para contribuir a la inclusión educativa de los niños.

**Actividades:**

- Análisis y discusión con docentes, directivos, especialistas del DECE, otros especialistas y padres de familia sobre la situación actual que poseen los niños con TEA.
- Determinación empírica de las causas del estado actual de los niños con TEA que atienden.
- Determinación de las necesidades de preparación de los docentes a partir de su autoapreciación.
- Análisis con los directivos para que garanticen la participación de los docentes en la estrategia.
- Análisis con los docentes para que garanticen su participación, preparación y cumplimiento de lo establecido por la estrategia.

**Conclusiones:**

Con la realización de esta acción se concluye que los problemas relacionados con la inclusión educativa radican fundamentalmente en el accionar de los docentes que no tienen pleno dominio de las características de los niños con TEA ni de los métodos que se utilizan para el trabajo educativo con ellos.

**Evaluación:**

Se considerará la participación activa de los docentes, especialistas del DECE y padres de familia en la determinación de las causas de la falta de inclusión educativa en los niños objetos de la muestra. Esto se hace de forma empírica porque en la próxima acción se aplicarán determinados métodos e instrumentos para determinar estas causas.

**Acción 2:** Selección de métodos e instrumentos para la determinación de las necesidades de inclusión de los niños con TEA estudiados.

**Desarrollo:** Se realizará una reunión de coordinación con los agentes educativos y especialistas del DECE para precisar qué métodos e instrumentos utilizar, y diseñarlos (primera semana). Se sugiere emplear el Cuestionario del Contexto Familiar (anexo 9) y la Ficha de observación (anexo 8). Estos instrumentos ofrecen información del estado de los niños y permiten determinar las necesidades de inclusión que poseen.

**Objetivo:** Determinar los métodos que se emplearán en el diagnóstico de los niños.

**Actividades:**

- Reunión con especialistas del DECE y otros especialistas para precisar qué instrumentos utilizar en el diagnóstico y caracterización de los niños con TEA.
- Análisis de los instrumentos existentes y determinación de su pertinencia para alcanzar los objetivos planteados en esta acción.
- Rediseño de los instrumentos, en caso de ser necesario, para que respondan a los objetivos de esta acción.

**Conclusiones:**

Se determinó el empleo de instrumentos concebidos en la tesis con el objetivo de diagnosticar las necesidades de inclusión que poseen los niños con TEA estudiados.

**Evaluación:**

Se estimó para la evaluación de la efectividad de la acción que se tuviera en cuenta la presencia, en los instrumentos seleccionados, de ítems relacionados con las características de los niños con TEA, así como la valoración de la validez interna. Esto permitirá diagnosticar el estado de la inclusión educativa, a partir de las manifestaciones de los niños con TEA, en la Unidad Educativa objeto de estudio.

**Acción 3:** Selección de métodos e instrumentos para la determinación de las necesidades de mejoramiento de la práctica educativa del docente.

**Desarrollo:** Se realiza una reunión de coordinación con docentes y especialistas del DECE para presentar los indicadores considerados y los posibles instrumentos a utilizar para medirlos (primera semana). Esta reunión se puede efectuar conjuntamente con la indicada por la acción anterior. Se sugiere emplear el Cuestionario a docentes (anexo 4).

**Objetivo:** Determinar los métodos que se emplearán en el diagnóstico de las necesidades de preparación del docente.

**Actividades:**

- Reunión con especialistas del DECE y otros especialistas para precisar qué instrumentos utilizar en el diagnóstico y caracterización de los docentes.
- Análisis de los instrumentos existentes y determinación de su pertinencia para alcanzar los objetivos planteados en esta acción.
- Rediseño de los instrumentos, en caso de ser necesario, para que respondan a los objetivos de esta acción.

**Conclusiones:**

Se determina la utilización del Cuestionario a docentes presentado en la investigación. Se valora la posibilidad de que los docentes, una vez terminada su preparación, sugieran otras acciones a considerar en su modo de actuación y que contribuyan a la inclusión educativa de niños con TEA.

**Evaluación:**

Se estimó para la evaluación de la efectividad de la acción que se tuviera en cuenta la presencia, en los instrumentos seleccionados, de ítems relacionados con las acciones que el docente debe realizar para facilitar la inclusión educativa de niños con TEA, así como la valoración de la validez interna del instrumento presentado. Esto permitirá diagnosticar el estado de la inclusión educativa, a partir del modo de actuación profesional del docente.

**Acción 4:** Aplicación de los métodos e instrumentos seleccionados.

**Desarrollo:** Primeramente se aplicarán los instrumentos a los niños, en la segunda semana de aplicación de la estrategia metodológica:

- Cuestionario del Contexto Familiar (anexo 9)
- Ficha de observación (anexo 8)

En la tercera semana se aplicará a los docentes el Cuestionario a docentes (anexo 4).

**Objetivo:** Aplicar los métodos e instrumentos diseñados a los niños y los docentes.

**Actividades:**

- Aplicación de los instrumentos a los niños con TEA.
- Aplicación de los instrumentos a los docentes que atienden a los niños con TEA seleccionados como muestra.

**Conclusiones:**

Tras la aplicación de los instrumentos previstos se valoran, en un primer momento, sus resultados y su correspondencia con la situación detectada por la investigadora.

**Evaluación:**

Se comprueba la objetividad en la aplicación de los instrumentos y se comprueba si las condiciones para su aplicación fueron las óptimas. Se constata además que no haya ningún dato perdido, y que se haya obtenido información en todos los ítems planificados.

**Acción 5:** Procesamiento de los resultados obtenidos.

**Desarrollo:** Se destinará la tercera semana, luego de concluida la aplicación del Cuestionario a docentes, al procesamiento de los resultados. Este se realizará aplicando métodos estadísticos así como programas informáticos como el Microsoft Excel y el paquete SPSS.

**Objetivo:** Identificar las necesidades de los niños y las de los docentes a partir del análisis de los instrumentos aplicados.

**Actividades:**

- Análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos.
- Elaboración de la caracterización de las necesidades de inclusión educativa de cada niño.
- Elaboración de la caracterización de las necesidades de mejoramiento de la práctica educativa de cada uno de los docentes en función de contribuir a la inclusión educativa de niños con TEA de 5 a 7 años.

**Conclusiones:**

Se organiza toda la información obtenida y con ella se caracteriza cada ítem medido, de manera tal que en la próxima acción se valoren con los docentes los resultados obtenidos.

**Evaluación:**

Se considerará que todos los ítems, tanto los de los niños como los de los docentes, estén oportunamente caracterizados, de forma tal que se pueda, en una próxima acción, analizar con los docentes cómo se comporta el proceso de inclusión educativa en su práctica profesional.

**Acción 6:** Análisis con los docentes de los resultados obtenidos y de las necesidades de mejoramiento.

**Desarrollo:** En un despacho de trabajo se presentarán los principales resultados de los niños, a sus docentes. El análisis de los resultados de los docentes se realizará de forma colectiva, en una reunión de trabajo, de manera que se reafirmen los elementos que deben considerar para contribuir a la inclusión educativa de sus alumnos con TEA.

**Objetivo:** Discutir con los docentes los resultados de la aplicación de los instrumentos y reafirmar la necesidad de preparación para la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.

**Actividades:**

- Análisis y discusión con los docentes de la caracterización de las necesidades de inclusión educativa de cada niño.

- Análisis y discusión de la caracterización de las necesidades de mejoramiento de la práctica educativa de cada uno de los docentes en función de contribuir a la inclusión educativa de niños con TEA de 5 a 7 años.

**Conclusiones:**

Los docentes reconocen las necesidades de inclusión de sus niños con TEA y además cómo se comporta su práctica en función de contribuir a la inclusión educativa de estos niños.

**Evaluación:**

Se considerará que todos los docentes participen de forma activa y respetuosa en los análisis que se harán en función de las características de los niños que atienden y de la calidad de su práctica educativa, en función de contribuir a la inclusión educativa de niños con TEA.

#### **4.1.2.2 Etapa II. Planeación estratégica**

**Objetivo:** Determinar los objetivos y su alcance; planificar las formas de trabajo metodológico y los componentes que las integran, así como su desarrollo.

**Acciones:**

**Acción 1:** Determinación de los grupos a crear a partir de las necesidades de los docentes.

**Desarrollo:** Tras el análisis efectuado en la etapa anterior se les propone a los docentes la conformación de grupos de trabajo, si fuese necesario. Si el desempeño de los docentes no es muy heterogéneo y tiene disponibilidad en tiempo, se puede crear un solo grupo de trabajo.

**Objetivo:** Agrupar a los docentes según sus necesidades y disponibilidad.

**Actividades:**

- Análisis de las particularidades de cada docente en cuanto a los resultados del diagnóstico y la disponibilidad de horarios, según su carga docente.
- Conformación de grupos de trabajo de forma tal que se ajusten a las necesidades de los docentes, posibilidades y disponibilidad.

**Conclusiones:**

Se conforma un solo grupo de trabajo pues los niños a los que atenderán tienen características y necesidades similares. Los docentes, igualmente, manifiestan una práctica educativa carente de recursos para contribuir a la inclusión educativa.

**Evaluación:**

Se controla el análisis realizado por los docentes para conformar los grupos de trabajo.

**Acción 2:** Identificación de las formas de trabajo metodológico a utilizar según necesidades de los docentes y demandas y condiciones del ambiente.

**Desarrollo:** En una reunión de trabajo se lleva a cabo este proceso, donde, tras decidir cuántos grupos se conformarán, se precisará qué formas utilizar según las condiciones, gustos, preferencias y necesidades de los docentes. Por la dinámica del trabajo en la Unidad Educativa y según la disposición de los docentes, se propone el empleo de sesiones metodológicas instructivas y demostrativas, de forma combinada.

**Objetivo:** Determinar las formas de trabajo metodológico a emplear.

**Actividades:**

- Presentación de las posibles formas de trabajo metodológico a emplear según los resultados del diagnóstico y las características de los docentes.
- Análisis y discusión de las formas de trabajo metodológico a utilizar en dependencia de los criterios de los docentes, a partir de sus necesidades.

**Conclusiones:**

Tras la discusión realizada se determina la utilización de sesiones metodológicas instructivas y demostrativas. Estas se realizarán de forma integrada y complementaria.

**Evaluación:**

Se considera la participación de los docentes y la realización de análisis y discusiones sobre las formas de de trabajo metodológico a emplear.

**Acción 3:** Definición de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y formas de evaluación.

**Desarrollo:** En la propia reunión de trabajo donde se ejecuta la acción anterior, también se efectuará esta. Se propone, como ya se expresó, la realización de sesiones metodológicas instructivas. Estas tendrán una duración de 45 minutos aproximadamente y se tratarán, cada una en dos semanas (8 semanas). Los objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y formas de evaluación se muestran a continuación.

Es válido destacar que no se profundizará aquí en ellos pues los contenidos a tratar con los docentes están desarrollados de forma explícita en los capítulos dos y tres de esta investigación.

**Objetivo:** Determinar objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y formas de evaluación.

**Actividades:**

- Diseño de objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y formas de evaluación de cada sesión de trabajo metodológica instructiva.

**Conclusiones:**

Se determina que los propósitos a conseguir están relacionados con las principales necesidades que derivaron de los resultados del diagnóstico efectuado.

**Evaluación:**

Se considera la participación de los docentes en la conformación de las sesiones de trabajo metodológicas instructivas y demostrativas.

Sesiones metodológicas instructivas:

Objetivos:

- Explicar las características de los niños de 5 a 7 años con TEA.
- Explicar los métodos de trabajo con niños con TEA.
- Fundamentar cómo atender las necesidades educativas especiales de dichos niños para contribuir a su inclusión educativa.
- Explicar las acciones que deben realizar los docentes y otros agentes educativos para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA

Contenidos:

- El TEA. Generalidades. Áreas a desarrollar en niños con TEA. Métodos de trabajo con niños con TEA.
- La inclusión educativa. Consideraciones actuales.
- La inclusión educativa en niños con trastornos del espectro autista. Elementos generales a considerar.
- Acciones a desarrollar por la Unidad Educativa, los docentes y los padres de familia para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.

Estrategias de enseñanza:

Las sesiones metodológicas instructivas se desarrollan en forma de clase. Por ello los métodos más empleados son los reproductivos, aunque se puede trabajar la elaboración conjunta, la exposición y el trabajo práctico.

Recursos didácticos:

Se emplearán presentaciones digitales, materiales en video que se han grabado de los niños con TEA en la Unidad Educativa, láminas, fotos y cualquier otro recurso utilizado en la educación de niños con TEA.

Formas de evaluación:

En estas 8 sesiones se evaluará el desempeño del docente, su participación así como la realización de determinadas tareas que se orientan para su estudio independiente.

Conjuntamente con las 8 sesiones metodológicas instructivas se desarrollarán las sesiones metodológicas demostrativas. Estas se planificarán también para ser ejecutadas una vez por semana. En ellas predominarán los métodos productivos y creativos. Participarán igualmente todos los docentes. Luego de realizadas las dos sesiones metodológicas instructivas correspondientes a un tema, se realizarán cinco sesiones metodológicas demostrativas donde los docentes deberán manifestar en la práctica lo tratado en las sesiones metodológicas instructivas.

Estas sesiones demostrativas tendrán carácter evaluativo. Cada docente deberá demostrar cómo aplica lo tratado en las sesiones teóricas. En el último tema, en vez de realizar cinco sesiones, se realizarán 6. La última se desarrollará a modo de conclusión de todas las sesiones. En la tabla 8 se precisa el tiempo de tratamiento de cada tema.

Tabla 8: Tiempo de tratamiento de los temas

Temas	Sesiones metodológicas instructivas	Sesiones metodológicas demostrativas
- El TEA. Generalidades. Áreas a desarrollar en niños con TEA. Métodos de trabajo con niños con TEA.	2	5
- La inclusión educativa. Consideraciones actuales.	2	5
- La inclusión educativa en niños con trastornos del espectro autista.	2	5

Elementos generales a considerar.		
- Acciones a desarrollar por la Unidad Educativa, los docentes y los padres de familia para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.	2	6
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>21</b>

Fuente: Elaboración propia

A continuación aparece de forma explícita la planificación de cada sesión metodológica instructiva y de las sesiones demostrativas.

#### Sesión 1 (primera parte)

Objetivo. Explicar las características de los niños de 5 a 7 años con TEA.

Contenido: El TEA. Generalidades. Áreas a desarrollar en niños con TEA.

Actividades:

- Se invita a los docentes a tratar las particularidades etarias de los niños de 5 a 7 años y debatirlas.
  - Se presenta, en un video, un caso de un niño con características similares a los que los docentes tienen en el aula.
  - Los docentes deberán reconocer sus características principales.
  - El docente que dirige la sesión ubicará, en un esquema, las diferentes áreas a desarrollar en las personas con TEA para que los docentes vayan ubicando las características identificadas en casa una de ellas.
  - Los docentes, a partir de las características identificadas, deberán diagnosticar al estudiante del video y comparar sus manifestaciones con la de sus alumnos con TEA y con el resto del aula.
  - El profesor repartirá tarjetas con otras características para que los docentes las expliquen y las ubiquen en el área correspondiente. Las que no se conozcan serán presentadas.
- Cada docente deberá prepararse para presentar dos áreas o tres áreas (en dependencia de la cantidad de docentes) y explicar las características

de sus alumnos con TEA considerando además las características de su edad cronológica.

- Como actividad independiente los docentes deberán buscar en internet información que les permita identificar métodos de trabajo generales y particulares para los niños con TEA.

#### Sesión 1 (segunda parte)

Objetivo: Explicar los métodos de trabajo con niños con TEA.

Contenido: Métodos de trabajo con niños con TEA.

Actividades:

- Se retoman las características generales de los niños de 5 a 7 años con TEA.
- Cada docente presenta los métodos que ha identificado y explica su relación con las características de los niños con TEA.
- A partir del trabajo grupal los docentes deberán explicar qué áreas potencia cada método, qué método pudiese ser aplicado con sus estudiantes y bajo qué circunstancias.
- Los docentes deberán planificar y presentar una actividad a desarrollar de forma práctica donde seleccionen uno de los métodos aplicados y expliquen cómo lo desarrollarán.

#### Sesiones metodológicas demostrativas:

Se realizarán cinco sesiones metodológicas demostrativas porque cada docente debe desarrollar una en cada uno de sus grupos. En esta sesión cada maestro debe demostrar de forma práctica cómo tiene en cuenta, al realizar una actividad en el aula, las características de los niños de 5 a 7 años con TEA que atiende, las áreas que se deben desarrollar, así como los métodos de trabajo que se emplean con los niños con TEA.

Cada docente, tras la realización de las sesiones metodológicas instructivas, deberá planificar una actividad en cualquier área y

desarrollarla. Todos los docentes deberán participar y observar y tomar notas de lo que se realiza considerando los siguientes aspectos:

Área se trabaja:

Tiempo de duración:

Actividades desarrolladas:

Actividades orientadas a los niños con TEA:

Necesidades educativas que atiende:

Métodos utilizados:

Resultados obtenidos:

Los resultados de las anotaciones serán discutidos en reuniones de trabajo organizadas cada semana. Esto favorecerá que los docentes que deben realizar posteriormente su actividad metodológica demostrativa tengan en consideración los señalamientos y las sugerencias realizadas a los profesores que ya realizaron su actividad. Se evaluará la actividad de cada docente.

Sesión 2 (primera parte)

Objetivo: Explicar en qué es la inclusión educativa.

Contenido: La inclusión educativa. Consideraciones actuales (I)

Actividades:

- Los docentes comenzarán la sesión intercambiando sobre los resultados obtenidos en las sesiones metodológicas demostrativas.

Asimismo deberán expresar las ventajas que notaron tras la aplicación de los métodos.

- A partir de una lluvia de ideas se determina qué es la inclusión educativa.

- Se reparten diversas definiciones de inclusión educativa, así como de docente inclusivo y escuela inclusiva.

- Se analizan grupalmente las definiciones y se extraen sus rasgos significativos.
- Se caracteriza la inclusión educativa como proceso y como resultado, así como los agentes educativos que en ella intervienen (presentación electrónica).
- Cada docente explica qué entiende por inclusión educativa y autoanaliza su práctica educativa a la luz de las consideraciones discutidas.
- Como estudio independiente los docentes deberán determinar las acciones que ellos consideran se deben realizar para contribuir a la inclusión educativa.

#### Sesión 2 (segunda parte)

Objetivo: Explicar los elementos que se deben considerar en la inclusión educativa, de forma general.

Contenido: La inclusión educativa. Consideraciones actuales (II)

Actividades:

- Se discuten los resultados del estudio independiente.
- Se presenta en un video un ejemplo de inclusión educativa para que los docentes determinen las acciones que aparecen relacionadas a ellas.
- Se discuten las áreas que se debe desarrollar que se favorecen con las acciones analizadas.
- Cada docente explica, según lo analizado, los elementos que se deben considerar en la inclusión educativa.
- Cada docente prepara una actividad donde demuestre teóricamente cómo considera los elementos analizados.

Sesiones metodológicas demostrativas:

Se llevarán a cabo 5 sesiones. Similarmente a como se procedió en las sesiones anteriores cada docente deberá desarrollar la suya y todos deberán participar. En el registro de la información se considerarán,

además de los aspectos de las sesiones anteriores (Área se trabaja, Tiempo de duración, Actividades desarrolladas, Actividades orientadas a los niños con TEA, Necesidades educativas que atiende, Métodos utilizados, Resultados obtenidos) también se considerará Actividades y acciones que se desarrollan para contribuir a la inclusión educativa de forma general y de forma particular, la de los niños con TEA de 5 a 7 años de edad, que atiende. Los resultados de las observaciones se analizarán y se procederá a evaluar a cada docente.

### Sesión 3 (primera parte)

Objetivo: Fundamentar cómo atender las necesidades educativas especiales de niños con TEA de 5 a 7 años para contribuir a su inclusión educativa.

Contenido: La inclusión educativa en niños con trastornos del espectro autista. Elementos generales a considerar.

Actividades:

- Se analizan los resultados de las sesiones metodológicas demostrativas.
- A partir de retomar las áreas que se deben desarrollar en los niños con TEA, debe hacer una propuesta donde se articule una actividad de las que ya realizó con las áreas a desarrollar y los métodos a utilizar. Deberán fundamentar dicha propuesta.
- Como estudio independiente se les propone diseñar ajustes curriculares para atender las necesidades educativas especiales de niños con TEA de 5 a 7 años que atiende, para contribuir a su inclusión educativa.

### Sesión 3 (segunda parte)

Objetivo: Fundamentar cómo atender las necesidades educativas especiales de niños con TEA de 5 a 7 años para contribuir a su inclusión educativa.

Contenido: La inclusión educativa en niños con trastornos del espectro autista. Elementos generales a considerar.

Actividades:

- Se analiza el estudio independiente y se discute grupalmente sus resultados.
- En una presentación digital se precisa el sistema de ajustes curriculares y ayudas técnicas que se deben planificar y las áreas a desarrollar sobre las que inciden.
- Los docentes deberán planificar una actividad donde precisen los ajustes y ayudas a brindar y los fundamenten.

Sesiones metodológicas demostrativas:

Se realizarán 5 sesiones, una por cada docente. En su ejecución, se deben registrar, además de los aspectos considerados en las sesiones anteriores cómo se desarrolla en la actividad planificada cada una de las áreas que están afectadas en el TEA. Los resultados de las observaciones se discutirán y analizarán y se evaluará la sesión de cada docente, así como las sesiones de discusión.

Sesión 4 (primera parte)

Objetivo: Explicar las acciones que deben realizar los docentes para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.

Contenido: Acciones a desarrollar por los docentes para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.

Actividades:

- Se discuten los principales resultados de las sesiones metodológicas demostrativas.

- Se presentan en una presentación digital y analizan las acciones que deben realizar los docentes para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA
- Cada docente deberá planificar actividades para el cumplimiento de cada acción en cada uno de los niños con TEA que atiende.
- Se hace una presentación en colectivo de lo realizado.
- Se orienta como estudio independiente que indaguen sobre las posibles acciones que deben realizar otros agentes educativos para contribuir a la inclusión educativa de niños con TEA de 5 a 7 años de edad.

#### Sesión 4 (segunda parte)

Objetivo: Explicar las acciones que deben realizar otros agentes educativos para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.

Contenido: Acciones a desarrollar por la Unidad Educativa y los padres de familia para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.

Actividades:

- Se discuten los resultados del estudio independiente, precisando en las funciones del docente con respecto a las acciones que deben desarrollar los otros agentes educativos.
- Se exponen en una presentación digital las acciones a desarrollar por la Unidad Educativa y los padres de familia para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA, se analizan y se fundamentan las áreas a desarrollar a las que tributan dichas acciones.
- Cada docente planificará actividades para contribuir al cumplimiento de cada acción que deben desarrollar los otros agentes educativos, en cada uno de los niños con TEA que atiende.
- Cada docente deberá exponer su planificación y explicar las acciones y actividades concebidas para su cumplimiento.

- Se orienta como estudio independiente que planifiquen una actividad donde integren lo tratado hasta el momento en pos de contribuir a la inclusión educativa de sus estudiantes con TEA.

Sesiones metodológicas demostrativas:

En este caso se realizarán 6 sesiones porque la última está dedicada a que el docente que no haya tenido resultados óptimos pueda, después de cada docente realice su sesión metodológica demostrativa, repetir la suya. Se procede como en sesiones anteriores. A todos los elementos considerados en las observaciones anteriores se le añade: Cumplimiento de las acciones a desarrollar por los docentes para contribuir a la inclusión educativa. Finalmente se discuten los resultados y se le otorga una evaluación a cada docente.

**Acción 4:** Definición de forma de aplicación, condiciones, tiempo de duración, y responsables.

**Desarrollo:** En la explicación de la acción anterior aparece el tiempo de duración de las sesiones. Esto se convenia en la reunión de trabajo anteriormente descrita. Los responsables serán los docentes y la encargada del desarrollo de la estrategia metodológica, que, en este caso, es la autora de la tesis.

**Objetivo:** Definir la forma de aplicación, condiciones, tiempo de duración, y responsables.

**Actividades:**

- Análisis y discusión de la planificación de cada sesión metodológica instructiva.
- Rediseño, en caso de ser necesario, de las sesiones, a partir de la discusión con los docentes.

**Conclusiones:**

Se estima que esta etapa de la estrategia tendrá una duración de 29 sesiones, 8 de carácter instructivo y 21 de carácter demostrativo.

**Evaluación:**

Se tiene en cuenta la participación de los docentes en la determinación de los elementos organizativos que se discuten.

**Acción 5:** Planificación de análisis de prácticas educativas inclusivas.

**Desarrollo:** En la propia reunión de trabajo descrita con anterioridad, se planificará la forma de evaluar la estrategia metodológica en su conjunto, a partir del análisis de prácticas educativas inclusivas.

**Objetivo:** Planificar el análisis de las prácticas de los docentes tras la aplicación de las sesiones metodológicas instructivas y demostrativas.

**Actividades:**

- Análisis y discusión de la planificación de cada sesión metodológica instructiva.
- Rediseño, en caso de ser necesario, de las sesiones, a partir de la discusión con los docentes.

**Conclusiones:**

Se analiza y discute la planificación de cada sesión metodológica instructiva.

**Evaluación:**

Se tiene en cuenta la participación de los docentes en la determinación de los elementos organizativos que se discuten.

**4.1.2.3 Etapa III. Implementación**

**Objetivo:** Ejecutar las formas de trabajo metodológico y su estructuración.  
Aplicar las acciones concebidas en la etapa anterior.

**Acciones:**

**Acción 1:** Desarrollo de las distintas formas de trabajo metodológico concebidas.

**Desarrollo:** Las acciones de esta etapa se desarrollan de manera conjunta. Se ejecuta lo planificado en el tiempo previsto (29 semanas).

**Objetivo:** Ejecutar lo planificado en la etapa anterior.

**Actividades:**

- Ejecución de las sesiones metodológicas instructivas.
- Ejecución de las sesiones metodológicas demostrativas.

**Conclusiones:**

Se desarrollan las acciones previstas para las 29 semanas donde se realizan sesiones de trabajo metodológico de carácter instructivo y demostrativo.

**Evaluación:**

Se tiene en cuenta la participación de los docentes en la ejecución de las sesiones y la realización de las tareas orientadas.

**Acción 2:** Análisis valorativo sistemático de la apropiación de los contenidos recibidos en función de contribuir a la práctica inclusiva.

**Desarrollo:** Esta acción, como se explicó, se realiza al unísono con las otras. En las sesiones se valorará la incorporación de los conocimientos, habilidades y valores (contenidos) y su puesta en práctica en función de contribuir al desarrollo de una educación inclusiva.

**Objetivo:** Analizar las prácticas de los docentes a partir de las sesiones metodológicas instructivas y demostrativas realizadas.

**Actividades:**

- Análisis y discusión de cada una de las sesiones metodológicas instructivas.
- Análisis y discusión de cada una de las sesiones metodológicas demostrativas.

**Conclusiones:**

Se determina la calidad de las sesiones metodológicas instructivas y demostrativas a partir del cumplimiento paulatino de los objetivos proyectados.

**Evaluación:**

Se tiene en cuenta en el análisis el cumplimiento de los objetivos previstos en cada una de las sesiones de trabajo.

**Acción 3:** Reajuste de los procedimientos en función de necesidades que vayan surgiendo.

**Desarrollo:** El responsable del desarrollo de la estrategia, junto a los participantes, irá realizando las adecuaciones pertinentes en función de que el objetivo final se cumpla.

**Objetivo:** Rediseñar las formas de trabajo previstas a partir de las condiciones del contexto donde se desarrolla la estrategia metodológica.

**Actividades:**

-Modificación y transformación de las sesiones en dependencia de los posibles problemas y necesidades que se puedan ir presentando.

**Conclusiones:**

Se reajustan las acciones y la propia estrategia a partir de los criterios de los docentes y del cumplimiento de los objetivos previstos.

**Evaluación:**

Se evalúa la participación de los docentes en la discusión de los resultados de las sesiones de trabajo.

#### **4.1.2.4 Etapa IV. Valoración de los resultados de la etapa de implementación y de la estrategia en general. Rediseño**

**Objetivos:** Precisar los logros obtenidos y las dificultades presentadas con vistas a contribuir a la inclusión educativa y al rediseño de la estrategia.

**Acciones:**

**Acción 1:** Valoración de

- el cumplimiento de los objetivos de la etapa de implementación;
- el cumplimiento de los objetivos de las otras etapas anteriores;
- la pertinencia de contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y formas de evaluación;
- forma y condiciones de aplicación;
- cumplimiento de los roles de los participantes y los responsables.

**Desarrollo:** En las primeras cuatro semanas de las ocho que corresponden con esta etapa, se discutirá, en reuniones de trabajo o mediante despachos, los resultados obtenidos a partir del cumplimiento de lo establecido. Esta es una acción que se viene realizando desde la etapa anterior pero aquí se concluye y se hacen las valoraciones pertinentes que permitan rediseñar la estrategia metodológica diseñada.

**Objetivo:** Evaluar los resultados obtenidos a partir de un análisis de las prácticas educativas de los docentes.

**Actividades:**

- Análisis y discusión del cumplimiento de los objetivos por etapas.
- Análisis y discusión de los resultados generales de las sesiones metodológicas instructivas.
- Análisis y discusión de los resultados generales de las sesiones metodológicas demostrativas.
- Determinación de la pertinencia de contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos, formas de evaluación y forma y condiciones de aplicación.
- Determinación del cumplimiento de los roles de los participantes y los responsables.

**Conclusiones:**

Se discuten los aspectos positivos, negativos e interesantes de las sesiones de trabajo y de la estrategia metodológica en sentido general para analizar su pertinencia.

**Evaluación:**

Se evalúa la participación de los docentes en la discusión de los resultados de las sesiones de trabajo.

**Acción 2:** Rediseño de la estrategia metodológica, etapas y acciones a partir de las valoraciones realizadas.

**Desarrollo:** A partir del trabajo conjunto de los docentes que participan en la estrategia metodológica, se realizan cambios o adecuaciones para perfeccionarla en función de cumplir con el objetivo para el que fue creada y que se pueda emplear con otros docentes de la Unidad Educativa.

**Objetivo:** Modificar la estrategia metodológica, en caso de ser necesario, a partir de las valoraciones realizadas en la acción anterior.

**Actividades:**

-Realizar cambios a la estrategia metodológica, sus etapas, acciones, objetivos específicos, actividades a desarrollar a partir de los resultados obtenidos, en caso de ser necesario a partir de una fundamentación.

- Analizar y socializar los cambios realizados con los docentes y otros participantes.

**Conclusiones:**

Se considera el análisis de las acciones previstas por la autora de la tesis como necesarias para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con TEA.

**Evaluación:**

Se evalúa la participación de los docentes en la discusión de los resultados de las sesiones de trabajo.

## **4.2 BENEFICIOS QUE APORTA LA PROPUESTA**

La estrategia metodológica propuesta contribuirá a la transformación de los agentes y agencias que son los encargados de, a partir de la articulación de sus acciones, lograr la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA. Las acciones de la estrategia se pudiesen generalizar a otros grupos etarios con TEA considerando realizar los ajustes pertinentes relacionados con los logros por edades y con la condición social de desarrollo de los sujetos, así como de las particularidades del ambiente donde se desarrolla.

Asimismo los indicadores determinados permiten orientar el proceso de inclusión educativa en la atención a otras necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en tanto reflejan las acciones generales que este proceso requiere para ser lo más efectivo y oportuno posible.

La estrategia propuesta contribuye a enriquecer las prácticas inclusivas de los centros educativos de todo el país, en tanto se debe insertar a su Proyecto Educativo Institucional y modificar las prácticas que se desarrollan en torno a la atención a los niños con TEA que se educan en aulas regulares, abiertas o inclusivas. La estrategia metodológica también implica la transformación positiva y cualitativamente superior de los padres de familia y de los docentes, con cuyas prácticas se mejoraría el proceso de inclusión educativa y de socialización, comunicación y conducta en los niños con TEA.

### 4.3 VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Para valorar preliminarmente la efectividad de la estrategia metodológica propuesta se empleó el método de Consulta a especialistas, mediante un cuestionario (anexo 12). Se controló, en la selección de los especialistas, que tuviesen la categoría de Máster en Ciencias y que fuesen psicólogas clínicas o educativas ya que estos especialistas están involucrados directamente con el proceso de inclusión educativa. También se controló que tuviesen una experiencia de trabajo de más de tres años en el área de la inclusión educativa.

Finalmente se seleccionaron cinco psicólogas, una de ellas es la directora de la carrera de Psicología de la Universidad Estatal de Milagro, otras tres se desempeñan además como docentes en esta propia universidad y la otra es psicóloga clínica educativa de un colegio. Como puede apreciarse, a pesar de ser todas psicólogas tienen una composición heterogénea. Todas son Másteres en Ciencias. Dos de ellas tienen una experiencia de trabajo en la inclusión educativa de tres años, una de ellas de ocho y la otra de 30 años.

El instrumento aplicado consta de dos preguntas, una cerrada y una abierta. La cerrada perseguía la evaluación de los componentes de la estrategia metodológica diseñada. Se contempló someter a criterio los fundamentos, las exigencias, las etapas y las acciones de la estrategia metodológica. También se consideró evaluar la posibilidad que brindada la estrategia de cumplir con el objetivo propuesto. Se sugirieron para la evaluación tres criterios de medición: efectivo, poco efectivo e inefectivo.

La segunda pregunta es abierta se proponía registrar criterios generales que pudiese expresar los especialistas sobre la estrategia metodológica propuesta y analizada por ellos. También se indagó por posibles recomendaciones. Como puede apreciarse en el anexo 13, en la pregunta uno todas las encuestadas valoraron los elementos propuestos de efectivos.

En la pregunta dos expresaron: insistir en el material didáctico que se va a realizar en la propuesta, orientar efectivamente a los docentes para que sea positivo el logro de la propuesta, establecer de manera precisa la estrategia de intervención y establecer objetivos de ejecución que permitan establecer lineamientos de intervención. Una de las encuestadas plantea que la atención en necesidades educativas especiales es tarea de toda la comunidad educativa lo que determina compromiso articulado y efectivo.

Así como puede apreciarse la opinión de los especialistas es unánime y versa sobre considerar los aspectos evaluados como efectivos. Partiendo de este criterio se considera la efectividad, desde lo teórico, de la propuesta de estrategia metodológica diseñada.

## CONCLUSIONES

- A partir del estudio teórico realizado se determina que la inclusión educativa es un proceso que se expresa en la realización de diversas acciones que la Unidad Educativa, el docente y los padres de familia deben realizar para contribuir a la inclusión educativa de sus hijos de 5 a 7 años con TEA, a partir del reconocimiento de las necesidades que generan la condición que poseen los niños.
- Del diagnóstico realizado se pudo comprobar que ninguno de los agentes y/o agencias educativas consideradas en la investigación como favorecedoras del proceso de inclusión educativa, muestran dominio de la condición de desarrollo tratada en la investigación (TEA), ni de las acciones que se conciben como potenciadoras de dicho proceso. La Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón posee una política inclusiva pero no desarrolla con calidad ni sistematicidad dichas acciones. Los docentes y demás agentes educativos considerados, expresan su disposición de mejorar el proceso de inclusión educativa.
- En el diseño de la estrategia metodológica concebida se consideran cuatro etapas: Diagnóstico de necesidades de inclusión de los niños con TEA y de las necesidades de preparación de los agentes y agencias educativas, Planeación estratégica, Implementación, Valoración de los resultados de la etapa de implementación y de la estrategia en general y rediseño de esta. Estas etapas están integradas por acciones que facilitan el cambio en los modos de actuación de los agentes y/o agencias consideradas en función de contribuir a la inclusión educativa de los niños con TEA objeto de estudio.

- En la Consulta a especialistas, como forma de valoración preliminar de la estrategia metodológica concebida, se pudo demostrar, desde lo teórico, su posible efectividad.

## RECOMENDACIONES

- Incluir en los documentos concebidos para orientar y evaluar el trabajo educativo en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón, las acciones determinadas en esta investigación que deben realizar los agentes y/o agencias educativas para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con TEA.
- Continuar profundizando en estudios teóricos y resultados prácticos de experiencias de inclusión educativa de niños con TEA, con vistas a perfeccionar continuamente las prácticas y propuestas educativas.
- Aplicar la estrategia metodológica concebida para comprobar su efectividad en la práctica educativa y publicar sus resultados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Laín Entralgo (2009). *Información para padres tras un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado de <http://www.catedraautismeudg.com/families/recursos/articulos-de-divulgacio/guia-informacion-para-padres-tras-el-diagnostico-de-tea.pdf>
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: NARCEA.
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Recuperado de [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Par\\_a\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Par_a_Todos.pdf).
- Amaral, D., Dawson, G. y Geschwind, D. (2011). *Autism Spectrum Disorders*. New York: Oxford University Press.
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Recuperado de <http://americo.usal.es/oir/legislatina/normasyreglamentos/constituciones/Ecuador2008.pdf>
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Recuperado de <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec023es.pdf>
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador (2012). *Ley orgánica de discapacidades*. Recuperado de [http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley\\_organica\\_discapacidades.pdf](http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf)
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). *DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindersalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Autism Society of America (2015). *Annual Report*. Recuperado de [www.autism-society.org/wp-content/uploads/2016/12/Autism-Society-2015-Annual-Report-1.pdf](http://www.autism-society.org/wp-content/uploads/2016/12/Autism-Society-2015-Annual-Report-1.pdf)

- Autism Speaks Inc. (2008). *Manual para los primeros 100 días*. Recuperado de [http://asperger.edisaopensource.es/index.php?&PHPSESSID=0sfj5gq6tvf4ipq1bgqllteah0&V\\_dir=MSC&V\\_mod=download&f=2017-5/30-10-27-52.admin.Manual-de-Los-100-Dias.pdf](http://asperger.edisaopensource.es/index.php?&PHPSESSID=0sfj5gq6tvf4ipq1bgqllteah0&V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-5/30-10-27-52.admin.Manual-de-Los-100-Dias.pdf)
- Balcázar de La Cruz, A. (2014). Manual de accesibilidad: todos en la misma escuela. En: *VIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Accesibilidad e Inclusión Educativa* (pp. 27-40). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/viii-jornadas-educacion-especial-montevideo.pdf>
- Baña Castro, M (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9 (2), 323 – 336. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Friyh, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Bergeson, T., Heuschel, M. A., Harmon, B., Gill, D. H. y Colwell, M. L. (2003). *Los aspectos pedagógicos de los trastornos del espectro autista*. Olympia: Oficina de la Superintendencia de Enseñanza Pública. Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material\\_complementario/m4/Aspectos\\_pedagogicos.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m4/Aspectos_pedagogicos.pdf)
- Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía. autismo infantil y el nacimiento del yo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Bica Espagnolo, A. L. (2017). *Inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista*. Tesis de grado. Recuperado de [http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg\\_andrea\\_bica\\_15\\_febrero\\_0.pdf](http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_andrea_bica_15_febrero_0.pdf)
- Bohórquez Ballesteros, D. M., Alonso Peña, J. R., Canal Bedia, R., Martín Cilleros, M. V., García Primo, P., Guisuraga Fernández, Z. et al. (2007). *Un niño con autismo en la familia. Guía básica para familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o hija*. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20581/familia\\_autismo.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20581/familia_autismo.pdf)

- Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Brito Pacheco, J. y Mansilla Sepúlveda, J. (2014). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 95-113. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370006>
- Burgos Iñiguez, B. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Programa de formación continua del magisterio nacional*. Quito: Ministerio de Educación de la República del Ecuador.
- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Robson, S. (1999) Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25, 157 - 177.
- Comín, D. (2012). *La inclusión social y educativa en los Trastornos del Espectro del Autismo*. Recuperado de <http://autismodiario.org/2012/09/09/la-inclusion-social-y-educativa-en-los-trastornos-del-espectro-del-autismo/>
- Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) (2006). *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid: FEAPS.
- Congreso Nacional del Ecuador (2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Cod\\_ninez.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Cod_ninez.pdf).
- Correa De Molina, C. (2009). *Currículo, Inclusividad y Cultura de la Certificación. Desde la Otra Orilla*. Barranquilla: La Mancha del Quijote Editores.
- Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID), 2013 – 2017*. Recuperado de [www.planificacion.gob.ec/wp.../2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp.../2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf)

- Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades (2014). *Normas Jurídicas en Discapacidad Ecuador*. Recuperado de <http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Libro-Normas-Jur%C3%ADdicas-en-Discapacidad-Ecuador.pdf>
- Cuxart, F. (2000). *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- De Siqueira, I (2003). Educar en la diversidad en los países del Mercosur. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 37, 59-67. Recuperado de [www.perueduca.pe/recursosedu/libros/secundaria/historia/paises\\_mercosur.pdf](http://www.perueduca.pe/recursosedu/libros/secundaria/historia/paises_mercosur.pdf)
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2003). *El autismo en la edad infantil. Los problemas de la comunicación*. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_neespeci/adjuntos/18\\_nee\\_110/110011c\\_Doc\\_COP\\_autismo\\_infantil\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110011c_Doc_COP_autismo_infantil_c.pdf).
- Delfos, M. F. y Groot, N. A. (2011). *Incentivar la asistencia a personas con autismo en el Ecuador*. Recuperado de <http://www.mdelfos.nl/Ecuador/UAEg-Autismo-in%20Ecuador-Report-4-Espanol-juli-2011.pdf>
- Díaz Mosquera, E. y Andrade Zúñiga, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935009>
- Duk, C. (2001). *El enfoque de educación inclusiva*. Recuperado de <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%2008.pdf>
- Federación Vasca de asociaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual. (FEVAS) (2009a). *Guía de materiales para la inclusión educativa: discapacidad intelectual y del desarrollo. Educación Infantil*. Recuperado de [http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2012/09/Infantil\\_Cast.pdf](http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2012/09/Infantil_Cast.pdf)

- Federación Vasca de asociaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual. (FEVAS) (2009b). *Guía de materiales para la inclusión educativa: discapacidad intelectual y del desarrollo. Educación Primaria*. Recuperado de [http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2012/09/Primaria\\_Cast.pdf](http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2012/09/Primaria_Cast.pdf)
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370006>
- García Cedillo, I. (2014). La educación especial de cara a la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 15-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370006>
- Gómez Sarmiento, B. I. M. (2014). *Importancia de la terapia familiar en el manejo de la comunicación nutricia cuando uno de sus miembros es una persona con trastorno del espectro del autismo (TEA)*. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/6125>
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-gonzalez-gil.pdf>
- González Loor, M. I. (2013). *Educación inclusiva de aprendizaje: El caso del síndrome autista*. Tesis de Maestría. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20773/1/TESIS.pdf>
- Grau Rubio, C. y Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-18. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/2366Rubio.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Jones de Illescas, I (2017). *Estrategia educativa para estimular el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con trastorno del espectro autista del Centro de Salud El Cisne II*. Tesis de Maestría. Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

- Julio-Maturana, C. (2017). Configurando Identidad de Aprendiz en la Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de “Deserción” Escolar Temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 109-130. Recuperado de [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6\\_biblioteca/eu\\_bibliote/adjuntos/aldizkarien\\_berri\\_2017\\_ekaina/revista\\_latinoamericana\\_de\\_educacion\\_inclusiva\\_11\\_1.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6_biblioteca/eu_bibliote/adjuntos/aldizkarien_berri_2017_ekaina/revista_latinoamericana_de_educacion_inclusiva_11_1.pdf)
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia (1993). *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Recuperado de [http://www.baiona.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=8e483e22-b91f-4ef4-8602-b1a82746dd2b&groupId=10904](http://www.baiona.org/c/document_library/get_file?uuid=8e483e22-b91f-4ef4-8602-b1a82746dd2b&groupId=10904)
- Kanner, L. (1943). *Trastornos autistas del contacto afectivo*. Recuperado de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material\\_complementario/m2/Trastornos\\_autistas\\_del\\_contacto\\_afectivo.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m2/Trastornos_autistas_del_contacto_afectivo.pdf)
- Larousse Planeta S.A. (1996). *Diccionario de la Lengua Española Larousse*. Madrid: Larousse Planeta S.A.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Reglamento. (2015). Ecuador. Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Lovaas, O. I. (1981). *El niño autista. El desarrollo del lenguaje mediante la modificación de conducta*. Madrid: Debate.
- Luaces, A. (2016). *Inclusión de los niños con TEA en escuelas regulares de Montevideo: la vivencia de los maestros*. Tesis de grado. Recuperado de [http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg\\_antonella.pdf](http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_antonella.pdf)
- Machado, A. L. (2000). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En: Booth, T y Ainscow, M. *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (pp. 7-8). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

- Mancebo, M. E. (2010). *La inclusión educativa: un paradigma en construcción*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional de investigadores de políticas educativas, Rosario, Argentina, 2010. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Mancebo5/publication/305488413\\_La\\_inclusion\\_educativa\\_un\\_paradigma\\_en\\_construccion/links/5790e8d408ae108aa0401e2b/La-inclusion-educativa-un-paradigma-en-construccion.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Maria_Mancebo5/publication/305488413_La_inclusion_educativa_un_paradigma_en_construccion/links/5790e8d408ae108aa0401e2b/La-inclusion-educativa-un-paradigma-en-construccion.pdf?origin=publication_detail)
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En: Memoria Académica. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf)
- Mancebo, M. E. y Méndez, N. (2012). *La exclusión educativa en los países del Cono Sur: aproximación conceptual y dimensionamiento*. Recuperado de [http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/162\\_academicas\\_academicaarchivo.pdf](http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/162_academicas_academicaarchivo.pdf)
- Mandal, A. (2018). *Historia del autismo*. Recuperado de [https://www.news-medical.net/health/Autism-History-\(Spanish\).aspx](https://www.news-medical.net/health/Autism-History-(Spanish).aspx)
- Marchesi, Á., Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Alianza.
- Márquez Duque, A. C. (2016). *El autismo en mi vida*. Recuperado de [https://www.asperger.es/index.php?V\\_dir=MSC&V\\_mod=download&f=2017-8/7-10-12-32.admin.el\\_autismo\\_en\\_mi\\_vida.pdf](https://www.asperger.es/index.php?V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-8/7-10-12-32.admin.el_autismo_en_mi_vida.pdf)
- Masó Sarriera, A. (2017). *Propuesta educativa para la inclusión de alumnos con TEA en Educación Infantil*. Tesis de grado. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/5648/MASO%20SARRIERA%2C%20ANDREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2011a). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual\\_de\\_Estrategias\\_100214.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf)

Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2011b). *Educación sin barreras. Programa de sensibilización*. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN\\_DE\\_SENSIBILIZACION\\_100214.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf)

Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2011c). Módulo I: Educación inclusiva y especial. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo\\_Trabajo\\_EI.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf)

Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Programa de formación continua del magisterio nacional. Libro del docente*. Recuperado de [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades\\_docente.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_docente.pdf)

Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2016). *Construyendo nuestros espacios de aprendizaje: Documento de socialización para la creación activa, participativa y ecológica de “ambientes inclusivos de aprendizaje” (AIA)*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/guia2.pdf>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2012). *Marco estratégico de trabajo UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP\\_Marco\\_Estrategico\\_UNESCO\\_Santiago\\_2012-2013.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP_Marco_Estrategico_UNESCO_Santiago_2012-2013.pdf)

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2014). *VIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Accesibilidad e Inclusión Educativa*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/viii-jornadas-educacion-especial-montevideo.pdf>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2015a). *Informe Anual 2014*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232794s.pdf>

- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2015b). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Mirada-regional-Informe-EPT-2013-2014.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2015c). *IX y X Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243045s.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2016). *XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2017). *XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002613/261354s.pdf>
- Orellana Ayala, C. E. (2017). *CIE-11 vigente a partir de mayo de 2018*. Recuperado de <https://autismodiario.org/2017/12/21/cie-11-vigente-a-partir-de-mayo-de-2018/>
- Organización de Estados Americanos (OEA) (1999). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con Discapacidad*. Recuperado de [http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd\\_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF](http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Recuperado de [www.oei.es/historico/metas2021/todo.pdf](http://www.oei.es/historico/metas2021/todo.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1993). *Las necesidades especiales en el aula*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000966/096636Sb.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003). *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada. Guía para los docentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394sb.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004a). *Educación en la diversidad. Material de formación docente*. Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjOk\\_Cnlc\\_SAhVD0iYKHYj6AHcQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F08%2FEducarenladiversidadUNESCO.pdf&usq=AFQjCNEVmm\\_HhCVtB\\_jk41WQn\\_VelwhImSA&cad=rja](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjOk_Cnlc_SAhVD0iYKHYj6AHcQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fespecial.mineduc.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F31%2F2016%2F08%2FEducarenladiversidadUNESCO.pdf&usq=AFQjCNEVmm_HhCVtB_jk41WQn_VelwhImSA&cad=rja)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004b). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwixg6bMuODTAhUBNiYKHT63CqoQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0014%2F01402%2F140224e.pdf&usq=AFQjCNEngzLoUDnKRKbx2ChDQgYP4MAwfQ&cad=rja>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/0c47446d-a770-4a99-ac96-3b3bfe14125a/2011-siried-para-jornadas-riinee-unesco-pdf.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Lima-31-10-2014-ESP.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Educación para transformar. Metas, opciones de estrategia e indicadores*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017a). *E2030: Education and skills for the 21st Century. Buenos Aires Declaration*. Regional Meeting of Education Ministers of Latin America and the Caribbean. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247286e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017b). *E2030: Educación y habilidades para el Siglo XXI*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero de 2017. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002501/250117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017c). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017d). *Hoja de ruta de implementación del ODS 4 – E2030 para América Latina y el Caribe*. Reunión de seguimiento técnico de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 6 y 7 de abril de 2017. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002498/249810s.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Material de promoción*. Recuperado de [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de [www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *67ª Asamblea Mundial de la Salud. Resoluciones y Decisiones*. Ginebra: OMS. Recuperado de [http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf\\_files/WHA67-REC1/A67\\_2014\\_REC1-sp.pdf?ua=1#page=23](http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67-REC1/A67_2014_REC1-sp.pdf?ua=1#page=23)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016a). *Preguntas y respuestas sobre los trastornos del espectro autista (TEA)*. Recuperado de <http://www.who.int/features/qa/85/es/>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016b). *Trastornos del espectro autista*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs438/es/>
- Ortiz González, M. del C. (2007). *Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CNEE.pdf>
- Picardo Joao, O., Miranda de Escobar, A. E., Escobar Salmerón, J. y Oliva, H. (2014). *Pedagogía, didáctica y autismo*. Recuperado de [www.ufg.edu.sv/icti/doc/pedagogia.d.pdf](http://www.ufg.edu.sv/icti/doc/pedagogia.d.pdf)

- Registro oficial del Órgano del Gobierno del Ecuador (2012). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de [http://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LOEI\\_REGLAMENTO.pdf](http://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LOEI_REGLAMENTO.pdf).
- Restrepo, R. y Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana: Una aproximación a las transformaciones*. Azogues: UNAE y la Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de [http://www.academia.edu/31248607/Atlas del Derecho a la Educa  
ci%C3%B3n en los A%C3%B1os de la Revoluci%C3%B3n Ciud  
adana Una Aproximaci%C3%B3n a las Transformaciones](http://www.academia.edu/31248607/Atlas_del_Derecho_a_la_Educaci%C3%B3n_en_los_A%C3%B1os_de_la_Revoluci%C3%B3n_Ciudadana_Una_Aproximaci%C3%B3n_a_las_Transformaciones)
- Rimland B (1964). *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rivière, Á. (1997). *El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rivière, Á. (2001). *Desarrollo Normal y Autismo. Orientaciones para la intervención*. Madrid: Trotta.
- Rivière, Á. (2004). *IDEA: Inventario de Espectro Autista*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Rodgla Borja, E. M. y Miravalls Cogollos, M. (2007). *Guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: currículum y materiales didácticos*. Recuperado de [http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%20%20GUIA%  
20EDUCADORES.pdf](http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%20%20GUIA%20EDUCADORES.pdf)
- Rodríguez Fuentes, A. (2005). Investigación sobre las necesidades educativas especiales: ¿qué y cómo investigar en Educación Especial? *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3(1), 97-112. Recuperado de [www.investigacion-  
psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art\\_5\\_41.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espagnol/Art_5_41.pdf)
- Rodríguez Sanmartín, F. F. (2014). *La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo*. Tesis de grado. Recuperado de [http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5084/1/TESIS.p  
df](http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5084/1/TESIS.pdf)

- Ruiz Fuster, M. (2015). *Autismo: Inclusión e Intervención Educativa*. Tesis de grado. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/39665/1/Manuel%20Ruiz%20Fuster.pdf>
- Sánchez Carmona, P. y Augier Escalona, A. (1996). *Planeación estratégica y desarrollo organizacional*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).
- Sánchez Montoya, R. (2017). Tres claves para construir aulas inclusivas. En: Pesántez Avilés, F., Sánchez, R., Robles Bykbaev, V. y Ingavélez Guerra, P. (coordinadores). *Inclusión, discapacidad y educación. Enfoque práctico desde las Tecnologías Emergentes* (pp. 621-628). Recuperado de <http://congresosciiee.org/resources/pdf/Libro-de-Actas-CIIEE-2017.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de la República del Ecuador (2017). *Plan Nacional para el Buen Vivir (2017-2021)*. Recuperado de [www.planificacion.gob.ec/wp.../2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_OK.compressed1.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp.../2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_OK.compressed1.pdf)
- Sierra Salcedo R. A. (2008). *La estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silva Cadmen, A. (2012). *Estrategias para la inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad en las escuelas "Las Américas" y "Eduardo Reyes Naranjo" de la Ciudad de Ambato*. Tesis de Maestría. Recuperado de [http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12434/1/50495\\_1.pdf](http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12434/1/50495_1.pdf)
- Stefos, E. (2017). La importancia de tener indicadores en la inclusión educativa. En: Pesántez Avilés, F., Sánchez, R., Robles Bykbaev, V. y Ingavélez Guerra, P. (coordinadores). *Inclusión, discapacidad y educación. Enfoque práctico desde las Tecnologías Emergentes* (pp. 629-630). Recuperado de <http://congresosciiee.org/resources/pdf/Libro-de-Actas-CIIEE-2017.pdf>
- Suaza Prada, S. L. (2012). *Estrategia metodológica para el mejoramiento de la labor del docente en la educación en valores del técnico superior universitario en administración*. Tesis de Doctorado. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2014). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370006>
- Torres Montalvo, M. C. (2016). *Proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel básico elemental*. Tesis de Maestría. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/827/1/TORRES%20MONTALVO%20MARCIA%20CAROLINA%20.pdf>
- Trujillo Eljuri, A. G. y Coronado Zambrano. C. I. (2016). La inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista: perspectiva psicoanalítica. *Revista San Gregorio*, 11(1), 106-113. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/3757-1472502516.pdf>
- Universidad de Manchester (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la Ciudad de México*. Tesis de Doctorado. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_19I-La\\_inclusion\\_de\\_NN\\_con\\_transtorno.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf)
- Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) (2016). *Educación, calidad y buen vivir*. Azogues: UNAE. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj8wpaz5JbZAhXyYt8KHcxbA8kQFggI0MAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.unae.edu.ec%2Fbitstream%2F123456789%2F144%2F1%2FEducacion%252C%2520Calidad%2520y%2520Buen%2520Vivir.pdf&usq=AOvVaw1qeEJnwgMFKxYEUKQ1fbei>
- Valdivieso Miño, G. M. y Lalama Rovayo, R. M. (2017). Análisis de la ley orgánica de discapacidades y otras disposiciones como apoyo a los procesos de inclusión. *Revista PUCE*, 105, 385-410. Recuperado de [www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/112](http://www.revistapuce.edu.ec/index.php/revpuce/article/view/112)
- Valle Lima, A. D. (2012). *La investigación Pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Velázquez Barragán, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de [tps://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI\\_Velazquez\\_Barragan\\_E\\_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf](tps://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf)
- Vermeulen, P. (2015). *Soy especial: informando a los niños y jóvenes sobre su trastorno del espectro autista*. Recuperado de <https://www.infoautismo.es/wp-content/uploads/2015/07/19.-soy-especial.pdf>

- Vigotski, L. S. (1995). *Obras completas. Tomo V.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Villalba, M. (2009). Trastornos del Espectro Autista (T.E.A.) e integración en las aulas. *Quehacer educativo*, 67-75. Recuperado de [http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/download/121\\_664da3c016750bb7e488ceaa85596e65](http://www.fumtep.edu.uy/index.php/quehacer-ed/item/download/121_664da3c016750bb7e488ceaa85596e65)
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interactions and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.

# **ANEXOS**

## Anexo 1: Guía de análisis documental a Proyecto Educativo Institucional

Documento consultado:

Elementos a verificar:

Presencia de:	Cómo se expresa
Política inclusiva y un proyecto educativo que favorezca la educación de todos los niños en equiparación de oportunidades	
Orientaciones que favorezcan la preparación y superación del docente en torno a la implementación de políticas inclusivas en el aula	
Disposiciones para crear condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión	
Directivas para regular, orientar, guiar y controlar la aplicación de ajustes curriculares	
Directivas para regular, orientar, guiar y controlar la implementación de ayudas técnicas necesarias	
Directivas para estipular el trabajo con la familia y la comunidad en mancomunidad de influencias educativas	
Orientaciones para implementar atención multi e inter especializada (psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales y otros necesarios)	
Orientaciones para involucrar a las instituciones de la comunidad en la educación de niños(as)	
Orientaciones para que los docentes:	
Ofrezcan orientaciones a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a)	
Diseñen, implementen y evalúen ajustes curriculares necesarios	
Diseñen, implementen y evalúen ayudas técnicas necesarias	
Utilicen métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as)	
Creen un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as)	

Crean las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión	
Orientaciones para que los padres:	
Identifiquen los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as)	
Cumplan con las orientaciones ofrecidas por los docentes	
Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa	
Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares	
Aprovechen las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos	

Consignar otros aspectos que se consideren significativos para contribuir a la inclusión educativa

## Anexo 2: Guía de análisis documental al modelo de Cuestionario del Contexto Familiar

Documento consultado:

Elementos a verificar:

1. Considerar si en el cuestionario se evalúan los siguientes aspectos y cómo se evalúan

Aspectos a evaluar:	Cómo se evalúan:
Si los padres identifican los aprendizajes que deben ir alcanzando sus hijos(as)	
Si los padres cumplen con las orientaciones ofrecidas por los docentes	
Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa	
Participen activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares	
Aprovechen las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos	

2. Consignar otros aspectos que se consideren significativos para contribuir a la inclusión educativa

Anexo 3: Modelo de encuesta para el consentimiento informado dirigido a la familia



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN  
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado padre, madre o familiar:

Se está realizando una investigación para mejorar la inclusión educativa de sus hijos(as) con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Esta comunicación se realiza para obtener su aprobación en la realización de determinadas pruebas y en la aplicación de instrumentos a su hijo(a) y a Ud., como su representante legal. Los resultados tendrán carácter anónimo y solo serán utilizados como parte de esta investigación. Al consignar sus datos estará aprobando su participación y la de su niño(a) en el estudio. Muchas gracias por su comprensión y apoyo.

Familiar: \_\_\_\_\_

Parentesco con el niño(a): \_\_\_\_\_

Cédula de identidad: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Anexo 4: Encuesta a docentes de la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN  
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Usted ha sido seleccionado(a) para integrar una investigación que se está realizando sobre la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza. Muchas gracias.

Titulación:

Años como docente en la Unidad Educativa Salesiana:

Tiempo de experiencia atendiendo a niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista incluidos en la Unidad Educativa Salesiana:

1. De las siguientes acciones que aparecen a continuación, marque con una cruz (X) la frecuencia con que las realiza. Explique brevemente, según se le solicite, en correspondencia con la respuesta que haya dado.

a) Ofrece orientaciones a especialistas, padres y comunidad para colaborar de manera mancomunada en la educación del niño(a):

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué orientaciones ofrece?

---

---

---

---

b) Diseña, implementa y evalúa ajustes curriculares necesarios:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué ajustes ha realizado?

---

---

---

---

c) Diseña, implementa y evalúa ayudas técnicas necesarias:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué ayudas ha utilizado?

---

---

---

---

d) Utiliza métodos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y minimicen las barreras entre los niños(as):

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué métodos ha empleado?

---

---

---

---

e) Crea un ambiente de respeto, ayuda mutua, comunicación, colaboración y participación favorable para la educación de los niños(as):

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Cómo?

---

---

---

---

f) Crea las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué condiciones ha creado?

---

---

---

---

2. ¿Qué otras acciones realiza que favorezcan la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que usted atiende?

3. ¿Se considera Ud. preparado(a) para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que usted atiende? Explique su respuesta.

Anexo 5: Entrevista a autoridades de la Unidad Educativa Salesiana  
Cristóbal Colón



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN  
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Usted ha sido seleccionado(a) para integrar una investigación que se está realizando sobre la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza. Muchas gracias.

Titulación:

Años como autoridad en la Unidad Educativa Salesiana:

Tiempo de experiencia atendiendo a niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista incluidos en la Unidad Educativa Salesiana:

1. De las siguientes acciones que aparecen a continuación, marque con una cruz (X) las que se corresponden con el centro que Ud. dirige. Explique brevemente, según se le solicite, en correspondencia con la respuesta que haya dado.

a) Posee una política inclusiva y un proyecto educativo que favorece la educación de todos los niños en equiparación de oportunidades:

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

b) Favorece la preparación y superación del docente en torno a la implementación de políticas inclusivas en el aula:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Cómo lo favorece?

---

---

---

---

c) Crea las condiciones ambientales y físicas necesarias para la educación en inclusión:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué condiciones ha creado?

---

---

---

---

d) Regula, orienta, guía y controla la aplicación de ajustes curriculares:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué ajustes ha orientado aplicar?

---

---

---

---

e) Regula, orienta, guía y controla la implementación de ayudas técnicas necesarias:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué ayudas técnicas ha implementado?

---

---

---

---

f) Estipula el trabajo con la familia y la comunidad en mancomunidad de influencias educativas:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué ha estipulado al respecto?

---

---

---

---

g) Ofrece atención multi e inter especializada (psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales y otros necesarios):

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué especialistas atienden a los niños con TEA?

---

---

---

---

h) Involucra a las instituciones de la comunidad en la educación de niños(as):

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué instituciones participan?

---

---

---

---

2. ¿Qué otras acciones realiza la Unidad Educativa que favorezcan la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que asisten a esta institución?

3. ¿Considera que la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón está preparada para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que asisten a esta institución?  
¿Por qué?

4. ¿Qué otras acciones considera que la Unidad Educativa pudiese desarrollar para contribuir a la inclusión educativa de los niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista que asisten a esta institución?

Anexo 6: Entrevista a padres de familia de niños de 5 a 7 años con TEA atendidos en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN  
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Estimado(a) padre/madre:

Usted ha sido seleccionado(a) para que opine sobre el proceso de inclusión educativa de su hijo(a), de 5 a 7 años, con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza. Muchas gracias.

Parentesco:

Edad de su hijo(a) con TEA que asiste a la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón:

1. ¿Considera Ud. que como padre/madre debe participar y ser responsable de la inclusión educativa de su hijo(a) con trastorno del espectro autista? ¿Por qué? En caso de ser positiva su respuesta explique cómo lo hace.

2. De las siguientes acciones que aparecen a continuación, marque con una cruz (X) la frecuencia con que las realiza. Explique brevemente, según se le solicite, en correspondencia con la respuesta que haya dado.

a) Identifique los aprendizajes que debe ir alcanzando su hijo(a):

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué aprendizajes debe poseer?

---

---

---

---

b) Cumple con orientaciones ofrecidas por los docentes:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Qué orientaciones ha recibido? ¿Cómo las cumple?

---

---

---

---

c) Participa activamente en el proceso educativo de su hijo(a), en la Unidad Educativa:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Cómo participa?

---

---

---

---

d) Participa activamente en el proceso educativo de su hijo(a) en el hogar y otros contextos extraescolares:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Cómo lo hace?

---

---

---

---

e) Aprovecha las potencialidades educativas de las instituciones de la comunidad en la educación de sus hijos:

Siempre \_\_\_\_\_ Casi siempre \_\_\_\_\_ A veces \_\_\_\_\_ Casi nunca \_\_\_\_\_ Nunca \_\_\_\_\_

¿Cómo aprovecha esas potencialidades?

---

---

---

---

3. ¿Qué otras acciones realiza que Ud. considere favorezcan la inclusión educativa de sus hijo con TEA en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón?

4. ¿Qué otras acciones Ud. considera que se deberían realizar para facilitar la inclusión educativa de su hijo(a) con TEA en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón?



3. ¿Los docentes responsables de estos niños favorecen su inclusión educativa? ¿Cómo?

4. ¿Los padres de familia de estos niños favorecen su inclusión educativa? ¿Cómo?

5. ¿Usted como especialista favorece la inclusión educativa de estos niños? ¿Cómo?

6. ¿Considera Ud. que los docentes que atienden a estos niños están preparados para contribuir a su inclusión educativa? ¿Por qué?

Anexo 8: Ficha de observación del docente para determinar las necesidades de inclusión educativa de los niños estudiados.

Actividad observada:

Aspectos a considerar:	Sí	No	A veces
<u>Sociales:</u>			
1. de relación social:			
- establecer contacto ocular,			
- desarrollar interacciones con sus coetáneos y adultos por iniciativa propia,			
- demostrar empatía,			
- aplicar normas de conducta social,			
- reconocer la implicación de sus acciones y actuar en correspondencia con ello.			
2. de referencia conjunta:			
- comprender la significación de la comunicación extraverbal como referencia: miradas, expresiones faciales, gestos, etc.,			
- utilizar expresiones de referencia a estados de ánimo, sentimientos, como índice comunicativo, demostrando interés por establecer algún tipo de contacto con otras personas,			
- utilizar la mirada en forma significativa como referencia conjunta,			
- emplear la comunicación extraverbal para demostrar preocupación e interés conjunto en las relaciones de intercambio social.			
3. capacidades intersubjetivas y mentalistas:			
- demostrar interés por las personas a través de reacciones diversas (miradas, expresiones verbales o gestuales),			
- iniciar el intercambio con los otros en distintas situaciones comunicativas,			
- demostrar emociones relacionadas con el contexto de interacción social,			
- demostrar comprensión de las emociones de los otros y establecer una retroalimentación al respecto,			
- demostrar comprensión de las repercusiones de sus acciones.			
<u>Comunicación y lenguaje:</u>			

4. funciones comunicativas:			
- demostrar intencionalidad comunicativa,			
- desarrollar conductas instrumentales en función de transformar el entorno que les rodea, y la conducta de los demás,			
- comunicarse empleando cualquier sistema alternativo, en caso de requerirse,			
- desarrollar conductas protoimperativas (señalar con el dedo), protodeclarativas (mostrar lo que desea) y declarativas (emplear lenguaje verbal) ante determinada necesidad,			
- pedir determinados objetos, ayudas, servicios, etc. utilizando cualquier sistema de comunicación,			
- compartir sus vivencias y experiencias con otras personas,			
- integrar de forma adecuada lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático del lenguaje con independencia del sistema de comunicación que se utilice,			
- utilizar funciones comunicativas en relación con las demandas del entorno,			
- dar una respuesta comunicativa coherente en relación al contexto comunicativo,			
- distinguir las situaciones comunicativas relevantes de las que no lo son,			
- compartir emociones, sentimientos, estados de ánimo con otras personas.			
5. lenguaje expresivo:			
- dominar un sistema de comunicación,			
- comunicarse a través de sintagmas o frases completas con sentido comunicativo,			
- demostrar flexibilidad y ajuste comunicacional en los intercambios comunicativos,			
- reconocer los aspectos relevantes de la conversación,			
- comunicarse con adecuado ritmo y entonación,			
- utilizar el lenguaje no verbal como complemento del verbal,			
- aplicar reglas lingüísticas en el discurso oral,			
- respetar los turnos en la conversación,			

- diferenciar lo esencial de lo complementario,			
- seleccionar y cambiar de temas ante demandas del contexto, solicitar aclaraciones,			
- demostrar seguridad y disminuir la ansiedad ante la actividad verbal,			
- utilizar el significado implícito y figurado en la comunicación.			
<b>6. lenguaje receptivo:</b>			
- demostrar conducta de comprensión del discurso de los otros,			
- ajustarse a las demandas de sus interlocutores,			
- demostrar una conducta de respuesta comunicativa,			
- desarrollar la comprensión del significado implícito y figurado,			
- demostrar atención visual cuando otros se dirigen a ellos,			
- responder a órdenes, llamadas y orientaciones,			
- desarrollo de vocabulario pasivo,			
- complementar el lenguaje impresivo con imágenes, objetos, gestos que contribuyan posteriormente a la comunicación expresiva,			
- ajustar su conducta comunicativa a deseos, intenciones, emociones y sentimientos y necesidades de los interlocutores,			
- reaccionar ante bromas, chistes u otras formas de expresión de doble sentido,			
- demostrar una actitud comunicativa ajustada a sus intereses, deseos, estados de ánimo, sentimientos, necesidades,			
- identificar lo significativo del discurso de otros,			
- demostrar conducta de respuesta comunicativa.			
<b><u>Anticipación y flexibilidad:</u></b>			
<b>7. competencias de anticipación:</b>			
- organizar su actividad y actuar en consecuencia a ello,			
- mostrar flexibilidad ante cambios,			
- evitar conductas repetitivas ante estímulos semejantes, adecuar respuesta en función del contexto,			
- demostrar comprensión del contexto mediante conductas anticipatorias,			
- adaptarse a diversas condiciones y circunstancias de la vida			

diaria,			
- predecir las actividades o las condiciones del contexto,			
- organizar y planificar su actividad diaria.			
8. flexibilidad mental y comportamental:			
- demostrar interés por diversos objetos y actividades,			
- adaptarse a cambios en ambiente, actividades y rutinas,			
- asumir una actitud coherente ante diversas exigencias del ambiente,			
- motivarse ante determinadas tareas y actividades,			
- desritualizar y desestereotipar sus acciones,			
- demostrar intereses funcionales,			
- aceptar la imperfección,			
- ser espontáneos,			
- resolver situaciones de la vida cotidiana normalizadamente.			
9. sentido de la actividad propia:			
- regular su conducta a partir de metas trazadas,			
- desarrollar la motivación intrínseca en la realización de las actividades,			
- realizar actividades con carácter autónomo,			
- organizar la actividad en función de economizar el tiempo para el logro de los objetivos propuestos,			
- responder coherentemente a la regulación externa de su conducta o actividad,			
- autorregular su conducta a partir de la valoración del cumplimiento de los objetivos propuestos.			
<u>Simbolización:</u>			
10. imaginación y de las capacidades de ficción:			
- realizar juegos simbólicos, en que objetos arbitrarios asuman el valor de los objetos reales,			
- demostrar flexibilidad en los juegos, espontaneidad y sentido al jugar,			
- desarrollar juegos funcionales, con un objetivo determinado, aunque no sea explícito,			
- diferenciar la realidad de la ficción en el juego,			

- demostrar imaginación con coherencia al jugar,			
- demostrar placer y alegría al jugar,			
- compartir el juego con otros niños,			
- manipular objetos de forma coherente y utilizarlos con propósitos funcionales en el juego,			
- realizar juegos con diversos temas y propósitos,			
- emplear el lenguaje de forma coherente y en acompañamiento al juego.			
11. imitación:			
- realizar conductas imitativas a partir de influencias externas,			
- realizar conductas imitativas coherentes y espontáneas,			
- demostrar versatilidad y variación coherente en las conductas imitativas, en relación con el contexto,			
- jugar de forma interactiva con otros, esperar su turnos y cumplir con reglas generales.			
12. suspensión (capacidad para hacer significantes):			
- realizar gestos con carácter comunicativo,			
- utilizar gestos con carácter instrumental,			
- jugar con carácter funcional,			
- desarrollar juegos simbólicos,			
- utilizar significados metafóricos al comunicarse,			
- demostrar conductas protoimperativas y protodeclarativas.			

Anexo 9: Modelo del Cuestionario del Contexto Familiar



**UNIDAD EDUCATIVA SALESIANA CRISTOBAL COLON**  
**DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL**  
**PERIODO LECTIVO 2017 – 2018**



**CUESTIONARIO DEL CONTEXTO FAMILIAR**

<b>NOMBRE:</b>	
<b>GRADO O CURSO:</b>	
<b>FECHA DE APLICACIÓN:</b>	

<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>			
Complete los datos.			
Nombre	Parentesco	Edad	Actividad principal

<b>SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA FAMILIAR</b>		
Marque la elección más adecuada o SÍ o NO o complete, según los ítems.		
Los ingresos económicos parecen:		
• Suficientes		
• Insuficientes		
El nivel cultural es:	<b>Madre</b>	<b>Padre</b>
• Muy bajo (analfabetismo)		
• Bajo (educación básica)		
• Medio (bachillerato)		
• Alto (superiores)		
¿Realizan cambios frecuentes de residencia?	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Otras observaciones:		

<b>DATOS DEL ENTORNO FÍSICO FAMILIAR</b>			
Marque la elección más adecuada o SÍ o NO o complete según los ítems.			
La vivienda es:			
Propia	Alquilada	Cedida	
La vivienda tiene las siguientes características:			
• Condiciones de habitabilidad adecuadas		<b>SI</b>	<b>NO</b>
• El acceso responde a las necesidades de autonomía del alumno.			
• La disposición interior permite o facilita el desplazamiento autónomo			
• Tiene espacio suficiente para que el alumno disponga de un lugar exclusivo			
• Tiene espacio suficiente para todos los miembros que la habitan			
Otras:			



**CUESTIONARIO DEL CONTEXTO FAMILIAR**

El barrio tiene las siguientes características:	SI	NO
• Está en una zona rural		
• Está en una zona urbana		
• Tiene zonas donde el alumno puede jugar e interactuar con otros niños		
• Tiene servicios cercanos o medios de transporte adecuados para que el alumno reciba atenciones complementarias		
Otras:		

**DINÁMICA FAMILIAR GENERAL**

Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems.

Indique los problemas que se detectan en la vida familiar (alcoholismo, violencia, desempleo, etc.)

¿Cuáles son las variables que determinan la relación padres – hijos?:	Madre	Padre
• Afecto- permisividad		
• Afecto – control		
• Hostilidad – control		
• Hostilidad - permisividad		
La relación con los hermanos es:		
• Equilibrada		
• Tensa		
• Distanciada		
• Celotípica		
La relación con otros familiares es:		
• Equilibrada		
• Distante		
• Protectora		
• Autoritaria		

Otras observaciones (variedad, tiempo y riqueza de la interacción)



UNIDAD EDUCATIVA SALESIANA CRISTOBAL COLON  
DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL  
PERIODO LECTIVO 2017 – 2018



CUESTIONARIO DEL CONTEXTO FAMILIAR

<b>OTRAS CONDUCTAS FAMILIARES QUE FACILITAN O DIFICULTAN EL PROCESO EDUCATIVO DEL ESTUDIANTE</b>	
Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems.	
<b>Reacción ante los logros</b>	
Se comparan sus resultados con los de sus hermanos o amigos.	
No se han adoptado comportamientos de refuerzo.	
Se usan recompensas:	
• Primarias (golosinas, etc.)	
• Sociales (elogios, sonrisas, etc.)	
• De actividad	
¿Cuál es el tipo de recompensas, de las señaladas en el ítem anterior, que se usan con más frecuencia?	
Otras:	
<b>Reacción ante la institución educativa</b>	
No se confía que la institución educativa vaya a dar una respuesta adecuada a la problemática del alumno.	
No tiene posibilidades ni disposición para colaborar con la institución.	
No tiene posibilidades de colaborar, aunque sí buena disposición.	
Tiene posibilidades, pero no disposición.	
Mantiene la expectativa de que la institución le va a ofrecer una respuesta educativa adecuada.	
Ha desarrollado un horario para llevar a cabo la colaboración con la institución.	
Asiste a las reuniones convocadas por la institución.	
Asiste con regularidad a la institución sin ser convocada para intercambiar información.	
Otras:	



**UNIDAD EDUCATIVA SALESIANA CRISTOBAL COLON**  
**DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL**  
**PERIODO LECTIVO 2017 – 2018**



**CUESTIONARIO DEL CONTEXTO FAMILIAR**

<b>REACCIÓN ANTE LA DEFICIENCIA</b>	
Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems	
<b>Negación</b>	
Se obstina a no ver la deficiencia del hijo.	
Atribuye las conductas no acordes con el desarrollo normal a falta de motivación, de atención, etc.	
Busca compulsivamente soluciones por distintos medios, a pesar de estar informado de sus características y evaluación.	
Cree que las causas de los resultados negativos escolares que obtiene el alumno son debido a:	
• Su poco esfuerzo	
• La insuficiencia de preparación de sus profesores	
• La inadecuación de las tareas escolares	
• Insuficiente atención escolar	
• Otras:	
Manifiesta conductas de escasa protección (pueden estar ligadas a negación de la deficiencia):	
• Descuido hacia el niño (abandono de limpieza, de alimentación inadecuada, etc.)	
• Da al niño tareas excesivas para su capacidad	
• Inexistencia de normas, horarios, etc. Adecuados	
• Otras:	
<b>Reacción de culpa</b>	
Por atribuir la deficiencia a alguna de sus características personales.	
Por descubrir en ellos mismos sentimientos de rechazo hacia su hijo.	
Manifiesta conductas de excesiva protección (puede estar ligadas a reacción de culpa):	
• No permite que el hijo realice aquellos actos para los que es competente	
• Centra toda su atención en ese hijo y a veces se olvida de las presencia de otras personas en el núcleo familiar	
• Bajo nivel de exigencia	
• Existencia de normas, horarios, etc., excesivamente rígidos	
• Otras:	
<b>Superación positiva y aceptación de la deficiencia</b>	
Admite la deficiencia como algo que aumenta las dificultades de la vida familiar pero no la destruye.	
Asume la presencia de la diversidad.	
Conoce las características de la deficiencia, sus distintos aspectos y recursos adecuados para hacer frente a las necesidades que requiere.	
Conoce la influencia de la deficiencia en el desarrollo y adecua las expectativas a la realidad.	
<b>Piensa que la causa de los resultados positivos escolares que obtiene el alumno son debidos a:</b>	
• El esfuerzo que realiza	
• La preparación de sus profesores	
• La adecuación de las tareas escolares	
• La atención familiar adecuada	
• Otras:	



**UNIDAD EDUCATIVA SALESIANA CRISTOBAL COLON**  
**DEPARTAMENTO DE CONSEJERIA ESTUDIANTIL**  
**PERIODO LECTIVO 2017 – 2018**



**CUESTIONARIO DEL CONTEXTO FAMILIAR**

<b>EXPECTATIVAS SOBRE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS</b>		
Marque la opción más adecuada o complete, según los ítems.		
<b>Las expectativas de la familia sobre sus posibilidades educativas son:</b>		
• Realistas		
• Excesivamente negativas		
• Excesivamente positivas		
<b>La familia piensa que podrá mejorar en aspectos de:</b>		
• Autonomía y habilidades sociales		
• Terminar Educación General Básica		
• Cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente		
<b>La familia piensa que no podrá mejorar en aspectos de:</b>		
• Autonomía y habilidades sociales		
• Terminar Educación General Básica		
• Cursar estudios profesionales y llegar a ser independiente		

\_\_\_\_\_  
Firma del Representante

\_\_\_\_\_  
Responsable del DECE

## Anexo 10: Escala de observación de la comunicación en educación infantil

NOMBRE: .....

EDAD: .....

Observación realizada por: .....

FECHA: .....

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
	Mediante gestos, miradas, señales, indicaciones con el dedo o la mano, moviéndose hacia..., elevando la mano, cogiendo la mano o el brazo del adulto, llevando al adulto hacia un objeto, etc.	Mediante vocalizaciones, sonidos, gritos, repeticiones, palabras, frases, canciones, música, etc.
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <b>PRESTAR ATENCIÓN</b>                      dirige su atención hacia una persona u objeto                 </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tiene contacto visual: mira, se fija de reojo ....</li> <li>• centra su atención en un objeto: dirige la mirada, la mantiene...., .....</li> <li>• centra su atención en otra persona: la mira, se da cuenta de su presencia.....</li> <li>• intenta dirigir la atención de otra persona hacia un objeto.....</li> </ul>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"> <b>LLAMAR A OTRA PERSONA</b>                      para localizarla o reclamar su atención                 </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• llama la atención o se dirige a una persona conocida .....</li> <li>• se dirige a una persona desconocida .....</li> <li>• utiliza a las personas como un instrumento para conseguir algo: las lleva hacia lo que quiere, estira su brazo, etc. ....</li> </ul>		

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
<div data-bbox="368 338 842 416" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>IMITAR</b>            es capaz de imitar         </div> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="368 461 823 488">• gestos sencillos .....</li> <li data-bbox="368 533 823 560">• acciones que e en otros niños o adultos .....</li> <li data-bbox="368 604 823 631">• sonidos o palabras que acaba de oír .....</li> <li data-bbox="368 676 823 703">• palabras o frases tras un tiempo de oídas.....</li> </ul>		
<div data-bbox="368 792 842 916" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>NOMBRAR / DENOMINAR</b>            mediante vocalizaciones, señalando o            indicando cuando comprende lo que se le            pide         </div> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="368 965 823 992">• objetos .....</li> <li data-bbox="368 1037 823 1064">• personas .....</li> <li data-bbox="368 1108 823 1135">• lugares .....</li> <li data-bbox="368 1180 823 1207">• acciones .....</li> <li data-bbox="368 1252 823 1296">• fotografías de objetos, personas, lugares, acciones .....</li> <li data-bbox="368 1341 823 1386">• dibujos de objetos, personas, lugares, accio- nes .....</li> </ul>		
<div data-bbox="368 1458 842 1536" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>RESPONDER A PETICIONES</b>            es capaz de responder a peticiones de otros         </div> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="368 1581 823 1608">• da objetos cuando se le piden .....</li> <li data-bbox="368 1653 823 1680">• realiza acciones sencillas cuando se le pide...</li> <li data-bbox="368 1724 823 1751">• otras .....</li> </ul>		

FUNCIONES COMUNICATIVAS	Comunicación NO VERBAL	Comunicación VERBAL
<p style="text-align: center;"><b>HACER PETICIONES</b> solicita lo que quiere o se dirige a alguien para pedir</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• comida .....</li> <li>• objetos .....</li> <li>• ayuda en una actividad determinada (abrir, cerrar...)</li> <li>• interacción en el juego (dar de comer, dormir...)</li> <li>• acción (ir a algún lugar, salir a la calle...)</li> <li>• afecto .....</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>EXPRESAR RECHAZO</b> muestra actitudes que revelan rechazo</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• hacia un objeto determinado.....</li> <li>• hacia una persona .....</li> <li>• hacia una situación habitual .....</li> <li>• hacia determinadas actividades .....</li> <li>• hacia cambios y novedades .....</li> </ul>		



## Anexo 11: Escala de Valoración del Autismo Infantil (C.A.R.S.)

### 1. Relación con las personas

valorar cómo se comporta el niño en una variedad de situaciones tanto estructuradas como no estructuradas y que supongan interacción con otras personas

.....  
.....  
.....

### 2. Imitación

valorar cómo imita el niño, tanto en forma verbal como no verbal

.....  
.....  
.....

### 3. Respuesta emocional

valoración de las reacciones del niño tanto a situaciones o estímulos agradables como desagradables

.....  
.....  
.....

**4. Uso del cuerpo**

valoración tanto de la coordinación como de la adecuación de los movimientos corporales (estereotipias)

.....

.....

.....

**5. Uso de objetos**

valoración tanto del interés del niño en juguetes y otros objetos como del uso de éstos

.....

.....

.....

**6. Adaptación al cambio**

valorar las dificultades para cambiar las rutinas o para cambiar de una actividad a otra

.....

.....

.....

**7. Respuesta visual**

valoración de los patrones de atención visual, así como la respuesta del niño/a cuando se le pide que mire objetos y materiales

.....

.....

.....

**8. Respuesta auditiva**

valoración de las reacciones del niño/a tanto a voces humanas como a otro tipo de sonidos

.....

.....

.....

**9. Respuesta y uso del gusto, el olfato y el tacto**  
valoración de las reacciones ante diferentes estímulos sensoriales próximos

.....

.....

.....

**10. Ansiedad y miedos**  
valorar ansiedad, lloros, gritos, risas incontroladas ante cambios del entorno, proximidad física,...

.....

.....

.....

**11. Comunicación verbal**  
valorar la expresión verbal espontánea, imitación de palabras o frases, ecolalia,...

.....

.....

.....

**12. Comunicación no verbal**  
valoración de la expresión y comprensión a través de gestos, los medios que utiliza para obtener algo que desea, reacciones cuando se le quita algo,...

.....

.....

.....

**13. Nivel de actividad**

valoración del control de su actividad, en espacios abiertos, cuando tiene que permanecer quieto,....

.....

.....

**14. Nivel y consistencia de la respuesta intelectual**

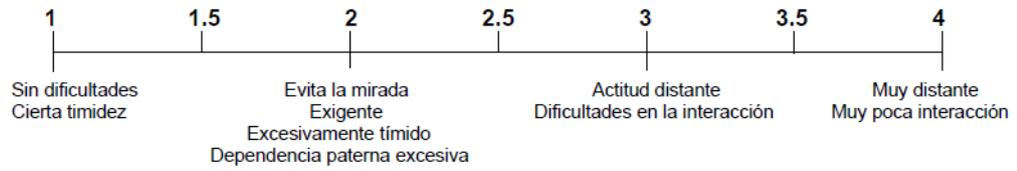
resolución de tareas cognitivas, rendimiento en diferentes áreas y competencias,....

.....

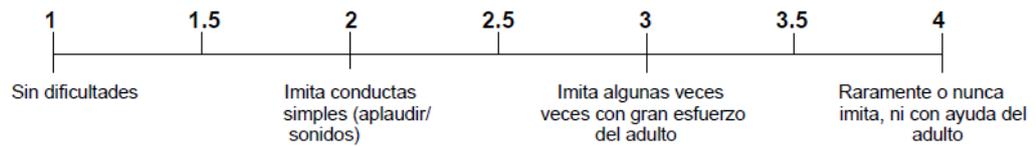
.....

Impresiones generales:

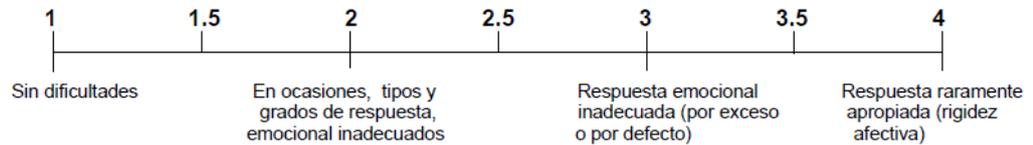
**I. Relación con los demás:**



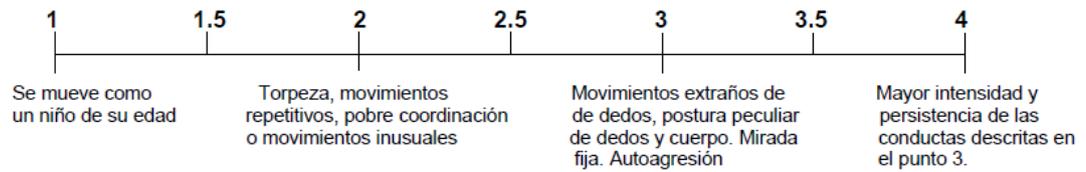
**II. Imitación:**



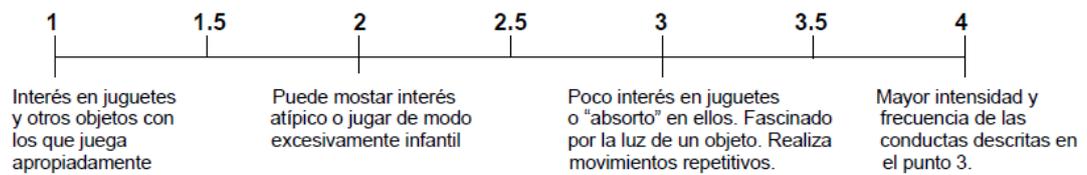
**III. Afecto:**



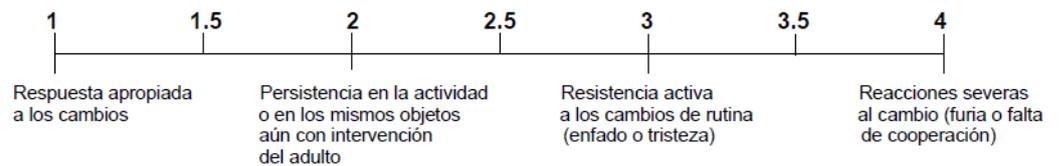
#### IV. Uso del cuerpo:



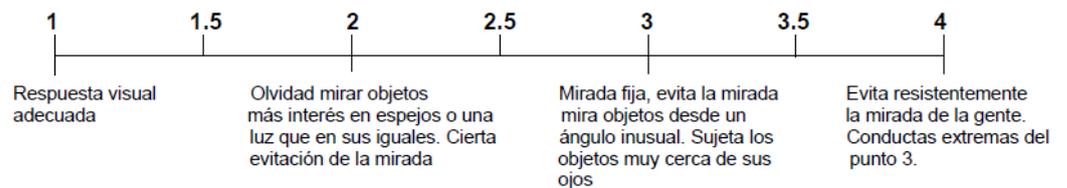
#### V. Uso de objetos:



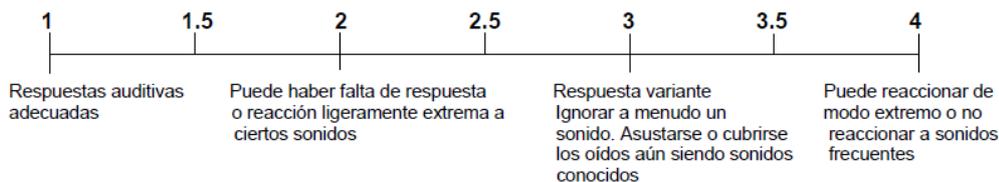
#### VI. Adaptación al cambio:



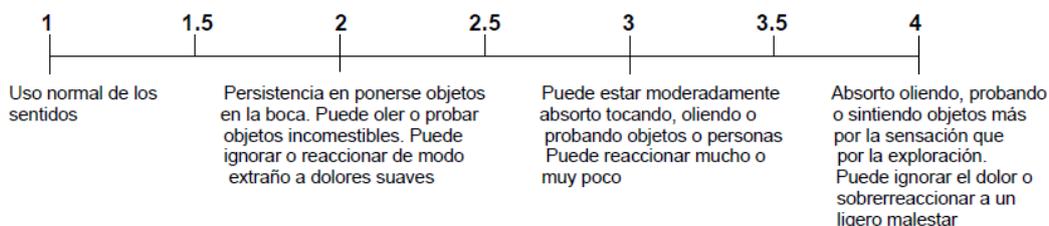
#### VII. Respuesta visual:



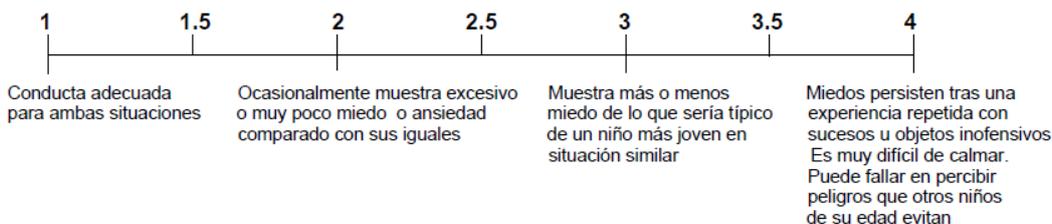
### VIII. Respuesta auditiva:



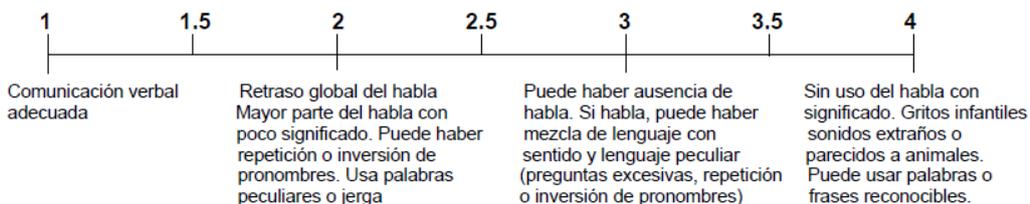
### IX. Gusto, olfato y uso y respuesta táctil:



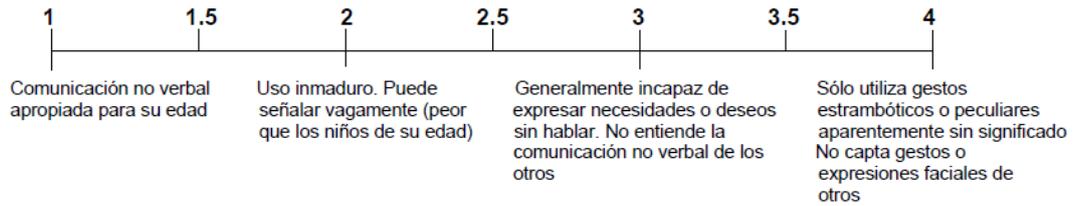
### X. Ansiedad y miedo:



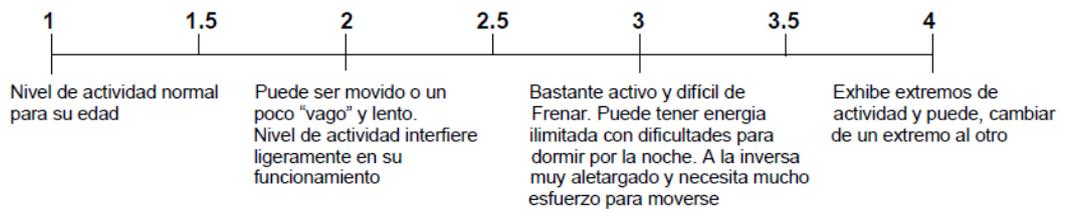
### XI. Comunicación verbal:



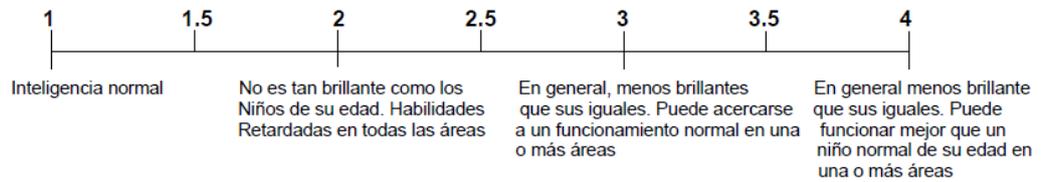
## XII. Comunicación no verbal:



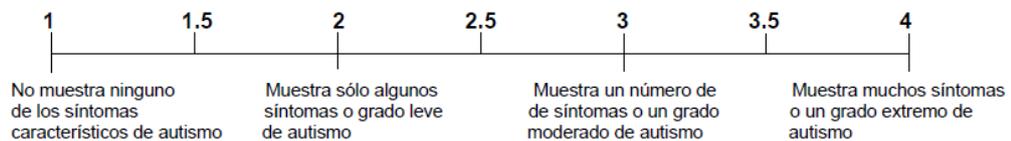
## XIII. Nivel de actividad:



## XIV. Nivel y consistencia de la respuesta intelectual:



## XV. Impresiones generales:



Anexo 12: Encuesta para aplicar la Consulta a especialistas



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN  
EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Usted ha sido seleccionado(a) como especialista para valorar la posible efectividad de una estrategia metodológica propuesta para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza.

Titulación: \_\_\_\_\_

Años de experiencia de trabajo en la inclusión educativa: \_\_\_\_\_

1. Luego de haber estudiado la estrategia metodológica propuesta le pedimos que evalúe los elementos que aparecen a continuación utilizando los criterios de efectivo (E), poco efectivo (PE) e inefectivo (I). Señale con una equis el criterio por Ud. considerado.

Elementos a evaluar de la estrategia metodológica/Criterios	E	PE	I
- Fundamentos de la estrategia metodológica			
- Exigencias de la estrategia metodológica			
- Etapas de la estrategia metodológica			
- Acciones de la estrategia metodológica			
- Posibilidad de cumplir con el objetivo propuesto			

2. ¿Qué criterios generales pudiese expresar sobre la estrategia metodológica por Ud. analizada? ¿Qué recomendaciones ofrecería?

Muchas gracias

Anexo 13: Muestras de las respuestas de los especialistas consultados

  
**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y**  
**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Usted ha sido seleccionado(a) como especialista para valorar la posible efectividad de de una estrategia metodológica propuesta para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza.

Titulación: Master en Gerencia Educativa

Años de experiencia de trabajo en la inclusión educativa: 8 años

1. Luego de haber estudiado la estrategia metodológica propuesta le pedimos que evalúe los elementos que aparecen a continuación utilizando los criterios de efectivo (E), poco efectivo (E) e inefectivo (I). Señale con una equis el criterio por Ud. considerado.

Elementos a evaluar de la estrategia metodológica/Criterios	E	PE	I
- Fundamentos de la estrategia metodológica	X		
- Exigencias de la estrategia metodológica	X		
- Etapas de la estrategia metodológica	X		
- Acciones de la estrategia metodológica	X		
- Posibilidad de cumplir con el objetivo propuesto	X		

2. ¿Qué criterios generales pudiese expresar sobre la estrategia metodológica por Ud. analizada? ¿Qué recomendaciones ofrecería?

Insistir en el material didáctico q' se va realizar en la propuesta.

Muchas gracias.

Graziela Castro



UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Usted ha sido seleccionado(a) como especialista para valorar la posible efectividad de de una estrategia metodológica propuesta para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza.

Titulación: Ps. Educativa

Años de experiencia de trabajo en la inclusión educativa: 30 años

1. Luego de haber estudiado la estrategia metodológica propuesta le pedimos que evalúe los elementos que aparecen a continuación utilizando los criterios de efectivo (E), poco efectivo (E) e inefectivo (I). Señale con una equis el criterio por Ud. considerado.

Elementos a evaluar de la estrategia metodológica/Criterios	E	PE	I
- Fundamentos de la estrategia metodológica	✓		
- Exigencias de la estrategia metodológica	✓		
- Etapas de la estrategia metodológica	✓		
- Acciones de la estrategia metodológica	✓		
- Posibilidad de cumplir con el objetivo propuesto	✓		

2. ¿Qué criterios generales pudiese expresar sobre la estrategia metodológica por Ud. analizada? ¿Qué recomendaciones ofrecería?

Orientar efectivamente a docentes para que sea positivo el logro de esta propuesta

Muchas gracias.



UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Usted ha sido seleccionado(a) como especialista para valorar la posible efectividad de de una estrategia metodológica propuesta para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza.

Titulación: Psicología Clínica Educativa.

Años de experiencia de trabajo en la inclusión educativa: 3

1. Luego de haber estudiado la estrategia metodológica propuesta le pedimos que evalúe los elementos que aparecen a continuación utilizando los criterios de efectivo (E), poco efectivo (E) e inefectivo (I). Señale con una equis el criterio por Ud. considerado.

Elementos a evaluar de la estrategia metodológica/Criterios	E	PE	I
- Fundamentos de la estrategia metodológica	X		
- Exigencias de la estrategia metodológica	X		
- Etapas de la estrategia metodológica	X		
- Acciones de la estrategia metodológica	X		
- Posibilidad de cumplir con el objetivo propuesto	X		

2. ¿Qué criterios generales pudiese expresar sobre la estrategia metodológica por Ud. analizada? ¿Qué recomendaciones ofrecería?

*La atención en Necesidades Educativas Especiales es tarea de toda la Comunidad educativa, lo que determina compromiso articulado y efectivo.*

Muchas gracias.



UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Usted ha sido seleccionado(a) como especialista para valorar la posible efectividad de una estrategia metodológica propuesta para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza.

Titulación: Psicóloga clínica - Educativa

Años de experiencia de trabajo en la inclusión educativa: 3

1. Luego de haber estudiado la estrategia metodológica propuesta le pedimos que evalúe los elementos que aparecen a continuación utilizando los criterios de efectivo (E), poco efectivo (PE) e inefectivo (I). Señale con una equis el criterio por Ud. considerado.

Elementos a evaluar de la estrategia metodológica/Criterios	E	PE	I
- Fundamentos de la estrategia metodológica	X		
- Exigencias de la estrategia metodológica	X		
- Etapas de la estrategia metodológica	X		
- Acciones de la estrategia metodológica	X		
- Posibilidad de cumplir con el objetivo propuesto	X		

2. ¿Qué criterios generales pudiese expresar sobre la estrategia metodológica por Ud. analizada? ¿Qué recomendaciones ofrecería?

Estroberca de mones piaso estrategias de intervención.

Muchas gracias.

Karla Herra



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE DE GUAYAQUIL  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA Y  
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Usted ha sido seleccionado(a) como especialista para valorar la posible efectividad de de una estrategia metodológica propuesta para contribuir a la inclusión educativa de niños de 5 a 7 años con trastorno del espectro autista (TEA) en la Unidad Educativa Salesiana Cristóbal Colón. Le rogamos que aporte los datos y la información que se le precisa con franqueza.

Titulación: Psicóloga Clínica

Años de experiencia de trabajo en la inclusión educativa: 15

1. Luego de haber estudiado la estrategia metodológica propuesta le pedimos que evalúe los elementos que aparecen a continuación utilizando los criterios de efectivo (E), poco efectivo (PE) e inefectivo (I). Señale con una equis el criterio por Ud. considerado.

Elementos a evaluar de la estrategia metodológica/Criterios	E	PE	I
- Fundamentos de la estrategia metodológica	X		
- Exigencias de la estrategia metodológica	X		
- Etapas de la estrategia metodológica	X		
- Acciones de la estrategia metodológica	X		
- Posibilidad de cumplir con el objetivo propuesto	X		

2. ¿Qué criterios generales pudiese expresar sobre la estrategia metodológica por Ud. analizada? ¿Qué recomendaciones ofrecería?

*Se recomienda plantear objetivos de ejecución que permita establecer lineamientos de intervención*

Muchas gracias.

*Elta Almeida*