

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

Percepción de docentes de Educación Básica sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciado en
Ciencias de la Educación Básica


Autores:

Dayanna Marisol Loja Pugo

Verónica Beatriz Yunga Yunga

Director:

Isabel Cristina Cedillo Quizhpe

ORCID:  0000-0001-6948-6203

Cuenca, Ecuador

2023-08-31

Resumen

El presente trabajo de investigación se sitúa en el ámbito de la Educación Inclusiva y aborda específicamente el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista desde la percepción docente, esta problemática en particular ha sido objeto de mucha investigación debido a las implicaciones en la práctica y en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, el objetivo principal se enfocó en conocer las percepciones de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con TEA en la básica elemental y media. La metodología empleada fue un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, contó con la participación de nueve docentes de escuelas públicas de la ciudad de Cuenca seleccionadas a través de un muestreo homogéneo con quienes se desarrolló una entrevista semiestructurada y se empleó para el análisis de información los pasos del análisis temático. Entre los principales hallazgos obtenidos fueron que, los docentes entrevistados mencionan el insuficiente apoyo para la inclusión de estudiantes con TEA tanto por parte de la escuela como de los profesionales del departamento de consejería estudiantil (DECE). Por otra parte, los docentes tienen una marcada distinción en su lenguaje con los estudiantes del aula, pues mencionan que están los niños con TEA y “los otros” o “los normales” que son el resto de estudiantes. También se encontró que los docentes a modo de incluir a los estudiantes con TEA emplean una enseñanza diferenciada con base en preferencias y gustos, realizan adaptaciones en las actividades y evaluaciones, intercambian estrategias con otros docentes, y llevan a cabo capacitaciones e investigaciones sobre el TEA

Palabras claves: trastorno del espectro autista, inclusión educativa, percepción docente



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The present work of investigation is stated in the field of Inclusive Education, and it contains specifically the process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) from the teacher's perception, this problem has been object of a wide research due to the implications of the practice and learning of students. Therefore, the main goal was to know the perceptions of teachers about the inclusion of boys and girls with ASD in the elementary and medium education level. The applied methodology was a qualitative focus and a phenomenological design, in which acted nine teachers from public schools from Cuenca city selected through homogeneous sampling, with whom a semi-structured interview was conducted and for the analysis of the information the steps of the thematic analysis were used. Among the found information was that, the interviewed teachers mention the insufficient support for the inclusion of students with ASD by the school and the professionals of the students counseling department (SCD). On the other hand, teachers have a strong difference in their language used with students in the classroom, because they refer to the children with ASD and "the other ones" or "the normal ones" who are the rest of the students. Also, it was found out that teachers who try to include ASD students, they apply a differentiated teaching based in preferences and likes, make adaptations in the activities and assessment, interchange strategies with other colleagues and conduct training and research about ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, education inclusion, teacher's perception



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 7 |
| Antecedentes | 9 |
| Marco teórico | 16 |
| Trastorno del espectro autista | 16 |
| Atención a la diversidad..... | 19 |
| Inclusión educativa | 21 |
| Agentes educativos para la inclusión | 22 |
| Metodología | 31 |
| Técnica e instrumento | 32 |
| Proceso de levantamiento de información | 32 |
| Análisis de información..... | 32 |
| Consideraciones éticas..... | 33 |
| Resultados | 34 |
| Práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con TEA.... | 34 |
| Enseñanza diferenciada para estudiantes con TEA..... | 35 |
| Adaptación de actividades para estudiantes con TEA. | 36 |
| Evaluación de aprendizajes para el alumnado con TEA | 37 |
| Características de niños y niñas con TEA. | 37 |
| Recursos empleados en el aula para los estudiantes con TEA | 38 |
| Apoyo de agentes educativos para la inclusión de estudiantes con TEA..... | 39 |
| Discusión..... | 42 |
| Conclusión | 47 |
| Referencias | 49 |
| Anexos | 61 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Caracterización de los participantes | 31 |
|---|----|

Agradecimiento

Nuestra inmensa gratitud primero a nuestros padres por su apoyo incondicional en este arduo proceso de nuestra formación docente. A los profesores que tuvimos en cada ciclo que aportaron con su enseñanzas y experiencias, y de forma especial a la Mst. Cristina Cedillo, tutora de este trabajo de titulación, por su tiempo, dedicación y gran responsabilidad para guiarnos y poder finalizar con éxito esta investigación.

Dayanna Marisol Loja Pugo

Verónica Beatriz Yunga Yunga.

Introducción

Según las estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas el 1 % de la población de cada país de Latinoamérica representa a personas diagnosticadas con el Trastorno del Espectro Autista (Díaz y Andrade, 2015). En Ecuador, de acuerdo con el último censo realizado por la INEC (2010) hay 14.306 876 habitantes, que al aplicar el 1 % mencionado anteriormente, se estimaría que hay 143 069 personas que presentan TEA.

En este sentido, anteriormente la educación para esta población se brindaba en Escuelas Especiales, pero en el año 2011 en la Ley Orgánica de Educación Intercultural se aprueba la educación inclusiva, dentro del artículo 2 que se refiere al libre acceso y permanencia a las instituciones regulares de todos los grupos vulnerables entre ellos los niños y niñas con TEA (Asamblea Nacional, 2022).

Siguiendo esta línea, en los centros educativos se empieza a incluir a estudiantes con TEA, de tal modo que, en un estudio realizado en 162 instituciones educativas de Quito, se encontró que el 0,11 % de estudiantes tenían TEA. Sin embargo, no se encontró datos específicos a nivel nacional sobre cuántos estudiantes con dicha discapacidad están inmersos en la educación regular (Díaz y Andrade, 2015).

En ese aspecto Torres et al. (2021), señalan que el proceso de inclusión de niños y niñas con TEA se enfoca únicamente en el acceso los estudiantes a la escuela y no como inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los docentes demandan de los estudiantes con TEA ejecutar actividades que en primer lugar, son planificadas de manera general para todos los estudiantes, las cuales no están acorde a las capacidades y habilidades que poseen los estudiantes con TEA; y en segundo lugar, actividades específicas, que no guardan relación alguna con las destrezas que la docente está enseñando al resto de los compañeros de clase.

El currículo aplicado en las escuelas se muestra como herramienta de gran ayuda siendo flexible y dinámico para que los docentes puedan realizar cualquier cambio o adaptación que vaya en beneficio de la inclusión de estudiantes con TEA (Valenzuela et al., 2014). No obstante, el papel del docente siempre será primordial para lograr una inclusión educativa real de los niños y niñas con dicha discapacidad, porque los profesores a partir de sus métodos, prácticas y conocimientos deberían cubrir las necesidades de aquellos alumnos. Además, impulsar en ellos actitudes positivas que vayan encaminadas en el beneficio de su proceso de aprendizaje y no terminar excluyendo o segregando a los mismos de su formación educativa (López, 2016). Por esta razón, el objetivo general de la presente investigación es conocer las percepciones de los docentes de Educación Básica sobre la inclusión de niños y niñas con TEA, así mismo los objetivos específicos son: identificar las percepciones de los

docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA en la básica elemental y media y describir las prácticas desarrolladas por los docentes para la inclusión de niños y niñas con TEA en la básica elemental y media. Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron: ¿Cómo perciben los docentes de Educación Básica la inclusión de estudiantes con TEA? y ¿Cómo desarrollan los docentes de Educación Básica las prácticas de inclusión para atender a estudiantes con TEA?

En esta línea, la investigación se estructura a partir de los siguientes apartados: antecedentes, marco teórico, metodología, resultados, discusión, conclusión y referencias. Así mismo la metodología que se empleó fue un enfoque cualitativo cercano a un diseño fenomenológico con la participación de docentes que tengan experiencia en inclusión de estudiantes con TEA.

En este sentido, los resultados que tuvieron más relevancia refieren a la gran responsabilidad que tienen los docentes al realizar la inclusión, ya que carecen de apoyos por parte de la institución, por lo que usan varias estrategias centradas en un acompañamiento, como adaptar la enseñanza, evaluaciones, uso de recursos e intercambio de estrategias con otros docentes. En base a estos resultados surgieron ciertas implicaciones, en las cuales se resalta la importancia de abordar temas de inclusión desde la formación docente y la práctica. Además, lo fundamental de conocer no solo las dificultades que tienen los estudiantes con TEA, sino que, también identificar sus habilidades y potencialidades; al igual que la importancia de la labor conjunta que debe existir entre los diferentes actores educativos, es decir, un mayor involucramiento por parte del DECE junto con los docentes de aula.

Antecedentes

El siguiente apartado presenta una breve revisión de estudios previos sobre el tema de estudio. Para ello, la selección de los estudios se realizó considerando lo siguiente: primero, que los estudios comprendan temáticas sobre la inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA); y segundo, que el año de publicación de las investigaciones corresponda a los últimos 10 años.

Para la localización de dichos estudios se realizó una búsqueda mediante palabras claves: inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista y percepción docente. Además, las fuentes de información en donde se obtuvieron los artículos y tesis de maestría fueron de: Scielo, Dialnet, Google Académico y de repositorios de instituciones de educación superior.

En este sentido, luego de la selección, se realizó un análisis de los estudios en dos etapas: la primera, se enfoca en la caracterización de los mismos y; en la segunda, se enfatiza los hallazgos más relevantes de cada uno. A cerca de la caracterización de las investigaciones se resalta el lugar en donde se han llevado a cabo, su enfoque metodológico, las herramientas aplicadas y la temática que comprenden dichas investigaciones.

Se seleccionó un total de 21 estudios que corresponden a: Ecuador (4), Brasil (2), España (3), Venezuela (2), México (1), Costa Rica (1), Chile (2) y finalmente en Colombia (4). Así mismo, las tesis de maestría tuvieron lugar en Colombia (2).

En cuanto a la metodología, se visibilizó que los estudios han utilizado distintos enfoques como: cualitativo, mixto y revisión sistemática de la literatura. En tal sentido, la mayor parte de los estudios se han inclinado por el enfoque cualitativo, ya que, solo dos estudios han llevado a cabo el resto de metodologías mencionadas anteriormente.

Las herramientas aplicadas para la recolección de datos en los estudios analizados son los siguientes: en la metodología cualitativa se evidenció que se opta por cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y la observación participante; por otro lado, en el enfoque mixto de igual forma se usa la observación participante, encuestas y entrevistas. Finalmente, en la revisión sistemática se utilizan fichas y resúmenes.

Como última característica de los artículos seleccionados se identificaron varios temas que comprenden la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, los mismos que fueron clasificados de acuerdo a las similitudes y particularidades encontradas en los hallazgos. El tema que tiene más acogida es sobre el quehacer pedagógico del docente con los niños y niñas con TEA. Así mismo, otros temas relevantes tratan sobre: el comportamiento

de estudiantes con TEA; los desafíos para la inclusión de aquellos niños; y las competencias, percepciones y actitudes de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA.

Mediante el análisis y sistematización de los resultados de los estudios revisados se planteó dos categorías: la primera que hace referencia a los estudios que se centran en la inclusión de estudiantes con TEA y la segunda, engloba la percepción de actores educativos acerca de estudiantes con TEA en la educación.

En este sentido, se presentan los hallazgos más relevantes de los artículos científicos y tesis de maestría de acuerdo a las categorías que se mencionaron anteriormente.

Inclusión de niños y niñas con TEA

Del análisis de los resultados se desprende una idea relevante por parte de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, que consiste en que dichos estudiantes deben formar parte de la educación regular, es decir, que estén en un mismo espacio con los demás alumnos que no presentan ninguna discapacidad, en la que se toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que tienen todos los estudiantes (Fortuny y Sanahuja, 2020).

Dentro de la inclusión de niños y niñas con TEA surgen varias temáticas a partir de los estudios analizados, las cuales han sido organizadas de la siguiente manera: condiciones de accesibilidad de estudiantes con TEA en la institución regular, formas-estrategias de inclusión, y estructura didáctica de inclusión de estudiantes con TEA.

En cuanto a las condiciones de accesibilidad de niños y niñas con TEA en las instituciones, se encontró que desfavorecen al desarrollo de aprendizajes, no sólo del alumnado/a que presenta esta condición sino también del resto del grupo. El acceso de estudiantes con TEA y en general de los niños y niñas con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales a la educación regular, las aulas no fueron acopladas para ellos, ocasionando un hacinamiento demográfico (Ortega, 2016).

Así pues, para estos niños y niñas que manifiestan síntomas de Espectro-Autista, es decir, trastornos que afectan la comunicación y el comportamiento, necesitan de una buena educación que atienda a sus necesidades, pero en las aulas su desarrollo va en decadencia (León, 2018).

Con respecto a la forma de inclusión, ésta toma fuerza primero, en la organización interna que se produce en los centros educativos, luego el principal agente que incluye a estudiantes

con TEA es el docente encargado del aula, por lo que, la primera acción principal que lleva a cabo el docente son las adaptaciones curriculares, en las cuales se toma en cuenta las necesidades correspondientes a estos niños y niñas. Sin embargo, las adaptaciones curriculares al estar estrechamente relacionadas con los objetivos del currículo, terminan desfavoreciendo a los/las estudiantes, pues las adaptaciones deberían estar ligadas a fines sobre la comunicación social y la interacción entre pares, pero esto no se produce. Por lo tanto, las adaptaciones terminan limitando el proceso de aprendizaje (Rodríguez et al., 2018).

En otro estudio, se compararon las adaptaciones curriculares que realizaban dos instituciones a estudiantes con TEA, se encontró que, en la primera escuela el docente planificaba actividades que estaban acopladas al nivel de maduración de dichos niños/as. Mientras que, en la segunda escuela, el docente presentaba a estudiantes con TEA actividades como dibujar y pintar los lugares de la institución, que no tenían relación con el tema que el docente había planificado (Fortuny y Sanahuja, 2020).

Frente a esas adaptaciones realizadas, Fortuny y Sanahuja (2020) y Patiño (2020) mencionan que las adaptaciones que se realizan en las escuelas deben ofrecer las mismas oportunidades para todos los niños/as, dicho, en otros términos, se debe adaptar a las necesidades de los mismos para evitar segregaciones y exclusiones. Pues, en las investigaciones realizadas por Rangel (2017) y García et al. (2018) indican que los estudiantes con TEA a pesar de que tienen dificultades en el lenguaje u otros aspectos, también denotan grandes capacidades en distintas áreas del saber, por ejemplo: unos tienen una buena memoria visual, otros tienen habilidades en la música, dibujo e incluso son excelentes para el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), pero estas habilidades no son enriquecidas en la educación.

Acerca de la estructura didáctica de inclusión de estudiantes con TEA, dos investigaciones hacen referencia a este tema, que consiste en un proceso general: primero, la explicación de las actividades de manera detallada; segundo, la realización de las actividades por estudiantes con TEA; y tercero, la evaluación y retroalimentación del docente sobre la actividad (Fortuny y Sanahuja, 2020). Además, esto se debe realizar en un ambiente tranquilo y conviene que el docente ubique a los niños/as con TEA en una parte cercana a la pizarra, de modo que, se evite distracciones y se favorezca la atención y comprensión de los temas (Rangel, 2017).

León (2018) alude que algunas estrategias que los docentes utilizan para la inclusión en el aula son: las agendas visuales y el trabajo en equipo hasta de tres personas o trabajo individual. La primera consiste en que el docente organiza la información sobre las actividades

más relevantes que se van a llevar a cabo durante el día, con la finalidad de que los niños/as con TEA puedan ver de manera sencilla las actividades preparadas para el día y esto aporte a la disminución de su ansiedad.

Por otro lado, el trabajo en equipo, se debe realizar ofreciendo instrucciones claras y cortas que sean fáciles de comprender, sin generar confusiones sobre el rol que va a desempeñar la persona TEA, es decir, lo que debe aportar en su equipo y qué actividades se deben desarrollar. Una sugerencia para el trabajo grupal es que se organice de manera que el resto de integrantes puedan aportar a regular comportamientos del niño/a con TEA. Además, que la revisión del trabajo se haga el mismo día para que el docente pueda brindar retroalimentaciones y el niño/a con TEA pueda identificar sus falencias y aciertos (Iacoboni y Moirano, 2018).

Sandoval y Quispe (2021), coinciden en que el docente es aquel mediador de procesos y portador de instrumentos para que las personas con TEA sepan manejar las diversas situaciones que se dan en el aula. Para ello, plantean que, el docente debe aplicar estrategias de acuerdo al grado de dificultad que tiene el niño: estrategias para favorecer la comunicación e interacción social y estrategias que cubren los intereses y comportamientos repetitivos. Dichas estrategias, aportan en la formación de los niños/as con TEA, puesto que, mejora su atención, la comprensión de diversos conceptos, y potencian su memoria y organización. Además, se recalca que el ambiente donde se da el aprendizaje y los tiempos libres influyen en las estrategias planteadas.

En esta misma línea, Narváez y Lara (2021), hallaron que los docentes tienen los conocimientos para la atención de estudiantes con TEA, no obstante, en la práctica, demuestran lo contrario, es decir, no existe un control y un manejo adecuado de las estrategias en el proceso de enseñanza con estudiantes con TEA.

En este sentido, en los resultados de Aragunde et al. (2018) y Aguiar et al. (2018), manifiestan que aún falta mucho por hacer en la inclusión de niños/as con TEA, puesto que los docentes no se pueden quedar con una falsa inclusión de aula, en la que el niño/a con TEA desempeña un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, para alcanzar la inclusión esperada es cuando dichos niños/as puedan desarrollar tareas que les servirán para desenvolverse en sus contextos, interactuar y comunicarse de manera espontánea (Cortés et al., 2016).

Percepción docente sobre inclusión

La segunda categoría general referida a la percepción de docentes, comprende subcategorías que guardan relación entre sí y que a su vez están sistematizadas de acuerdo a su grado de trascendencia. En tal sentido, se parte con las concepciones sobre el Trastorno del Espectro Autista, la percepción de los docentes sobre la política educativa, las conductas de estudiantes con TEA, la percepción de la comunicación social de niños/as con TEA, la implicación de la familia de estudiantes con TEA, y finalmente las barreras de la inclusión desde la percepción docente.

En un estudio realizado a docentes de una institución educativa de Brasil, se dio a conocer las concepciones que tienen los docentes con respecto al Trastorno del Espectro Autista, pues, mencionan que dicha discapacidad es una condición que genera en algunos niños y niñas un aislamiento, retracción, y desentendimiento del mundo real. Ocasionando que el ambiente de la clase se convierta para aquellos niños en un lugar desagradable (Schmidt et al., 2016).

Según Ortega (2016) e Izquierdo (2017), los docentes desde su perspectiva muestran incapacidad para atender y controlar situaciones especiales, incluso en esto se ven involucrados el resto de niños del aula, ya que, estos últimos presentan problemas de convivencia por los comportamientos que trae consigo el TEA. Por ende, los docentes responsabilizan lo que ocurre en el aula a las políticas de educación inclusiva, debido a que, estas son establecidas fuera del contexto real de las aulas, es decir, que no responden las exigencias de los niños, niñas, docentes y padres de familia.

Lay y Anguiano (2015), aluden que los docentes tienen conocimientos sobre las políticas de inclusión en las que se mencionan que se debe ofrecer recursos materiales y responder a las necesidades particulares de los niños/as, pero que en los centros educativos no se puede dar aquella atención porque no hay profesionales de apoyo a la inclusión, psicólogos, terapeutas que guíen a los docentes en su labor. Por ello, sienten que están abandonados y no hay un trabajo en conjunto con las autoridades de las escuelas y que toda la responsabilidad recae en sus manos.

En tal sentido, Arias et al. (2020), señalan que los docentes solicitan que, para determinar políticas educativas inclusivas, se tome en consideración las necesidades que cada estudiante realmente requiere. Silva (2019) coincide con el planteamiento y menciona que, de acuerdo al criterio de los docentes, es factible plantear una reforma educativa siempre y cuando incluya las características individuales y a su vez colectivas de la comunidad educativa. Inclusive, uno de los resultados es que se puede partir desde la elaboración de

guías y normas educativas por nivel y subnivel para una mejor planificación de actividades y evaluaciones.

En esta misma línea, Díaz y Andrade (2015), en su estudio realizado a docentes sobre las conductas de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista evidencian que la mayoría de los docentes prefieren no interactuar y relacionarse con dichos estudiantes, debido a que estos presentan problemas de socialización, comunicación, imaginación, rigidez mental, y dificultades sensoriales o motoras. De manera concreta, las conductas que por lo general muestran en un aula de clase son: no poner atención a las indicaciones que da la docente, señala las cosas, pero no las menciona, muestra resistencia cuando algo no le agrada y usualmente se aísla y muestra agresividad incluso consigo mismo.

De la misma forma, para García y Hernández (2016) los docentes mencionan que aquellas conductas que tienen los estudiantes con TEA se deben a que son impacientes, porque como a ellos se les dificulta expresar lo que piensan o lo que sienten en la clase o con sus compañeros se complica para el docente poder adecuar un ambiente que esté acorde a ellos. Así mismo, aluden que toman en cuenta el tiempo como un aspecto positivo para sobrellevar esa situación, ya que tratan de ir conociendo a los niños/as en el pasar del ciclo educativo y así identificar conductas repetitivas y sus reacciones frente a las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Las mismas autoras señalan que la interacción entre estudiantes con TEA y los demás niños/as de la clase se produce de manera mínima. Los compañeros de clase no logran entender el padecimiento y en sí no tienen conocimientos e información sobre aquello, por eso la relación que se realiza entre ellos se basa en un intercambio de pocas palabras y más no en una relación más estrecha como los lazos de amistad.

Schmidt et al. (2016), resumen que los estudiantes con TEA presentan en mayor medida problemas con la comunicación, seguidamente con los comportamientos verbales, y finalmente tienen problemas con el juego. En un testimonio de una docente menciona que un estudiante con TEA le interrumpe su clase casi todo el tiempo, habla muy alto, hace la misma pregunta una y otra vez.

Por otro lado, la implicación de la familia con niños/as con TEA influye en gran medida, pero desgraciadamente las familias adquieren actitudes de temor y ansiedad, ya sea porque el/la estudiante es diferente o porque posiblemente no es aceptado/a en su contexto social, es decir, hay una actitud introvertida por parte de la familia de estos estudiantes dado que, no sabrían cómo manejar situaciones que comprenden cambios y dificultades. Sin embargo, si

la escuela y la familia actuarán de manera articulada, consistente, y sistemática se da paso a una nueva visión del proceso educativo de estudiantes con TEA (Hernández et al., 2012; Pentón, 2020).

En cuanto a las barreras de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA, Favero-Nunes et al. (2020) y Zambrano y Orellana (2018) manifiestan que son: la falta de experiencia de los docentes en la inclusión de niños/as con TEA, la cual les produce preocupación y sentimientos de temor en la realización de actividades que sean acordes a la necesidad del niño/a; por otra parte, el tiempo es insuficiente para la elaboración y ejecución de la planificación junto con las adaptaciones curriculares de los niños/as con TEA, ya que, en el aula hay diversidad de estudiantes; y finalmente, los docentes no saben cómo manejar los comportamientos agresivos de los niños/as con TEA. Por lo que, para los docentes es un reto sobrellevar dicha educación, pues no cuentan con una capacitación para atender a estudiantes con TEA y tampoco con materiales didácticos y técnicos, lo que puede generar la exclusión de alumnos dentro del aula (López et al., 2022).

Marco teórico

Trastorno del espectro autista

Para empezar el autismo desde su manifestación hasta la actualidad ha tenido varios cambios en su terminología, debido a que investigaciones continuas han aportado nuevos datos sobre su concepción. Es así que, se origina el autismo en 1908 por el psiquiatra Euge Bleuler, quien usó el término para referirse a sus pacientes esquizofrénicos, quienes presentaban actitudes/síntomas como dificultades o incapacidad en el lenguaje verbal y aislamiento en su propio mundo (Sosa, 2017).

Posteriormente, Kanner (1943) empleó un estudio en niños que desde el primer año de edad presentaban características particulares como: tener una soledad extrema, algunos no hablaban y otros no se comunicaban a pesar de tener habilidades lingüísticas, también cualquier factor que cambie u obstaculice su accionar genera en ellos una reacción negativa y/o un comportamiento de frustración, irritación, y finalmente, la repetitividad monótona de sus acciones, por lo que denominó a estos síntomas con el término autismo infantil temprano.

Un año después, se publica el estudio de Asperger (1944) quien investigó a niños que coincidieron mayormente con las características que mencionaba Kanner, a excepción de que sus participantes no tenían inconvenientes en el lenguaje, pues tenían sus propias formas de comunicarse, a lo que Asperger llamó “psicopatía autística”. Con esta publicación se generaron varios entramados sobre la temática y comenzaron a emerger más interrogantes, cómo fue Wing y Gould (1979) quienes a partir de los resultados obtenidos en su investigación ponen en debate el autismo definido por Kanner, porque aluden que en el autismo no se debe considerar solamente unas características específicas, pues consideran que éste puede presentar variedad de particularidades y trastornos.

Frente a aquellos estudios se desarrollaron varias teorías para explicar el autismo, entre las más destacadas, la teoría neuropsicológica de Fisher y Happé (2005), en el que se explicaba que el Autismo se origina principalmente por alteraciones del lóbulo frontal y la teoría de la mente de Baron-Cohen et al. (1985), que mencionaba que el comportamiento de los niños autistas se debe a un déficit cognitivo que se atribuía al deterioro social de dichos niños.

Es así que con el pasar de los años, en la última publicación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales edición 5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) se emplea el término Trastorno del Espectro Autista (TEA) a razón de que con este nuevo nombre se considera la dimensionalidad del trastorno a partir de las afecciones que se realizan en las distintas áreas de desarrollo, por lo que, este término acoge al trastorno autista, síndrome de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo, puesto que

comparten varias características por lo que se agrupan en una sola categoría denominada TEA debido a que todavía no se cuenta con las evidencias científicas que puedan diferenciar a cada subgrupo. De igual forma, la Organización Mundial de Salud (OMS) a través de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) en su edición 11, (2018), utilizan el mismo término TEA en el cual también abordan a los mismos subgrupos de trastornos.

Sumado a esto, existen postulados que indican las posibles causas para que un individuo presente Trastorno del Espectro Autista. Tal como Grosso (2021) quien aclara que el TEA no tiene en sí un gen específico, es decir, no posee características propias que serán heredadas, sino más bien es una alteración que se da en el desarrollo neuronal, que comúnmente se presenta en la etapa prenatal del embarazo. De la misma manera Celis y Ochoa (2022), concuerdan en que el TEA se produce desde los obstáculos que se desarrollan en la red cerebral (sinapsis y circuitos neuronales), los cuales se originan a partir del escaso consumo de folatos o ácido fólico (vitamina B que produce proteínas y hemoglobina) en el embarazo. Sin embargo, en investigaciones actuales se ha verificado que el consumo excesivo de ácido fólico durante la gestación incrementa el riesgo de presentar TEA. Así mismo, este autor manifiesta que el TEA puede originarse por otras distintas razones, por ejemplo: trastornos metabólicos, parto mediante cesárea, fármacos, toxinas, asfixia perinatal que de cierta manera alteran el Sistema Nervioso Central en el ser humano.

Con esos antecedentes, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), el Trastorno del Espectro Autista se ubica dentro de los trastornos del desarrollo neurológico y lo define como las “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos acompañado de conductas e intereses repetitivos” (p. 28). De la misma manera, la CIE-11 conceptualiza al TEA como un conjunto de afecciones que se producen en las formas de comunicación, en el establecimiento de relaciones sociales y en las acciones o actividades que la persona realiza (Organización Mundial de la Salud, 2023).

En este sentido, el TEA presenta diversas características, pero éstas siempre van a variar dependiendo de la persona (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014; Centro de Control y Prevención de enfermedades, 2022 y Confederación Autismo España, 2020). Estas características se agrupan en dos ámbitos:

Comunicación e interacción social.

- No tiene éxito en establecer una comunicación recíproca
- Demuestra formas inusuales de acercarse a otra persona considerando que en otros casos hay poco o nulo interés en hablar con los demás.

- Cuando se comunica con otra persona no mantiene una mirada fija en los ojos y mira hacia otros lados.
- Si se le llama por su nombre la persona con TEA no responde.
- Falta del uso de lenguaje no verbal.

Conducta e intereses.

- Poca facilidad de adaptar la conducta según los contextos que se le presenten.
- Dificultad para establecer comportamientos para el desarrollo y mantenimiento de amistades.
- Presentan intereses particulares y restrictivos.
- Repiten movimientos o manipulaciones de objetos.
- Mantienen sus conductas en rutinas.
- Tiene resistencia a los cambios o cosas nuevas.
- Presentan reacciones inusuales frente a ruidos, texturas, sabores, etc.

Otras características:

- Algunas personas con TEA pueden ser muy inteligentes, pero no todas.
- Alta capacidad de memorización.

Según Hervás (2016) comúnmente los síntomas del autismo comienzan a aparecer desde los 30 meses, los síntomas se van extendiendo acorde el niño o niña va creciendo. Sin embargo, hay algunos casos que se presentan como signos precoces, ya que aparecen desde los primeros meses, es decir, desde los 2 y 6 meses. Entre los signos que con mayor facilidad se puede observar es la disminución del contacto ocular y la sonrisa, la aparición de síntomas sensoriales y alteraciones motoras. Posteriormente en la edad de los 15 meses se desarrollan aquellos síntomas ligados a la sociabilidad y comunicación, mientras que en los 24 meses ya son evidentes las conductas repetitivas. El mismo autor manifiesta características puntuales en cuanto al autismo en la edad preescolar y escolar. En la primera, las alteraciones son propias de la discapacidad intelectual, retraso psicomotor, poca curiosidad y escaso interés por el juego. Y en la segunda, surgen dificultades para la interacción con sus semejantes,

problemas de coordinación y psicomotricidad que consecuentemente no le permite interferir en los juegos físicos o deportes, incluso se manifiestan las dificultades de aprendizaje, como es la comprensión y expresión del lenguaje.

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014), presenta una clasificación centrada en el nivel de ayuda que una persona con TEA requiere, que consiste en:

Grado 1: *Necesita ayuda*, la persona usa oraciones completas no usuales, no es autónomo, y no puede establecer un orden en su comportamiento. Grado 2: *Necesita ayuda notable*, tiene una limitada interacción social pues se comunica sólo en base a sus intereses y muestra ansiedad al no cambiar sus acciones de acuerdo a las actividades que se le presentan. Grado 3: *Necesita ayuda muy notable*, tiene una mínima o casi nula comunicación empleando solo palabras para expresarse, las cuales no son comprensibles y mediante estrategias comunicativas no comunes y presenta ansiedad muy avanzada y notable.

Sin embargo, el CIE-11, considera otra clasificación que relaciona al TEA con la discapacidad intelectual de la siguiente manera: TEA asociado a la discapacidad intelectual con o sin dificultades de lenguaje y TEA sin discapacidad intelectual con o sin dificultades de lenguaje.

Atención a la diversidad

Los niños y niñas con TEA presentan varias necesidades y requerimientos en su aprendizaje que deberían ser consideradas y solventadas por la comunidad educativa, ya que ellos también hacen parte del amplio abanico de diversidad de estudiantes en el aula de clases, a decir de Fernández y Echeita (2021) la respuesta que se genera desde la educación para atender a la diversidad dependerá de la perspectiva que se tenga de la misma. Es por ello, que los autores presentan dos perspectivas: la médica y la de derecho.

La perspectiva médica sienta sus bases en el aspecto biológico, pues se considera que el ser humano tiene un nivel de desarrollo normal, por ello dentro de esta perspectiva el ritmo del desarrollo de un estudiante siempre será comparado con aquel desarrollo normal. Por ende, cuando se presentan fallos en el sistema educativo, estos son el resultado de las características o diferencias que posee un estudiante (Fernández y Echeita, 2021).

En este sentido, Sandoval et al. (2019) señalan algunas prácticas educativas que son propuestas desde esta perspectiva para la diversidad de los estudiantes: diferenciar a los estudiantes “normales” de aquellos que requieren de una ayuda especial; además para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales se les atiende desde un subsistema (profesorado, medios, centros educativos) diferente y que esté acorde a sus

necesidades.

Así mismo, las actividades para estos niños y niñas están centradas en corregir sus competencias cognitivas y motoras con la finalidad de que logren ser iguales a aquellos que no presentan necesidades. Por lo tanto, otra respuesta educativa es que para estos estudiantes se requiere de una ayuda especial, que comprende la intervención de un profesorado especializado en conocimientos, destrezas y habilidades.

Es así que, para González et al. (2016), los estudiantes con TEA vistos desde aquella perspectiva serán catalogados como anormales y su educación se centrará en la implementación de cursos o tratamientos en los cuales tomen liderazgo los especialistas o médicos, con la única finalidad de modificar y disminuir los síntomas del TEA que se manifiestan en el aula.

Por su parte, la perspectiva inclusiva tiene una acepción contraria a la anterior perspectiva, debido a que pone a discusión el valor de las diferencias que hay entre las personas y los planteamientos educativos empleados para abordar dichas particularidades desde la perspectiva médica. Además, se enfatiza en que la diversidad sea considerada en términos de igualdad y que para superar los obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes todas las modificaciones deben ser focalizadas en el centro educativo a partir de las necesidades estudiantiles y de su entorno (Fernández y Echeita, 2021).

Al respecto, Sandoval et al. (2019), expresan diferentes respuestas educativas que se plantean desde la perspectiva del derecho o inclusiva, entre ellas están: que la escuela ordinaria es la que debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Por lo que, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ajustarse a cada necesidad educativa y a la vez ser diversificado. Mientras que, el personal de apoyo es quien ayuda a que se dé una equidad en la diversidad de los estudiantes con el fin de que todos sean partícipes en la educación. De la misma manera, dentro de esta perspectiva los recursos educativos en la escuela regular deben ser especializados para el grupo de estudiantes con necesidades educativas. Finalmente, el docente de aula debe tener la capacidad para lograr la inclusión de todos sus estudiantes a partir de los diferentes intereses, capacidades, habilidades, etc. que presenta cada uno de ellos.

Según Grosso (2021) hasta la fecha a las personas con Trastorno del Espectro Autista, cuyos intereses y necesidades son particulares, se les ha privado de aspiraciones y derechos comunes que tienen las personas “normales”, lo que conlleva a que aún se presenten escenarios de discriminación y marginación. No obstante, Barthélémy et al. (2019), dicen que

es posible que aquellos individuos diagnosticados con TEA puedan obtener derechos humanos básicos y una vida de calidad de manera autónoma, a partir de un cambio de perspectiva que tiene el resto de la sociedad, como también la participación activa dentro de actividades inclusivas. En otras palabras, la sociedad es quien ayuda a que se construya redes de apoyo y accesibilidad en diferentes áreas sociales como es en la salud y educación, fundamentadas en el respeto y la sensibilidad de las diferencias entre los individuos.

Así también desde Hernández et al. (2021), Vygotsky fue quien con sus publicaciones en el siglo XX promovía que se dé un giro en la educación que se realizaba en los centros educativos ya que, manifestaba su inconformidad sobre la educación individual que recibían las personas con discapacidad, que justamente es una forma de exclusión que actualmente desde la educación inclusiva se quiere eliminar.

El mismo autor resalta que, uno de los aportes que plantea Vygotsky debería ser considerado para la educación inclusiva, el cual es el enfoque histórico cultural que se centra en el desarrollo sociocultural que influye en la conducta del ser humano, en otras palabras, la formación integral y psíquica de cada individuo depende no solamente de su desarrollo biológico, sino que además es el resultado de la interacción social que realiza en su contexto.

Además, dicho autor menciona que el enfoque vygotskiano para los niños con TEA ofrece varias oportunidades para mejorar no solo en su aprendizaje sino en desarrollar y potenciar sus habilidades para su vida diaria, debido a que, en la actualidad para prever el diagnóstico de una persona que presente TEA se considera únicamente las características internas, es decir se centra solo en lo biológico, en sus dificultades.

De este modo, el aporte de Vygotsky posibilita que se visibilice al niño con TEA de forma integral, en el cual enfatiza no sólo en los problemas que posee el estudiante sobre la comunicación, conductas repetitivas, etc., sino también en cómo el entorno aporta a su desarrollo. En otros términos, involucra el desarrollo social que el estudiante obtiene al ir formándose, por lo que, toma relevancia todas aquellas personas y el medio que rodea al estudiante. Así que, si se tomará en cuenta esto no solo para la enseñanza en las escuelas, sino de forma general, se lograría aportar y mejorar la vida de aquellos estudiantes que usualmente son etiquetados por sus características.

Inclusión educativa

Así desde una perspectiva social y de derechos, la inclusión educativa para la UNESCO (2021), es aquel proceso que reconoce y considera las necesidades de cada estudiante para hacerlos partícipes de la sociedad en general. Así mismo, Booth y Ainscow (2015) la definen

como aquel proceso de participación que protege los valores de los mismos con el fin de evitar exclusiones y discriminaciones. De la misma manera, afirman que para una inclusión educativa plena deben surgir cambios en varios aspectos que pretenden comprender la diversidad de los estudiantes por igual, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y enseñanza.

En tal sentido, Carrington et al. (2021), acotan que la educación inclusiva debe partir del respeto entre los actores educativos docentes-estudiantes puesto que todos son diferentes, para que de esta manera todos puedan formar parte del proceso educativo. Esto se logra desde la labor docente, promoviendo la participación estudiantil tanto en el aula como en la escuela y trabajando conjuntamente con profesionales de apoyo para la educación inclusiva.

Por lo que, la inclusión educativa constituye un arduo trabajo en el cual se debe tomar en cuenta que la inclusión de los niños y niñas con TEA tienen varias implicaciones y retos únicos en los centros educativos, desde tener un departamento de consejería estudiantil, recursos didácticos, y un docente que permita el desarrollo de un aprendizaje óptimo, en cuestiones como: equilibrar la estimulación sensorial, ofrecer un asiento en el que el niño pueda atender y sea rápido de visibilizar para atenderle y ayudarle en sus necesidades particulares, mencionar anticipadamente las tareas al niño, no dar demasiadas órdenes, realizar grupos de trabajos considerando a niños que aporten al mejoramiento del comportamiento del niño, adaptaciones curriculares, adaptaciones en evaluaciones, entre otros (Valdez y Cartolin, 2019).

Agentes educativos para la inclusión

Sumado a esto, Ávila (2015) aporta que, si bien la educación inclusiva implica un proceso complejo de llevar a cabo en los centros educativos, es fundamental el involucramiento de todas las personas que forman parte de la labor educativa en las escuelas. Por ello, se destacan varios actores educativos empezando por los estudiantes, la planta docente, directivos, personal administrativo, padres de familia o representantes. Desde la UNESCO (2020) también se incluye como fuente de apoyo para la inclusión de los estudiantes con TEA a los coordinadores de educación o a las direcciones distritales, y para Gonzales (2016), otros actores de primera mano para el trabajo de inclusión son: psicólogos educativos, clínicos, terapeutas, orientadores, es decir un equipo multidisciplinario.

La UNESCO (2020) considera que esta conformación de varios actores para conseguir la inclusión de los estudiantes no se debe confundir en que dichos personajes van a reemplazar al docente del aula, más bien el objetivo radica en que todos ellos de cierta forma aporten o complementen la labor que el docente realiza con los estudiantes. Los mismos, deben estar

capacitados y contar con formación para ayudar de forma pertinente al personal docente. No obstante, este trabajo en equipo que se requiere para la educación inclusiva no siempre se logra concretar por lo que, el docente es el que afronta aquel proceso (González, 2016).

El Ministerio de Educación (2023) y Clavijo y Bautista (2020) señalan la responsabilidad que tienen todas aquellas personas que están involucradas en la educación y el proceso de su inclusión en las aulas. Por ende, no pueden evadir esta labor, ya que deben asumir y comprometerse tomando en cuenta que el fin que se quiere conseguir con los niños y niñas es garantizar verdaderamente una educación para todos, en la que se visibilice y se cubra cada una de las necesidades estudiantiles en el aprendizaje.

En esta línea, Zenteno y Leal (2016) indican que los y las docentes al estar frente a un grupo en el que se encuentran niños y niñas con diversas necesidades, entre ellos los estudiantes con TEA, deben contar con varias cualidades y estrategias para la inclusión educativa.

Con respecto a las cualidades, un docente debería primero disponer de conocimientos sobre el Trastorno del Espectro Autista, caracterizarse por ser calmado, paciente y ser flexible (Zenteno y Leal, 2016). Al igual que Gallegos (2012), manifiesta que está última cualidad es relevante en el actuar docente durante el proceso de inclusión del estudiante con TEA, además añade la creatividad.

Como segundo aspecto, Vásquez et al. (2020) consideran que el personal docente debe ser investigador, también capacitarse, mantenerse en talleres de actualización. Como también ser sensibles y afectivos hacia los niños con TEA, con el fin de crear vínculos de confianza. La cual según Rangel (2017) se logra construir desde la empatía y la solidaridad.

Por otra parte, sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes con TEA se destacan algunas. Para Gonzales et al. (2016) y Gallegos (2012) se debe priorizar por conocer primero al estudiante, sus conductas, sus necesidades, partiendo de tener una comunicación constante con la familia de los estudiantes para obtener información sobre sus comportamientos habituales y habilidades. Así mismo, en la escuela se debe identificar las dificultades que presentan a lo largo de su aprendizaje, o en la interacción con sus pares y lo más relevante es observar las barreras que enfrentan los estudiantes con TEA y una vez determinados aquellos aspectos que interfieren en su desarrollo emplear acciones para poder trabajarlos y disminuirlos.

Así, el docente por ejemplo debe tener cuidado con los estímulos sensoriales como ruidos, la bulla, destellos de luz, etc., que pueden interferir en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con TEA dentro de la clase, debido a que provocan primero que el estudiante se

aturde, se moleste y posteriormente se distraiga de lo que está realizando o lo que el docente esté enseñando (Gallegos, 2012; González et al., 2016).

Adicionalmente, desde Vásquez et al. (2020), indican que el docente debe ubicar espacios en el aula para implementar rincones dirigidos a los estudiantes con TEA, los mismos que sirvan de apoyo en su enseñanza y aprendizaje. Estos rincones deben ser dotados por materiales como imágenes, pictogramas y calendarios, que brinden información sobre lo que el estudiante debe realizar durante el día en las clases a modo de disminuir la ansiedad que los estudiantes con TEA tienen al enfrentarse a actividades o situaciones que no conocen o no han realizado. Además de que aquellos rincones deben ser de fácil acceso y manipulación para los estudiantes, como también el docente debe establecer un horario para que ellos puedan usarlo, ya que esto permite que haya cierta independencia del alumno.

Rangel (2017) y Gallegos (2012) proponen también la anticipación de actividades como estrategia para los estudiantes con TEA, pues a ellos les causa frustración o manifiestan conductas imprevisibles pues no se adaptan fácilmente a los cambios. En esta línea, los autores plantean que aquella anticipación no solo debe estar enfocada en que el docente siempre esté con el estudiante diciéndole que va a hacer en cada período de clase, sino más bien el docente debe procurar que el propio entorno del aula pueda proporcionar aquella anticipación al estudiante. De manera que el aula debe estar bien organizada y evitar una estructura confusa que llegue a aturdir a los estudiantes.

Es así que, una estrategia que reduce también ese estrés que los estudiantes con TEA presentan, es que las clases de los docentes estén caracterizadas por rutinas, las mismas que no deben ser solo enfocadas en momentos específicos de las clases, como cuando el docente pretende enseñar los contenidos educativos. Por el contrario, las rutinas deben ser elaboradas tomando en cuenta desde que el niño llega al aula hasta el instante en el que se retira a su hogar (Vásquez et al., 2020).

González et al. (2016) aportan que el desarrollo de rutinas en los estudiantes con TEA facilita el desarrollo de sus habilidades, puesto que el entorno se adapta a las necesidades del estudiante lo cual le permite beneficiarse de ello. Además, propone que el docente poco a poco vaya incorporando transiciones en las clases a modo que el estudiante también pueda ir controlando o generando menos angustia al momento de presentarse cambios.

También se propone que un aspecto que el docente puede usar para promover la motivación de aquellos estudiantes hacia la enseñanza son los estímulos visuales. Los mismos que pueden ser dibujos, fotografías, frases, entre otros. Estos benefician a los estudiantes pues

ayudan también al mejoramiento de la concentración (González et al., 2016; Vásquez et al., 2020).

Finalmente, Espinoza (2023), plantea el Diseño Universal de aprendizaje (DUA) como un modelo pedagógico que engloba varias estrategias que el docente debería considerar al momento de pensar en sus clases, debido a que cada estudiante en el aula es diferente y aprende de acuerdo a sus propios ritmos, estilos de aprendizaje e intereses. Es por ello, que al aplicar el DUA se pone en práctica el uso de varios recursos tecnológicos que son más acordes a los estudiantes que, por supuesto el docente debe ir innovando y cambiando según cómo los estudiantes vayan trabajando, ya que, ayuda a los estudiantes a demostrar y potenciar sus habilidades.

De acuerdo al estudio de Martorello y Orlando (2022) el DUA tiene 3 principios que construyen el marco práctico para llevarse a cabo en las aulas.

Principio 1: “proporcionar múltiples formas de motivación e implicación”. Este principio tiene la finalidad de generar interés y mantener la implicación del estudiante. Por lo que, es fundamental poner en práctica algunas opciones como: entornos de aprendizaje cooperativo específicamente con intereses comunes, establecer actividades apropiadas a la edad o capacidad, incluso que comprendan métodos y estrategias flexibles acordes a las características individuales de los estudiantes.

Principio 2: “Ofrecer múltiples formas de acción y expresión”. Dentro de este principio, están algunas opciones para promover la acción y expresión de los estudiantes. Entre ellos: utilizar diferentes medios (ilustración, música, vídeo, dibujo, artes plásticas, etc.), aplicar diferentes medios sociales y herramientas web interactivas, establecer tutoría entre pares y/o con los docentes, etc.

Principio 3: “Ofrecer múltiples formas de representación”. Este principio se fundamenta en la variedad de percepción y comprensión que presentan los estudiantes al momento de recibir información, por lo que, es óptimo que se utilicen textos audiovisuales y no solo escritos, como también la ampliación del tamaño de la letra y sonidos, manipular objetos y modelos espaciales, etc.

En esta línea, en el caso de los estudiantes con TEA, el énfasis que se debe hacer es sobre la elección acertada de los materiales y recursos didácticos que se pretenda usar, pues un criterio principal es que una de las características de aquellos niños es que cuando se le presenta un material y objeto tienden a centrar su atención y se olvidan del resto de personas de su alrededor. Por ende, los recursos a emplearse tienen que ser llamativos y fomentar que

el estudiante socialice con sus pares. Es así que, la diversidad de recursos que puedan implementarse son los sistemas de símbolos, productos o materiales de comunicación, agendas visuales, etc (Ministerio de educación, Cultura, Ciencias y Tecnología de Argentina, 2019).

Con respecto a la familia como agente educativo también para la labor de inclusión, Simón et al. (2016) y Campos (2020), señalan la relevancia de su involucramiento en los procesos educativos inclusivos de los estudiantes como en las actividades o en los procesos de enseñanza.

En este sentido, la familia se propone como aquel apoyo también necesario que el docente necesita para poder emplear un trabajo inclusivo efectivo dentro de las aulas, incluso el aporte de la familia sobre lo que conocen de los estudiantes permite que el docente pueda tener una mejor idea o tarea de su labor cuando se encuentra confundido o aturdido por las dificultades de la inclusión (Simón et al., 2016).

Para Benítez (2014) y Simón et al. (2016) los saberes o información que le pueden servir al docente para mejorar la inclusión los puede obtener por medio de la familia o representantes de los estudiantes, pues ellos conocen las habilidades que los estudiantes tienen, pero que pueden ser desconocidas ante los ojos del docente. Dado que, la familia al estar en más contacto con los estudiantes puede observar aquellas conductas o características que los niños tienen y por la misma confianza y los lazos afectivos desarrollados en aquel entorno, promueven que el estudiante pueda mostrar sus fortalezas abiertamente.

Otros datos que la familia puede proveer es sobre las necesidades o requerimientos que los estudiantes tengan, con base en cómo han ido observando los padres de familia el desarrollo del niño o niña, su crecimiento, así como las formas de cuidado que el estudiante ha recibido (Simón et al., 2016).

Campos (2020) expresa que las familias no siempre perciben la relevancia de su participación en las escuelas, así como el diálogo y que su actuar debe ir a la par con el docente para apoyar el proceso de la inclusión educativa.

Es por ello que Simón et al. (2016) indican que la familia tiene inmersa una idea falsa de participación, pues emplean sus esfuerzos o preocupaciones solo en preguntar al docente ¿cómo está la conducta del estudiante? o ¿cómo va en las notas? Esto termina convirtiéndose en una intervención de forma superficial si no va más allá, ya que no beneficia al estudiante, ni mucho menos su inclusión.

Por lo tanto, los mismos autores sugieren que debe existir una verdadera participación y compromiso de los padres, enfatizando en que la familia debe tomar en consideración la responsabilidad que también tiene con la formación del estudiante para la implementación de estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos.

Según Campos (2020) y Simón et al. (2016) la participación de los representantes involucra la toma de decisiones con el docente sobre la enseñanza, la intervención en actividades de la escuela, el seguimiento y práctica de lo que el docente trabaja en el aula en la casa y finalmente de la estrecha y continua comunicación entre familia y escuela.

Por otra parte, Guerra (2012) señala que la institución educativa al ser uno de los apoyos principales a los que recurre el docente para el proceso de inclusión, estas deben contar con recursos adecuados para desarrollar el proceso de inclusión, ya que, estos permiten potenciar la participación de los niños y niñas dentro del contexto educativo y a su vez fomentan su desarrollo personal. Bautista et al. (2014) acotan, que los recursos permiten al docente enseñar de manera más oportuna, por lo que, al emplearlos deben considerar la consistencia, la adecuación a los contenidos, que estén adaptados a la edad cronológica del estudiante, sean manejables y de fácil reconocimiento. Así mismo, dichos recursos pueden ser tanto físicos (tangibles) como virtuales, que tengan relación o estén cercanos al contexto de los estudiantes.

Para Freré y Saltos (2013), dentro de los recursos físicos existe una clasificación de acuerdo a las tres áreas de desarrollo de los niños:

-Área creativa: los recursos mejoran la expresión y tensión, entre ellos están títeres o instrumentos musicales.

-Área cognoscitiva: ayudan a la función analítica, la coordinación fina, la percepción visual, la relación, comparación y asociación, como también la observación y memoria, algunos de ellos son los rompecabezas, ábacos, bloques, etc.

-Área motora: se desarrolla la coordinación y equilibrio, además se trabaja la noción de espacio y tiempo, por ejemplo, están los laberintos, pelotas, cuerdas, etc.

En este orden de ideas, según Benítez y Carrasco (2011) el plan de estudio al igual que los recursos didácticos que son utilizados en la enseñanza y aprendizaje para los niños y niñas con TEA deben ser específicos, de modo que, incluyan el desarrollo de habilidades sociales e intelectuales, verbales y no verbales, y las habilidades motoras, de tal manera que solventen las dificultades particulares y comunes que presentan estos niños y niñas.

Es por ello, que los recursos didácticos que se usan con los estudiantes con TEA deben contribuir plenamente al desarrollo de sus habilidades cognitivas, sociales y comunicativas. Es decir, deben facilitar el contenido de aprendizaje, de tal forma que los conocimientos sean adquiridos de manera explícita, fundamentada y específica. No obstante, los recursos para aquellos niños están mayormente ligados a materiales en formato impreso, debido a la inteligencia secuencial que tienen. En otras palabras, se emplean dichos recursos, ya que están elaboradas por una linealidad estructural, que comprende la sucesión de signos ordenados y la articulación de estímulos situados en línea (Lozano et al., 2012).

En cuanto al uso de los recursos virtuales están las herramientas tecnológicas también conocidas como TIC's, este tipo de recurso permiten a los estudiantes desarrollar y procesar información de manera integral. Los recursos tecnológicos traen consigo sistemas pedagógicos innovadores, oportunos y auténticos, además fomentan el interés de los estudiantes, que consecuentemente generan en ellos una motivación por su propio aprendizaje. Sin embargo, su uso es factible en la medida que se sepa mediar con ellas, puesto que, el uso adecuado permite mejorar la calidad de los procesos de enseñanza (Bautista et al., 2014)

Consecuentemente, Lozano et al. (2012), manifiestan que los estudiantes con TEA muestran habilidad y afinidad en el uso de estos recursos tecnológicos. Pues, con su intervención en la educación han demostrado mejoras en las competencias cognitivas y lingüísticas de dichos estudiantes, además se ha encontrado ventajas para su aprendizaje. Entre ellos: el nivel de estrés es mínimo, puesto que son predecibles, constantes y sin intervención social; les permiten a los estudiantes trabajar a su ritmo y nivel de comprensión; las actividades son repetitivas hasta que la persona sea capaz de comprender; y también el potencial de interés y motivación que generan en las personas con TEA. Esto conlleva a que los estudiantes con TEA alcancen niveles de independencia y autonomía, el desarrollo en la comunicación, las relaciones sociales y la capacidad de enfrentar a los cambios comportamentales, porque con los métodos tradicionales pocas veces se logra este objetivo (Badillo e Iguarán, 2020).

Vargas (2017), añade que para la utilización de los recursos virtuales o tecnológicos con niños y niñas con TEA deben contar con: un sistema de símbolos, ya sean textuales, icónicos o sonoros; cuando se trata de videos debe existir imágenes, voces, música y textos; y una plataforma tecnológica soportada por una computadora, proyector, celular, etc.

Por otro lado, en el Ecuador, el Ministerio de Educación para asegurar la estabilidad, intervención y enseñanza para aquellos niños y niñas con necesidades educativas, entre ellos, aquellos con Trastorno del Espectro Autista ha implementado sistemas especializados

en la educación inclusiva como es la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI) o el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), cuyo fin es dar una atención plena a aquellos que viven situaciones de exclusión, marginación o deserción escolar (Vazquez et al., 2020).

En cuanto a la UDAI esta se centra en tres ejes de atención: evaluación/ubicación, intervención y seguimiento, a fin de que los estudiantes con TEA tengan permanencia, participación, aprendizaje, promoción y culminación en el Sistema Educativo Nacional. Las prácticas que se llevan a cabo en este sistema guardan relación con la valoración psicopedagógica e identificación de fortalezas y potencialidades, como también las recomendaciones y seguimiento de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Por otra parte, el Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) es otro de los sistemas de las instituciones educativas regulares que se encarga de la atención, análisis e interpretación de datos relacionados con del rendimiento académico y la calidad de la educación. Este sistema tiene como objetivo principal proporcionar información objetiva y relevante sobre el desempeño de los estudiantes y la eficacia de los programas educativos, con el fin de mejorar la enseñanza que reciben los niños y niñas con necesidades educativas. Así mismo, las funciones del DECE comprenden la elaboración de instrumentos de evaluación, la selección y análisis de datos, la presentación de informes y la asesoría a los departamentos académicos en la toma de decisiones. Además, el DECE cuenta con la participación indispensable de algunos miembros como son: el docente/tutor, autoridades, personal administrativo, padres/tutores y psicopedagogos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

Sumado a esto, el Ministerio de Educación del Ecuador (2013), señala que el DECE tiene varias funciones, pero fundamentalmente las que atañen a la inclusión son:

1. Función preventiva: estrategias de intervención, detección temprana y a la vez abordaje y tratamiento, y finalmente aquellas acciones de rehabilitación en estudiantes en situación de vulnerabilidad.
2. Función de atención: acciones directas, personalizadas y una escucha activa que realizan los profesionales del DECE.
3. Función de coordinación: comprende un trabajo en conjunto con los profesionales del Departamento, tanto a nivel interno (planificación, estrategias) y externo (relación con instancias externas al establecimiento) y con los tutores de grado (de modo complementario).
4. Función de seguimiento: es fundamental que los profesionales que participan en el

DECE lleven a cabo acciones de revisión, rastreo, indagación y monitoreo.

Metodología

El estudio corresponde al enfoque cualitativo, debido a que, en palabras de Hernández y Mendoza (2018) este enfoque permite un acercamiento al contexto de los docentes para poder comprender y detallar sus percepciones sobre la temática que se investigó, es decir, las percepciones sobre la inclusión de estudiantes con TEA. Por ello, la investigación tuvo un acercamiento al diseño fenomenológico, ya que ayuda a entender qué hay detrás de las experiencias en común que tienen los docentes sobre el tema de estudio. Además, en este caso fue una aproximación a este tipo de diseño, puesto que el tipo de análisis realizado no permite un análisis interpretativo de la información.

Participantes

Con respecto a los participantes fueron 9 que en su mayoría son docentes de género femenino, con un título de tercer nivel y con un rango de edad entre los 30 a 50 años. Los participantes pertenecen a 5 instituciones educativas públicas que se encuentran en la zona urbana de la ciudad de Cuenca, por cuestiones de confidencialidad no se incluyen sus nombres. Además, para la selección de los participantes se consideró una muestra no probabilística de tipo homogéneo que consiste en que los participantes comparten características similares (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Por ello, los participantes de esta investigación tienen en común lo siguiente: laboran de 2do a 7mo año de básica y trabajan o han realizado el proceso de inclusión de estudiantes con TEA.

De tal manera que los criterios de inclusión que se consideraron fueron: que los docentes sean hombres y mujeres del nivel de básica elemental y media que laboren en la ciudad de Cuenca en distintas escuelas públicas y que hayan tenido o tengan experiencias en la inclusión de estudiantes con niños con TEA.

Tabla 1. Caracterización de los participantes

| Participantes | | | | |
|---------------|------------|-----------------|------|---------|
| Número | Pseudónimo | Años de trabajo | Edad | Escuela |
| 1 | F | 5 | 30 | E1 |
| 2 | G | 8 | 37 | E2 |
| 3 | K | 10 | 40 | E3 |
| 4 | P | 9 | 33 | E4 |
| 5 | A | 11 | 40 | E5 |
| 6 | E | 15 | 45 | E5 |
| 7 | R | 13 | 43 | E5 |
| 8 | M | 15 | 42 | E5 |
| 9 | T | 12 | 36 | E5 |

Técnica e instrumento

Para responder a los objetivos y preguntas planteadas en la investigación, se empleó una entrevista semiestructurada, puesto que permite levantar información más detallada sobre la temática que se investigó. Además, tiene una guía de preguntas, las cuales tienen un orden y son obligatorias, ya que, son esenciales para la investigación. Así mismo, dichas preguntas son abiertas y permiten que el entrevistador pueda generar más preguntas emergentes y congruentes con el tema, que con anterioridad no se han establecido, para así obtener una amplia información sobre lo que se está investigando.

En este sentido, se elaboró por parte de las investigadoras una guía de entrevista semiestructurada que aparece en el anexo 1. Por lo que, el proceso de elaboración consistió en establecer categorías (práctica docente para la inclusión de estudiantes con TEA, características de niños y niñas con TEA, recursos para los estudiantes con TEA, apoyo de agentes educativos y la formación docente para la inclusión educativa) que constaban entre tres a cuatro preguntas relacionadas a los objetivos planteados.

Proceso de levantamiento de información

En cuanto al proceso que se llevó a cabo para el levantamiento de información, en primer lugar, se elaboró una carta de consentimiento, la misma que corresponde al anexo 2, que aclara la finalidad de la entrevista a realizarse. Posteriormente, a modo de pilotaje se realizó la entrevista a una docente con el fin de analizar el instrumento aplicado y realizar las correcciones necesarias. Después de ello, se hizo un acercamiento con el resto de participantes de forma presencial y a otros por medio de llamada telefónica para informarles sobre la investigación y presentar o enviar (vía WhatsApp) el consentimiento. Una vez aceptada su participación en el estudio, se procedió a fijar fecha y hora para aplicar el instrumento elaborado, las entrevistas por sugerencia de los participantes se realizaron por medio de la aplicación zoom y otras de forma presencial, las mismas que fueron grabadas y registradas. Para realizar las entrevistas, se partió con preguntas generales que tienen que ver con los años de experiencia como también el por qué decidió ser docente y después se aplicaron aquellas preguntas que responden al tema y a los objetivos de esta investigación.

Análisis de información

Se realizó mediante el análisis temático referido por Braun y Clarke (2006), quienes emplearon los siguientes pasos: en primera instancia, se transcribió la información obtenida de todas las entrevistas para leerla, analizarla e identificar las ideas claves. Seguidamente, se fueron estableciendo códigos de manera sistemática a partir de la información relevante del conjunto de datos, hasta que cada entrevista se encuentre codificada. Después, se

observó qué códigos compartían características o eran comunes y se los fue agrupando, para luego a cada grupo o familia de códigos darles una categoría o temática. Posteriormente, se editó el nombre de las categorías con la finalidad de que las mismas tengan relación con los extractos o citas que se han codificado de las entrevistas.

Consideraciones éticas

Por otro lado, para la propuesta de esta investigación hasta la ejecución de la misma se tomó en cuenta tres principios éticos: los riesgos mínimos, autonomía, y confidencialidad. Para disminuir el riesgo tomando en cuenta que el tema de la inclusión educativa de niños con TEA puede ser un tema delicado tanto para los docentes como para los centros educativos. Además, se optó que las entrevistas semiestructuradas se realicen fuera del horario laboral y de la institución. En cuanto, a las entrevistas realizadas a los participantes, en donde estuvieron los datos personales e información propiciada sobre la temática de investigación, fueron codificadas para evitar que se reconozca la institución y a los participantes.

Por otra parte, para garantizar el principio de autonomía se brindó a los participantes una información clara y concisa sobre los objetivos, la metodología y las implicaciones que comprenden los resultados de la investigación.

Finalmente, para asegurar la confidencialidad de los participantes, la información fue registrada en un documento de Google drive, al cual se tuvo acceso únicamente la tutora y las investigadoras. Además, no se colocaron sus datos personales e institucionales, sino fueron identificados a través de códigos.

Resultados

Con base en el análisis de las entrevistas realizadas a docentes se halló diversas percepciones que tienen en cuanto a la inclusión de niños con TEA en la educación básica. En este sentido, los resultados de la investigación se presentan a través de cinco categorías teóricas: Práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con TEA; características de niños y niñas con TEA, estrategias y recursos empleados en el aula, apoyo de agentes educativos para la inclusión de estudiantes con TEA y formación del docente para la inclusión educativa.

Práctica docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con TEA

Para empezar, la práctica docente es entendida como el conjunto de actividades o acciones que realiza el profesorado para que los estudiantes puedan alcanzar diversos conocimientos y aprendizajes en las situaciones que se desarrollan en el proceso de enseñanza (Instituto nacional de la evaluación para la educación, 2015). En esta línea, en el presente estudio se encontró que el profesorado resalta los siguientes aspectos:

La práctica docente se caracteriza por un acompañamiento constante que los docentes deben realizar en las clases a los estudiantes con TEA en cada tarea que se plantea, con la intención de que alcancen los objetivos propuestos. Asimismo, señalan la motivación como un elemento presente en las clases; procuran motivar a los estudiantes a que desarrollen actividades o cuando ya las han finalizado, empleando motivación extrínseca ya sea que feliciten al alumno directamente o frente al grupo.

Para que ella [niña con TEA] pueda realizar la tarea yo tenía que estar siempre con ella, si me descuidaba...ya no realizaba el trabajo (A5).

Los deberes o tareas ella [niña con TEA] sí hace, pero...una tiene que estar ahí con ella para que haga (E6).

Motivando en sus pequeños logros... felicitándoles frente al grupo y también diciendo que él [niño con TEA] puede hacerlo mejor (K3).

Uno tenía que motivarle a ella [niña con TEA]...siempre se tenía que motivarle y se trataba de ayudar a que participe en algunas actividades (A5).

La práctica docente también implica tomar decisiones interactivas como la organización de la clase en general y de las agrupaciones. Al respecto, el profesorado señala que en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA es esencial tomar en cuenta la ubicación

de estos estudiantes. Generalmente, optan por ubicarlos en los primeros puestos, en razón de que pueden estar más pendientes de las necesidades o dificultades que presenten en las clases y ofrecer una atención inmediata.

Ponerle [niño con TEA] en los primeros puestos para poder ver si necesita algo (P4).

Siempre ha sido con ella [niña con TEA] la cambiada de puestos en las 6 primeras bancas de adelante... para poder atenderle de mejor manera (E6).

En este punto, llama la atención que la organización del aula y la atención a estudiantes con TEA esté marcada por la cantidad de estudiantes como un factor que limita una atención a la diversidad.

Yo pienso que se debe bajar el número de estudiantes, porque trabajar con 25 niños y un niño con Autismo, es difícil (F1).

No son los únicos niños [niños con TEA] que hay en el aula...y a más de eso estar con 25 o 30 niños es muy complicado la verdad de enseñarles (P4).

También los docentes mencionan que recurren a nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que sea de acuerdo a las necesidades y habilidades de los estudiantes. En relación a ello, señalan que aplican el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), puesto que es un método que comprende la enseñanza para todos los estudiantes y mediante el DUA se puede enseñar con diversas estrategias para alcanzar su aprendizaje.

Por medio del DUA uso varias formas para presentar por decirlo así los temas de clase...imágenes o audios para mis niños, entonces esas imágenes me sirven bastante para los niños con autismo (G2).

Aplico el método DUA porque es un método para trabajar con todos, es universal (T9).

Adicionalmente, dentro de esta primera categoría se encontró información relevante que se agrupó en las siguientes subcategorías: la enseñanza diferenciada para estudiantes con TEA, la adaptación de actividades y la evaluación de aprendizajes.

Enseñanza diferenciada para estudiantes con TEA

Para Tomlinson (2005), la enseñanza diferenciada parte de la visión de que en las aulas existen diversas necesidades que el docente debe responder, pues cada estudiante es considerado diferente y con base a ello, el docente tiene la labor de planificar una enseñanza que se ajuste y atienda a las necesidades particulares de todos los estudiantes, así como a sus intereses y el perfil de aprendizaje. Al respecto, el

profesorado participante señala que emplea una enseñanza diferenciada para los estudiantes con TEA. La misma que se encuentra centrada en conocer primero las preferencias o gustos que tienen los estudiantes, para luego planificar considerando colores, gráficos, actividades o un tema en específico que sea de su agrado. De la misma manera, mencionan que el tiempo empleado para enseñar a estudiantes con TEA es distinto, ya que se puede requerir de mayor o menor cantidad de tiempo dependiendo del tipo de actividad.

Enseñarle desde lo que a él [niño con TEA] le guste...si al niño le gustan los colores...o sí el niño le gusta rayar(F1)

De ahí lo que ella [niña con TEA] me vaya diciendo le adapto...tengo que ir por sus gustos, qué es lo que a ella le gusta (E6).

A los niños “normales”, yo explico 15 minutos primero..., luego empiezo a trabajar con el niño con Autismo (F1).

Un aspecto que llamó la atención dentro de esta categoría es que los docentes en sus discursos tienen una marcada diferenciación entre sus estudiantes. Por un lado, están los estudiantes con TEA que aprenden de una forma distinta y por otro mencionan a estudiantes como “los normales” o “los otros” a quienes se les enseña de la forma tradicional u homogénea.

Pero no a trabajar con la metodología típica que es darle clases como a los otros niños [estudiantes sin TEA] (F1).

Por eso, me enfoco en enseñarles y darles las actividades a los otros niños [estudiantes sin TEA] y de ahí me dedicó a los de Autismo (P4).

Adaptación de actividades para estudiantes con TEA.

Desde el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) y Navarro et al. (2016), las adaptaciones que se realicen a los elementos del currículo comprenden aquellos cambios o modificaciones que el docente realiza para responder a las necesidades educativas de los niños y niñas que lo requieran, para cumplir con los fines de la educación. En este sentido, se encontró que los docentes manifiestan que las actividades que se plantean para estudiantes con TEA deben contar con algunas características como: ser precisas, sencillas, que impliquen el manejo de objetos o materiales, cercanas al contexto del estudiante y finalmente que el tiempo que se ofrece para la realización de las mismas a aquellos estudiantes es diferente que al de sus compañeros.

La actividad debe ser lo más concreta y sencilla posible (M8)

Trato de poner actividades más prácticas de manipulación, de su vida diaria algo que ellos sepan y conozcan del tema (P4)

Lo que yo hago es que... póngase si un niño que no tiene diagnóstico hace su tarea en 15 min, al niño de autismo le doy 25 min para las tareas (K3)

Evaluación de aprendizajes para el alumnado con TEA

Para Cáceres et al. (2018) y Sandoval et al. (2022), la evaluación de aprendizajes hace referencia a aquel proceso que realiza el docente para identificar el nivel de conocimientos que los estudiantes han adquirido en las diferentes áreas y si van acorde a los objetivos curriculares. Al respecto, los docentes aluden que la evaluación para los estudiantes con TEA es diferenciada en varios aspectos como: el nivel de complejidad de los contenidos, pues se plantea con menor dificultad; al igual que, las actividades propuestas dentro de la evaluación son distintas para ellos y, la calificación que se les otorga es de forma cualitativa.

En las evaluaciones, allí si es una evaluación para el grupo y una menos complicada para los niños con Autismo, con menos ítems (K3).

Entonces yo no podía evaluar la misma hojita, las mismas actividades a los demás chicos [estudiantes sin TEA] (A5).

Al niño con Autismo no, a él, se le califica cualitativa de avances (F1).

Sin embargo, se presentó una excepción en la forma que se lleva a cabo la evaluación de aprendizajes debido a que, solo un docente mencionó que el proceso en que evaluaba a un estudiante con TEA era de forma oral.

Él [niño con TEA] no desea escribir...entonces ahí toca aplicarle una evaluación oral. Le llamo a mi escritorio y le digo que leamos, qué letra es esta, que letra aprendimos, pero de forma oral (R7).

Características de niños y niñas con TEA.

González y Triana (2018), mencionan la importancia de conocer al estudiantado para poder desarrollar la inclusión educativa en las aulas. Rangel (2017) y Guerra (2018), acotan que es a través de las características particulares que se visibiliza la diversidad de necesidades que tienen los niños y niñas, para posteriormente plantear las adaptaciones

curriculares pertinentes. Así mismo, manifiestan que para seleccionar estrategias de inclusión se parte de la observación de sus comportamientos para identificar cuáles son eficaces o beneficiosas para su aprendizaje e interacción.

Es así que, en las entrevistas se resaltan dos aspectos que se encuentran implicados en la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA. El primer aspecto, comprende las características de los niños y niñas con TEA, por lo que, los entrevistados los caracterizan como personas que tienen: una inteligencia superior, un extenso conocimiento en cuanto a temas de su interés, dificultades en la comunicación, cambios repentinos en sus comportamientos, se muestran afectivos con compañeros/as y maestros/as. Asimismo, muestran indisposición para realizar las tareas, ya que se distraen y se sientan debajo de la mesa; se muestran tímidos para hablar, pues son reservados; se abrazan en las piernas de los docentes y no participan; gritan, voltean cosas y muerden a sus compañeros.

Tienen una inteligencia guardada... en sí ellos [estudiantes con TEA], tienen una memoria excepcional (G2).

Ella no es agresiva, no me pateo o muerde más bien ella me abraza, busca afecto (E6).

Las áreas más afectadas han sido la comunicación y socialización (G2).

Se debe tener en cuenta los cambios continuos que sufren estos niños en su comportamiento (M8).

La niña solo llegaba, se acostaba en la silla o ya le veía debajo de la mesa o ya le veía haciendo otra actividad, menos la que tiene que realizar (A5).

El segundo aspecto se refiere a factores externos que los docentes manifiestan como elementos que generan reacciones diversas en los niños y niñas con TEA con quienes han trabajado. Mencionaron que han observado que los niños y niñas con TEA presentan reacciones agresivas a partir de estímulos como: la bulla, olores fuertes y cambio del lugar habitual de sus pertenencias.

Muestran un movimiento excesivo de manos, gritan o empiezan a molestarse, por olores fuertes o cuando el espacio es pequeño y existe demasiada bulla (G2).

Recursos empleados en el aula para los estudiantes con TEA

Como parte de la práctica del docente es importante también conocer los recursos que usa para llevar a cabo una educación inclusiva. A partir de lo que plantea Vargas (2017) y Bautista

et al. (2014), los recursos educativos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permiten al docente optimizar y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y a su vez un mejor desarrollo de las habilidades cognitivas de los mismos, a fin de que alcancen los objetivos propuestos. En tal sentido, las y los docentes entrevistados mencionan que, al ejecutar su clase, se apoyan en recursos tanto didácticos como tecnológicos que estén en relación a los intereses de los estudiantes. Puesto que, al emplear los primeros se aplican sistemas simbólicos y manipulables ya sea con imágenes u objetos. Y de la misma manera, con los segundos, pues al utilizar recursos como el internet, la computadora, proyector, etc., a criterio de los docentes posibilitan que las actividades den mejores resultados.

Uso material didáctico para que manipulen porque eso ayuda mucho, también resulta bueno establecer una secuencia de actividades con imágenes (G2).

Uso bastante material didáctico, si se trataba de trabajar con números, se traía semillas, tapas, regletas para que ella pueda manipular (A5).

Se necesita buena tecnología más que todo, es lo que a los niños les llama más la atención... una computadora, internet, impresora, parlantes (F1).

Yo considero que mucha tecnología, computadoras, un proyector, en sí la tecnología que creo que sí nos facilitaría mucho (R7).

Apoyo de agentes educativos para la inclusión de estudiantes con TEA

Desde Ávila (2015), el desarrollo de la educación inclusiva no es una labor exclusiva del docente, pues hace énfasis en que la responsabilidad del proceso de inclusión es un trabajo conjunto entre varios agentes educativos. Calderón (2012) y Ministerio de Educación (2023) acotan que dichos agentes son aquellos involucrados en la formación de los estudiantes, tales como: el profesorado; el equipo multidisciplinar del departamento de consejería estudiantil (DECE); directivos de la escuela y padres de familia.

Ahora bien, en lo comentado por el profesorado entrevistado se destaca la falta de apoyo por parte de la escuela pues, la misma ha depositado el proceso de inclusión de alumnos con TEA únicamente en el docente y no brinda recursos o herramientas necesarias para abordar aquel proceso. Por lo que, los docentes consideran el diálogo e interacción entre ellos como ayuda para la inclusión de estudiantes con TEA, con la finalidad de intercambiar estrategias, material o información que permita facilitar o mejorar la respuesta educativa.

La escuela también debe apoyarnos y no dejarnos todo a nosotros porque muchas veces no sabemos cómo actuar (K3).

La escuela no da...herramientas, esto de incluirle al niño ya es por cuenta del docente (E4).

...charlas de colegas que ya hayan tenido...esa oportunidad de trabajar con estos niños y conocer qué actividades les funcionaron a ellos (A5).

Conversar con la profe, ver cómo ha trabajado ella, hasta donde ha avanzado con los niños...y ver cuál es su método de trabajo (R7).

Otro aspecto aludido es sobre el trabajo que desempeña el DECE, pues de igual forma el profesorado percibe que no hay suficiente apoyo, que sus orientaciones se limitan solo a presentar informes y dar actividades, por ello, piensan que su asesoría debería ser más amplia, que exista retroalimentaciones y seguimientos en los casos de los niños, en sí un trabajo colaborativo.

Del DECE...tengo quejas porque es muy poca la ayuda, el apoyo que brindan porque solo nos dan un informe y nada más (E6).

Creo que es importante que la persona del DECE venga y me indique... qué puedo hacer para mejorar el aprendizaje de esta niña con otras actividades (A5).

Formación docente para la inclusión educativa.

Según Peña et al. (2018), la formación docente para la educación inclusiva constituye un eje principal, pues se concibe que ahí se nutre a los docentes con saberes, estrategias, prácticas sobre la atención a la diversidad, así como de competencias y habilidades por lo que, Hurtado et al. (2019), refieren que hay dos tipos de formaciones: la inicial, cuando los estudiantes se están formando para profesores; y la permanente, cuando ya son docentes y se mantienen en procesos de formación continua para mejorar su labor educativa.

Los docentes entrevistados consideran que en la formación inicial recibida en centros de Educación Superior no se ha abordado sobre temas de inclusión, y más bien se han centrado en maneras de enseñar contenidos disciplinares, pero no en formas de llegar a los distintos estudiantes. Por lo que, las y los entrevistados mencionan que han recibido una formación general sobre cómo trabajar con un grupo, pero no tomando en cuenta las distintas necesidades que se presentan en las aulas.

La universidad, allí es más teoría sobre estrategias o conocimientos de cómo enseñar de forma general a los niños (P4).

En la universidad nos enseñan a rasgos muy generales de cómo trabajar (K3).

Por otra parte, se encontró que los docentes contemplan a la autoformación y la formación continua como herramientas principales para poder afrontar el proceso de inclusión de estudiantes con TEA, pues a lo largo de sus años de trabajo han acudido a la investigación para conocer sobre estrategias, o prácticas, así como de cursos, maestrías o capacitaciones para mejorar sus procesos de inclusión.

Lo que yo hago es investigar o leer como que de que se trata de ese trastorno y ver que se puede hacer (K3).

R7: Es muy importante... no solo seguir una maestría si no también algún curso...cuando tenemos este tipo de estudiantes (R7).

Discusión

La educación inclusiva garantiza el derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación considerando sus necesidades y particularidades, por ello, la inclusión se convierte en una herramienta para que los niños y niñas que presentan Trastorno del Espectro Autista puedan recibir una educación de calidad que responda a sus cualidades y promueva su participación (Torres et al., 2021).

Para lograr que la educación inclusiva se concrete en las aulas implica la realización de varios aspectos, desde modificaciones en la infraestructura de los centros educativos, adaptaciones en el currículo, diversidad de estrategias, formación docente, recursos humanos (docentes especialistas) y materiales, etc. (Zambrano y Orellana, 2018).

En este orden de ideas, el profesorado entrevistado mencionó que una de las prácticas que realizan para la inclusión educativa consiste en el acompañamiento continuo que ofrecen a los estudiantes con TEA, con la finalidad de que ellos culminen sus tareas. Lo mencionado coincide con Sandoval y Quispe (2021), quienes encontraron que los estudiantes con TEA no podían realizar sus tareas de forma autónoma por lo que siempre requerían del acompañamiento de una persona adulta que les ayude.

Frente a esto, los mismos autores mencionan que aquel acompañamiento surge como una estrategia efectiva por parte de los docentes en la enseñanza de los niños con TEA; además señalan que realizan únicamente aquella estrategia porque poseen un escaso conocimiento en cuanto a otras estrategias para la inclusión en el aula. De acuerdo a los resultados encontrados en el presente estudio se puede indicar que el profesorado orienta un acompañamiento dirigido a la consecución de las tareas académicas más que en habilidades sociales. Por ello, desde Tournour (2020) es importante señalar que dicho acompañamiento debería estar enfocado en promover el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes con TEA y no solamente en alcanzar fines académicos.

Por otra parte, la enseñanza dirigida a estudiantes con TEA que menciona Schneider (2017) concuerda en parte con lo hallado respecto a que a los estudiantes con TEA se les ofrece una enseñanza diferente basada en la adaptación de tiempo, recursos e intereses, puesto que Schneider enfatiza en que su diferenciación parte de la forma en la que aprenden aquellos estudiantes.

No obstante, las declaraciones de los entrevistados coinciden con los principios de enseñanza diferenciada planteada por Tomlinson (2005), que según Mavidou y Kakana (2019) indican que aquella enseñanza ya no es la mejor forma de llegar a los estudiantes, debido a que los

docentes al momento de llevarla a cabo en el aula se han encontrado con más dificultades que oportunidades de aprendizaje, además han surgido otros postulados que garantizan una mejor enseñanza. Tal como es la personalización del aprendizaje, la cual va más allá de conocer los intereses estudiantiles sino de considerar también las potencialidades, así como el contexto del estudiante (Sandoval et al., 2019).

Los docentes entrevistados mencionaron que las actividades que se abordan dentro del aprendizaje para estudiantes con TEA cuentan con adaptaciones y ciertas peculiaridades, caracterizándose por ser sencillas y concretas. Esto coincide con Sandoval y Quispe (2021) y Corona et al. (2019) quienes hallaron que las actividades deben ser más puntuales al momento de planificarlas, es decir, estas actividades se centran en contenidos educativos indispensables y menos complejos para obtener la atención de estos estudiantes. Por el contrario, en el estudio de Zambrano y Orellana (2018) se encontró que existe una indisposición al momento de realizar las adaptaciones de actividades por parte de los docentes, puesto que no cuentan con el tiempo necesario para organizarse y cubrir las necesidades de los estudiantes. Así mismo, en la investigación de Torres et al. (2021) se encontró que las actividades no son contextualizadas a las necesidades y capacidades de los estudiantes con TEA y que las actividades que se presentan no son relacionadas al tema de estudio.

Otro aspecto mencionado por el profesorado entrevistado alude a que los estudiantes con TEA se caracterizan por presentar varios comportamientos en las escuelas como: cambios repentinos en su comportamiento, dificultades en la comunicación, apego a las personas, distracción, y también son personas reservadas. Este hallazgo está en concordancia con la investigación de Vargas y Navas (2012), que también indicaron los mismos comportamientos de estos estudiantes en su investigación. Por otra parte, en el estudio de Vazquez et al. (2020), los docentes no pudieron señalar las conductas de los estudiantes con TEA, pues ellos manifiestan que es complicado y delicado mencionar las conductas que dichos estudiantes tienen consigo mismo y con sus compañeros.

Vargas y Navas (2012) también reportaron la presencia de conductas autolesivas que tienen los estudiantes con TEA frente a situaciones que se presentan en el aula, el mismo que coincide parcialmente con lo reportado por el profesorado entrevistado para la presente investigación, quienes aludieron que los estudiantes con TEA tienen conductas como gritar, herirse y movimiento excesivo de las manos cuando existe bulla, olores fuertes y desorden en su organización.

Por otro lado, al momento de realizar la clase para estudiantes con TEA los docentes

entrevistados indicaron que utilizan material didáctico contextualizado a los intereses y necesidades de aquellos estudiantes, tales como: objetos e imágenes que los estudiantes puedan manipular y a su vez sean un estímulo visual. Lo cual concuerda con el estudio de Vazquez et al. (2020) que señala el uso de herramientas didácticas coloridas como fotografías o pictogramas para lograr mejor concentración y relación con los compañeros.

De la misma manera, se asemeja a lo hallado por Herrera et al. (2019), quienes reportaron que los docentes para realizar la inclusión en la clase consideran que el material didáctico debe estar adaptado a las particularidades cognitivas que tienen los estudiantes con TEA. Esta labor que hacen los entrevistados sobre el material didáctico se torna relevante para los estudiantes ya que, en la literatura se puede encontrar que las adaptaciones de los recursos son cruciales para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con TEA (Torres et al., 2021).

El profesorado entrevistado reiteró que usa varios recursos tecnológicos, entre ellos: el internet, la computadora o proyectores como ayuda para que los alumnos con TEA puedan tener mayor atención e interés por aprender. Esta aseveración concuerda con el estudio de Caballero y González (2019), quienes encontraron que los recursos tecnológicos que mayormente ocupan los docentes están entre el internet y las páginas web, debido a que, hacen que el niño o niña con TEA tenga motivación al momento de aprender. En esta línea, se puede señalar que los recursos tecnológicos que ocupa el profesorado entrevistado buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes con TEA, por lo que, Fernández-Herrero y Álvarez-Herrero (2020), aluden que aquellos estudiantes desarrollan de mejor manera su nivel de memoria, atención, la comprensión lectora, la comunicación con sus pares, su expresión de emociones, etc.

Tomando en cuenta que las acciones o decisiones que toma el docente para desarrollar la inclusión de estudiantes con TEA surge en parte de su formación inicial (García y Hernández, 2016), a criterio de los docentes entrevistados indican haber recibido una escasa formación inicial para la inclusión educativa, dado que, los temas de estudios se enfocaban en contenidos y estrategias dirigidas hacia un solo tipo de estudiantes y no se contemplaba la diversidad de necesidades. Esto se asemeja a los hallazgos obtenidos de Zambrano y Orellana (2018) pues los profesores también manifiestan que en su trayecto de formación docente en la universidad no han contado con formación para incluir o responder las necesidades de los estudiantes con TEA.

Esta falta de formación también se visibiliza en las investigaciones de Torres et al. (2021) y García y Hernández (2016) que evidencia que el profesorado desconocía cómo realizar

adaptaciones curriculares, como también de estrategias, técnicas o saberes que correspondan al TEA. Sin embargo, los resultados de García et al. (2021) difieren con los hallazgos del presente estudio, debido a que encontraron que sus entrevistados pertenecientes a la carrera de educación infantil y primaria sí conocían sobre el TEA, e incluso manifestaron que había asignaturas en los distintos ciclos que permitía que cuenten con una formación académica adecuada.

Los resultados reflejan la necesidad urgente de una formación continua y específica para el profesorado en términos de atención a la diversidad. A raíz de evidenciar vacíos en su formación, el profesorado entrevistado acude a capacitaciones, maestrías y autoformación relacionada con TEA, esto concuerda con los estudios previos de Sandoval y Quispe (2021), Favero-Nunes et al. (2020) y Zambrano y Orellana (2018).

Entre los aspectos referidos por el profesorado que dificultan la inclusión de los niños y niñas con TEA, se puede mencionar que en las escuelas no hay un trabajo conjunto para los procesos de inclusión educativa; el profesorado percibe que la inclusión recae en ellos y prima la ausencia del apoyo de la escuela como del DECE, lo cual concuerda con los estudios de García y Hernández (2016) y Torres et al. (2021), así también existe similitud en lo investigado por Sandoval y Quispe (2021) sobre la falta de apoyo de distintas estancias.

Esto llama la atención, ya que Torres et al. (2021) y Ávila (2015) consideran que no se puede esperar que haya una completa inclusión de estudiantes, si no se integra un grupo de trabajo con docentes, el DECE, directivos y familia. Ahora bien, esta colaboración para la inclusión de cierta forma se evidencia en las políticas, por ejemplo, en Ecuador, acorde a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, se plasman los artículos 6 y 47, que refieren a garantizar la inclusión a través de la unidad distrital de apoyo a la inclusión, de docentes de apoyo, equipos multidisciplinarios (Asamblea Nacional, 2022), es decir normativas existen, pero según lo encontrado esa ayuda como tal no llega a las escuelas.

Por otra parte, según los resultados reportados en la presente investigación se desprenden ciertas implicaciones. Desde el punto de vista metodológico tomando en cuenta que los docentes participantes mencionan la falta de apoyo tanto de la escuela como del DECE para la inclusión, consideramos que sería interesante profundizar en esta situación y tomar en cuenta para futuras investigaciones a los directivos y miembros del DECE.

Adicionalmente, podría resultar útil emplear otras metodologías para indagar sobre los procesos de inclusión educativa de estudiantes con TEA dentro de instituciones particulares, para identificar ventajas y desventajas que pueden existir entre el ámbito privado y lo público.

A partir del presente estudio se desprenden algunas implicaciones educativas. Tomando en cuenta lo expresado por los entrevistados respecto a las características de los estudiantes con TEA es necesario que el profesorado, así como quienes están en proceso de formación inicial conozcan las dificultades que los estudiantes tienen, pero también se enfoquen en sus habilidades y potencialidades.

El presente estudio podría generar una reflexión sobre cómo aún perviven formas diferenciadas y, a la vez, excluyentes en el proceso de inclusión educativa. Sería importante analizar con el profesorado el hecho de que aún entendemos que existe una enseñanza y evaluación para “estudiantes normales” y una “enseñanza para los otros”. Por lo tanto, sería conveniente profundizar en la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje.

En cuanto a la formación docente, se cree necesario profundizar en el tema tanto desde la teoría como desde la práctica, puesto que los futuros docentes al no tener un acercamiento a la realidad de la inclusión durante su formación, al momento de enfrentar una situación real en su labor ya como docentes no sabrían cómo llevar a cabo un proceso de inclusión educativa.

Finalmente, una de las limitaciones del estudio es el número de participantes puesto que no permite profundizar en el tema, lamentablemente recibimos la negativa de varios docentes a ser parte del estudio debido a que consideraban que el tema de la inclusión de estudiantes con TEA delicado de tratar.

Conclusión

Los resultados de la presente investigación ayudaron a profundizar en las percepciones de los docentes de educación básica respecto al proceso de inclusión de los estudiantes con TEA. Por lo tanto, los objetivos planteados se cumplieron por la información encontrada en los resultados.

Por ejemplo, se halló que los docentes entrevistados tienen marcadas diferencias al momento de referirse a sus estudiantes y hace distinciones desde el lenguaje al referirse a “el niño o niña con autismo” y “los normales” porque según los mismos docentes, los estudiantes con TEA aprenden de diferente manera por ende la enseñanza que aplican para aquellos será distinta. Entendiendo que el proceso de enseñanza está enfocado en el aprendizaje y evaluación de contenidos más que en el entendimiento de cómo se relaciona e interactúa con el entorno.

También se encontró que los docentes de esta investigación señalan que el aprendizaje y la participación que tienen los estudiantes con TEA dentro del proceso educativo se ven implicados dos aspectos: los internos, características de los estudiantes con TEA y los externos, que dicen ser los estímulos que generan reacciones mayormente negativas. Los docentes entrevistados consideran que aquellas reacciones negativas afectan de cierta manera en la comunicación y socialización de dichos estudiantes, incluso mencionan que también se ven perjudicados en el ámbito académico, puesto que, por su comportamiento no realizan las actividades propuestas.

Según los resultados para un mayor involucramiento de los estudiantes con TEA en su aprendizaje y participación, los docentes entrevistados optan por dos tipos de recursos: los primeros, que son los didácticos o también llamados “material manipulable o simbólico” y los segundos, que tienen que ver con los recursos tecnológicos.

De acuerdo a la percepción que tienen los docentes de esta investigación, los recursos que usan en su enseñanza al estar centrados plenamente en las necesidades e intereses particulares y relacionados al contexto de los estudiantes les permiten cumplir su objetivo de inclusión. Tal como mencionamos anteriormente, los recursos están centrados en la consecución de logros académicos más que en las comunicacionales y sociales, que son áreas imprescindibles de trabajar con estudiantes con TEA.

También, los docentes entrevistados consideran que la cantidad de estudiantes que puede haber en el aula es una limitación puesto que, gran cantidad de estudiantes en el mismo

espacio resulta dificultosa la atención a los estudiantes con TEA y a su vez perjudica el involucramiento de los mismos en el proceso de enseñanza.

A partir de las opiniones de los docentes entrevistados, hay un escaso involucramiento de la comunidad educativa y de aquellas ayudas extraescolares para la inclusión. Debido a que, mencionan que ellos son los únicos que intentan lograr una inclusión con poco o sin apoyo alguno, aun así, dicen estar conscientes de que la inclusión educativa se fundamenta en el trabajo colaborativo de las distintas instancias educativas.

Por otra parte, se halló varias prácticas que el profesorado entrevistado dice que usa como parte del proceso de inclusión de los estudiantes con TEA. Entre ellas, se destaca que la enseñanza para los niños con TEA es distinta que el resto de estudiantes del aula, la misma que, para los docentes entrevistados se encuentra caracterizada por identificar gustos o preferencias de los estudiantes, para desde allí encaminar recursos o actividades que servirán para las clases.

Los docentes señalan que adaptan actividades para los estudiantes con TEA, planteadas de forma clara y comprensible y además ofreciendo recursos de manipulación de acuerdo al contexto del estudiante. Respecto al tiempo, no hay un límite específico sino depende de la dinámica de la actividad y del resto grupo, la descripción de estas prácticas nos lleva a concluir que las prácticas inclusivas del profesorado entrevistado están centradas en las adaptaciones curriculares tanto en el tiempo como en el tipo y complejidad de actividades.

Por otro lado, según lo afirmado por los docentes entrevistados se descubrió que en los procesos de evaluación que se desarrollan a los estudiantes con TEA, se elaboran instrumentos de evaluación diferentes, dado que ellos manifiestan realizar cambios enfocados en reducir el nivel de complejidad de los ítems, así como de plantear actividades específicas solo para ellos. Un aspecto hallado que llamó la atención fue que el profesorado de la presente investigación indicó que la calificación que se otorgan en las evaluaciones para aquellos estudiantes es de forma cualitativa y se enfocan en ver cómo avanza el estudiante. Es decir, siempre enfocados en la consecución de logros académicos.

Finalmente, otra práctica que, de acuerdo a lo manifestado por el profesorado entrevistado, lleva a cabo para la inclusión de los estudiantes con TEA, es interactuar y comentar con otros docentes que hayan trabajado con aquellos niños para indagar en conocimientos e intercambiar estrategias. Con lo cual se puede concluir que el trabajo en equipo es sumamente necesario para los procesos de inclusión.

Referencias

- Aguiar, G., García, O., Torres, Y. y Demóstheme, Y. (2018). La Preparación del Maestro para el Desarrollo de la comprensión textual en escolares con autismo. Mendive. *Revista de Educación*, 16(3), 351-364. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6622572>
- Aragunde, P., Rodriguez, J. E., Fontenla, E. y Pazos, J. M. (2018). Autismo y el rol del docente en el aula de motricidad en educación infantil. *Emásf, Revista digital de Educación Física*, (53), 65-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482548>
- Arias, P. A., Bejarano, A. y Garzón, A. P. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Estudio cualitativo con docentes de una institución educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2), 75-90. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.22207>
- Asamblea Nacional (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf>
- Asamblea Nacional (2022). *Ley Orgánica de Educación Intercultural [Reformado]*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/12/Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asperger, H. (1944). Los "psicópatas autistas" en la infancia. *Archivos de Psiquiatría y Enfermedades Nerviosas*, 117(1), 76-136. <http://www.thhoffmann.eu/archiv/asperger/asperger.1944.pdf>
- Ávila. E. (2015). Inclusión escolar de educandos con discapacidad: tarea de toda la escuela. *Educación en contexto*, 1(2). <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/15/22>

Baron-Cohen, S., Leslie, A., y Frith, U. (1985). ¿Tiene el niño autista una “teoría de la mente”?

Cognición, 21(1), 37-46.

http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf

Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y Van der Gaag, R. (2019). Personas con Trastorno del Espectro del Autismo, Identificación, comprensión, intervención. *Autismo-Europa*, 3.
https://www.autea.org/continguts/multimedia/arxiu/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf

Bautista, M. G., Martínez, A. R., y Hiracheta, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, pp.183-194.
<http://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/1319>

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* [Traducción y adaptación por E. Gerardo, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval]. Edición 1.
https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP0630A>

Caballero, C. y González, E. (2019). *Aportaciones sobre el uso de las TIC como recurso didáctico en el aula para el alumnado TEA*. Editorial: Dykinson.
https://elenafenoll.com/wp-content/uploads/2021/07/INNOVACION_EDUCATIVA_EN_LA_SOCIEDAD_DIGITAL.pdf

Cáceres, M., Gómez, L. y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 196-207.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/740>

- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40).
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>
- Carrington, S., Saggars, B., Harper-Hill, K., y Whelan, M. (2021). *Enfoques de investigación para apoyar a los estudiantes en el Espectro del Autismo en escuelas inclusivas: resultados, desafíos e impacto*. Editorial: Routledge.
[https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781000376944/epubcfi/6/2](https://bookshelf.vitalsource.com/reader/books/9781000376944/epubcfi/6/2[%3Bvnd.vst.idref%3DAcover]!/4)
[%3Bvnd.vst.idref%3DAcover]!/4
- Celis, G., y Ochoa, M. G. (2022). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v65n1/2448-4865-facmed-65-01-7.pdf>
- Centro de Control y Prevención de enfermedades. (15 mayo de 2023). *Signos y síntomas del trastorno del espectro Autista*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/signs.html>
- Clavijo, R y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de educación*.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Confederación Autismo España. (2023). *Detección y diagnóstico Autismo*.
<https://autismo.org.es>
- Corona, Z., Rodríguez, Y. y Licea, Y. (2019). Sugerencias a los docentes para la atención a niños con trastorno del espectro autista (TEA) incluidos en el contexto de un grupo clase diverso. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/articloe/view/1668>
- Cortés, S., Waliño, M. J., Saiz, H., y Peirats, J. (2016). Percepciones del profesorado y las familias sobre la inclusión del alumnado con TEA y TML de un aula CyL. *Libro de actas de los trabajos aceptados en el IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria, Edición 1*.
https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/53578/P%C3%A1ginas%20desdeLibro%20Actas_IV%20CONI3P_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Díaz, E. N. y Andrade, I. P. (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. <http://investigaciones.puce.edu.ec/handle/23000/664>
- Espinoza, L. C. (2023). El diseño universal de aprendizaje como estrategias de aprendizaje para el desarrollo lógico matemático en niños con Autismo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3494-3511. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5586
- Favero-Nunes, M. A., Silva, J. N., Carvalho, G.M. y Anjos, N. N. (2020). Percepción de docentes de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista sobre inclusión educativa. *Revista familia, ciclos de vida y salud en el contexto social*. 8 (1), 537-548. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497964427010>
- Fernández, M., y Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y reflexión educativa*, (46), 80-106. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261992006/2261992006.pdf>
- Fernández-Herrero, J. y Álvarez-Herrero, J. (2020). Material didáctico audiovisual instruccional propio para mejorar el aprendizaje de un niño con Tea. En E. Sánchez, E. Colomo, J. Ruiz y J. Sánchez (Coords), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110938/1/Fernandez_Alvarez_Tecnologias_Educativas_Estrategias_Didacticas.pdf
- Fisher, N., y Happé, F. (2005). Un estudio de entrenamiento de la teoría de la mente y la función ejecutiva en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 35(6), 757–771. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-005-0022-9>
- Fortuny, R. y Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista educación*, 44(1), 62-92. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumno con TEA en Educación Primaria*. En Instituto universitario de integración en la Comunidad (ed.).

<http://190.57.147.202:90/xmlui/bitstream/handle/123456789/729/Guia-integracion-alumnado.pdf?sequence=1>

García, I., Nieto, R., Sanahuja, A., y Benet, A. (2018). Percepción sobre el trastorno del espectro autista ¿Estamos preparados para la realidad de las aulas inclusivas? *Ágora de salud*, 299-307. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2018.5.33>

García, J., Heredia, E. y Olmo, M. (2021). Capacitación en TEA en los estudios de Magisterio de la Universidad de Alicante. En R. Satorre (ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp 518-528). <http://hdl.handle.net/10045/119194>

García-Cuevas, A. y Hernandez, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 18-34. <https://hdl.handle.net/11441/96604>

González-Mercado, Y. M., Rivera-Martínez, L. B. y Domínguez-González, M. G. (2016). Autismo y Evaluación. *Ra Ximhai*, 12 (6), 525-533. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194033>

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Grosso, M.L. (2021) El autismo en los manuales diagnósticos internacionales cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*. 9(1), 273-283. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.15>

Guerra, S. (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 51-66. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020204>

Hernández, O., Spencer, R. y Gómez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Conrado*, 17(78), 214-222. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214&lng=es&tlng=es

Hernández, V. A., Calixto, B. C., y Aguilar, I. E. (2012). Aspectos psicológicos de familiares de personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(1), 73-90. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80224034005.pdf>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Recolección y análisis de los datos en la ruta cualitativa. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial: McGraw Hill
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/82354154/METODOLOGIA_SAMPIERI_2018-libre.pdf?1647698613=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA.pdf&Expires=1685495688&Signature=P9FANi0CRKVKOET~O8SyLdq3~m~jVTxso05oFt20UL4OHcw~5PJQSEIEiehGuZwnWMI2jyMNumr5-vGiPnrk3S1FtfHo0PjzjEAvrnm4x1R56CiTta-2Ubz4Uf1iM1Qkp9~h-m9p3QhM~qLHUiRLQN1vcbg5-fyYJBjX-TTh9G9TsOrUr1AKtDOESD~22YvL0ZOSMkK5Gl6QaOBr3aoKIjXAF14HeyfrtSf0Z Nr5Xeg7aT-BEDiqQnyExCKr58ivr8ZyKiIosZQYZ6mYc3HJfXj6lIX53jSHFvbNfNcJ8g4XExs9x NvtCSqsNq-wMUhgghvdi9VZ9aGvzZkJ6BvBQyg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Hurtado, Y. M., Ureta, R. S. y Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>

Iacoboni, G. y Moirano, A. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. Puertas Abiertas. *Revista Memoria Académica*, (13). URL: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9144/pr.9144.pdf

INEC. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior: Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño*

2015. En B. Leiva. y M. Guerra (Coords). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf>
- Izquierdo, B. (2017). *La política de inclusión educativa en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el aula regular*. (Maestría en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales). <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3790>
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. Niño nervioso, 2. [Traducido por Teresa Sanz Vicario]. *Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero*. <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/trastornos-autismo-kanner1.pdf>
- Lay. I. T. y Anguiano. M. E. (2015). Las políticas públicas en la inclusión educativa para niños con Trastornos del Espectro Autista. *Investigación*. 109-125. <http://vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/4684>
- León-Gavilanes, B. M. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/80/805>
- López, E. A., Rodríguez Cotilla, M., y Álvarez Aros, É. L. (2022). La inclusión social: un proyecto de liderazgo desde las aulas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1163>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 27, (35-52). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2016-numero27-5010/Inclusion_educativa_diversidad.pdf
- Martorello, V. y Orlando, M. (2022). Educación Inclusiva y estudiantes con TEA. *ML de la Barrera, Autismo. Descubriendo sus colores. Pasar del trastorno a la condición*, 25-42.

<http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2022/03/Autismo-descubriendo-sus-colores-Libro-digital.pdf#page=25>

Mavidou, A. y Kakana, D. (2019). Experiencias de los profesores con un programa de desarrollo profesional para la enseñanza diferenciada. *Educación creativa*, 10. <https://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?PaperID=90978>

Ministerio de Educación (2023). *Principios de atención a la diversidad*. <https://educacion.gob.ec/principios-de-atencion-a-la-diversidad/#>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Guía de trabajo adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>

Ministerio de educación, Cultura, Ciencias y Tecnología de Argentina. (2019). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con Trastorno Espectro Autista*. Edición 1. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006580.pdf>

Narváez, L., y Lara, F. (2021). Formación del profesorado ecuatoriano en Autismo y Asperger. RIDE. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.863>

Navarro-Aburto, B. A., Arriagada-Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S., y Burgos-Videla, C. G. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista electrónica educare*, 20(1), 322-339. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

Orellana, C. (2016). Adecuando el aula para alumnos con autismo y TDAH. *Autismo Diario*. <https://autismodiario.org/2016/12/19/recomendaciones-para-las-aulas-de-alumnos-con-autismo-tdah/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa/PDF/374447spa.pdf.multi

Organización Mundial de la Salud (29 de marzo 2023) *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

- Ortega, E. G. (2016). *Percepción de la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (TEA) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas*. (Trabajo presentado para optar al título de: Magíster en Educación, Universidad de Manizales). <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2647>
- Patiño, S. (2018). Comprensión del proceso de inclusión de niños con TEA en aulas regulares en el Colegio Bicentenario de Bolívar desde la perspectiva de madres y docentes. *Analogías del Comportamiento*, (16). <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4488>
- Pentón, A. (2020). La educación familiar en la comunidad de niños con autismo: una mirada inclusiva a partir del desempeño profesional docente. *Revista Mapa*, 4(19). <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/199/256>
- Peña, G., Peñaloza, W. y Carrillo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14, 194-200. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500194
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/99356728016.pdf>
- Rodríguez-Medina, J., Ruíz, M. J., y González, V. A. (2018). Mediación entre iguales, competencia social y relaciones interpersonales de los niños con TEA en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 93-110. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464623007/27464623007.pdf>
- Sandoval, C. y Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *PLURIVERSIDAD*, (8), 127-143. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/4584/5561>
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. *Editorial Síntesis*. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788491714217.pdf>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A. C., y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su

comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682022000100049&script=sci_arttext

Schmidt, C., Nunes, D., Pereira, D., Oliveira, V., Nuernberg, A. y Kubaski, C. (2016). Inclusión escolar y autismo: un análisis de percepción docente y prácticas pedagógicas. *Psicología: teoría y práctica*, 18(1), 222-235.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>

Schneider, J. (2017). Estilos de aprendizaje y autismo. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 57-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275729>

Silva, J. F. (2019). Análisis del acceso a la formación de competencias educativas básicas para estudiantes autistas en Ecuador. *Certiuni Journal*, (5), 27-37.
<http://www.uajournals.com/certiunijournal/images/5/3.pdf>

Sosa-Piñero, K., Rodríguez-Padrón, Y. y Romo-Morfa, A. (2017). El autismo. Evolución de su dimensión teórica. *Educación Y Sociedad, Número especial*. 15-25.
<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/download/643/html?inline=1>

Tomlinson, C. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54382319/Estrategias-para-trabajar-con-la-diversidad-en-el-aula-26-DE-FEBRERO-libre.pdf?1504915031=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrategias_para_trabajar_con_la_diversi.pdf&Expires=1686011647&Signature=ZjnTgkIzucYCQ8YX80aKRLJgIXXOW7M1cKnP63fkbJpebveKU~za4bGV83v-nLmbjB9ZJ9YOIEvpfX9pmlNfEypfEnxIAoPg-64wO9re9bzeMUxekkhitaZh-Bhxg2XK3Qc5aa9EyzH5BerDITVzaDfkaTk1uStxqOrs0r62qJNuxhh~s3NHuyGkFgwrF-TZpnZg8j8hGVgwbzDS5ogtbP95H9hpt6-gufANwIML0ZS1Oq02t~NFJ3A4CEOMwt9hPJmYYft8BquayoeVpflaHifGnPtn6~dJr oqfWgNrneFrOmIu1LuDo7nBDnhYgtux1OrzETSyfM93I6C2kwRdBg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Torres, M., Pinos, C. y Crespo, E. (2021). Educación Inclusiva en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(2), 138-147.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8276765>

- Tournour, M (2020). Estrategias para el acompañamiento de estudiantes con autismo en el contexto escolar. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. (Acta académica, Universidad de Buenos Aires).<https://www.aacademica.org/000-007/90>
- UNESCO. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- Valdez-Maguiña, G. y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61. DOI: <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Valenzuela, B. A., Guillén, M. y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos hospital de clínicas*, 58(1), 68-74. http://scielo.org.bo/pdf/chc/v58n1/v58n1_a11.pdf
- Vargas, M. y Navas, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*, 26 (2), 44-58. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- Vazquez-Vazquez, T. C., Garcia-Herrera, D. G., Ochoa-Encalada, S. C. y Juan Carlos Erazo-Álvarez. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria. Koinonía*, 4(1), 589-612. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Alteraciones graves de la interacción social y anomalías asociadas en niños: epidemiología y clasificación. *Revista de Autismo y Trastornos de desarrollo*, 9(1). <https://www.sci-hub.ru/10.1007/bf01531288>
- Zambrano, R. M. y Orellana, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799310>

Zenteno-Osorio, S., y Leal-Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo*.

Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 53(1).

<https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.5>

Anexos

Anexo A: Instrumentos aplicados

Entrevista semiestructurada

1. ¿Qué edad tiene?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando como docente?
3. ¿Por qué eligió ser docente?
4. ¿Cómo realiza las adaptaciones curriculares en las materias elementales para la inclusión de estudiantes con Autismo en el aula?
5. Según su criterio ¿qué aspectos o características se consideran para realizar adaptaciones curriculares a los estudiantes con Autismo?
6. Cuando lleva a cabo sus clases ¿Cómo distribuye el tiempo para la explicación de contenidos a los niños con TEA y el resto de estudiantes?
7. ¿Qué estrategias considera que se deberían usar para la inclusión de los niños con TEA en la clase?
8. De acuerdo a su práctica profesional ¿Cómo realiza las evaluaciones de los aprendizajes a los niños con TEA?
9. ¿Cómo es la interacción entre estudiantes con TEA y sus compañeros en las clases?
10. ¿Cómo participan los niños con TEA en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
11. Según su experiencia ¿Cómo incide el comportamiento o características del niño con TEA en el clima del aula?
12. ¿Con qué herramientas o recursos debería contar una institución educativa para facilitar el proceso de inclusión de los niños con TEA?
13. ¿De qué manera el aprendizaje recibido en su formación como docente aporta para trabajar la inclusión con niños con TEA en la escuela?

Anexo B: Formato del consentimiento

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ de _____ años de edad y con cédula de identidad _____.

Declaro que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada “Percepciones de los docentes sobre la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en básica elemental y media de Cuenca 2022 - 2023”, éste es tema de investigación que se desarrolla para la obtención del título en licenciatura en Educación Básica.

Entiendo que este estudio busca conocer las percepciones de los docentes sobre la inclusión de niños con TEA en la básica elemental y media y sé que mi participación se llevará a cabo en la ciudad de Cuenca, y consistirá en responder una entrevista semiestructurada, que demorará alrededor de 30 a 40 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a una codificación, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco identificadas en la fase de publicación de resultados.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis actividades laborales o personales. He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y resguardados, la información proporcionada tendrá fines netamente académicos y será manejada exclusivamente por los estudiantes responsables del estudio.

Tomando ello en consideración, otorgo mi consentimiento para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con: Dayanna Loja (dayanna.loja@ucuenca.edu.ec - 0967899175) y Verónica Yunga (verónica.yunga@ucuenca.edu.ec - 0967325024), responsables del tema.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____