



UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Departamento de Posgrados

**Maestría en Educación Básica Inclusiva
III Versión**

**Prácticas pedagógicas para favorecer procesos
inclusivos de un estudiante con Trastorno del
Espectro Autista en el aula.**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Magíster en
Educación Básica Inclusiva

Autora: Sandra Judith Sánchez Pillajo

Directora: Mgst. María del Carmen Cordero

Cuenca, Ecuador

2020

DEDICATORIA

Este trabajo va dedicado a mis hijos Andrés y Estephany y mi nuera Valeria, ustedes son mi mayor motivo de querer superarme cada día.

A mis padres Rafael y Zoila por haberme inculcado los valores de lucha y perseverancia, a Rafael mi hermano, gracias por ser mi amigo incondicional.

A mi prima Anita, por siempre creer en mí y brindarme todo tu cariño.

A mis amigas Emmita, Daniela, Jenny y Lucy, sin su apoyo, amistad y cariño no hubiese podido llegar a la meta.

Y de manera especial a mi nieta Amelia Sofía, por ser luz y alegría en mi vida, te amo princesa.

Sandra.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento muy especial a la Mgst. María del Carmen Cordero, docente de la Universidad del Azuay, por su apoyo como directora, maestra y sobre todo su don de gente, siempre caracterizándose por su carisma y ayuda a los demás.

A mi hijo Andrés por haberme ayudado y apoyado durante este largo camino con sus conocimientos.

A todos los docentes de la tercera versión de la Maestría en Educación Básica Inclusiva de la Universidad del Azuay, por sus valiosos conocimientos compartidos en las aulas de clase y por habernos motivado a trabajar con las personas que más lo necesitan.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	3
MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE.....	3
1.1. Marco Teórico	3
1.1.1. Historia del autismo.....	3
1.1.2. Concepto de autismo.....	5
1.1.3. Causas del autismo.....	7
1.1.4. Características y grados del autismo.....	8
1.1.5. Triada de Wing.....	9
1.1.6. Grados de autismo.....	10
1.1.7. Teorías Explicativas.....	11
1.1.7.1. Teoría de la Mente.....	11
1.1.7.2. Teoría de la Coherencia Central.....	12
1.1.7.3. Teoría de las Funciones Ejecutivas.....	13
1.1.8. Prevalencia del autismo.....	14
1.1.9. Comorbilidad.....	15
1.1.10. La Inclusión Educativa.....	16
1.1.11. Inclusión de niños con TEA.....	17
1.1.12. Barreras para el Aprendizaje.....	18
1.1.13. Desafíos.....	19
1.1.14. Estrategias Metodológicas.....	20
1.1.15. La Ley en el Ecuador.....	23
1.2. Estado del Arte	23
CAPÍTULO 2	26
METODOLOGÍA	26
2.1. Objetivos	26
2.1.1. Objetivo general.....	26

2.1.2. Objetivos específicos	26
2.2. Método.....	26
2.3. Participantes	27
2.4. Instrumentos	28
2.5. Procedimiento.....	29
2.6. Análisis cualitativo	31
CAPÍTULO 3	39
RESULTADOS.....	39
CAPÍTULO 4	42
DISCUSIÓN	42
CONCLUSIONES	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXOS	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplo “primera matriz: clasificación de la barreras en institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas”	33
Tabla 2. Ejemplo “segunda matriz: categorización de las barreras en prescindibles (P) e imprescindibles (I)”	34
Tabla 3. Ejemplo “tercera matriz: agrupamiento de las barreras en imprescindibles y prescindibles“	35
Tabla 4. Ejemplo “cuarta matriz: agrupamiento de las barreras imprescindibles cuyas características se relacionan entre sí”	36
Tabla 5. Ejemplo “quinta matriz: semaforización”	37
Tabla 6. Ejemplo del análisis de las planificaciones.....	38
Tabla 7. Ejemplo del análisis del diario del profesor.....	38

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares ...	71
Anexo 2. Guía de análisis de planificación microcurricular	73
Anexo 3. Guía de observación de práctica docente	74
Anexo 4. Entrevista.....	79
Anexo 5. Guía de análisis.....	81

Anexo 6. Diario del profesor.....	82
Anexo 7. Primera matriz: clasificación de las barreras en institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas	84
Anexo 8. Segunda matriz: categorización de las barreras en prescindibles e imprescindibles	89
Anexo 9. Tercera matriz: agrupamiento de las barreras en imprescindibles y prescindibles.....	95
Anexo 10. Cuarta matriz: agrupamiento de las barreras imprescindibles cuyas características tienen algún tipo de relación.....	100
Anexo 11. Quinta matriz: semaforización	103
Anexo 12. Planificaciones.....	106
Anexo 13. Análisis de las planificaciones.....	133
Anexo 14. Análisis del diario del profesor.....	135
Anexo 15. Diseño de tesis	136
Anexo 16. Oficio del rector de la unidad educativa.....	154

RESUMEN

El objetivo de esta investigación de tipo cualitativo-interpretativo fue diseñar prácticas pedagógicas que favorezcan procesos inclusivos en el aula para un estudiante de octavo año de Educación General Básica con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los instrumentos empleados fueron: guía de análisis micro curricular y guía de observación a la práctica docente para determinar Necesidades Educativas Especiales (NEE) y entrevistas para determinar las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP). Con base en los resultados encontrados se elaboró y aplicó un plan de intervención basado en el aprendizaje cooperativo y metodología TEACCH. Se determina que la aplicación de las estrategias inclusivas propuestas favorece el desempeño del estudiante con TEA en el aula regular.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista (TEA), inclusión, educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales (NEE), Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP).

ABSTRACT

The objective of this qualitative and interpretive research was to design pedagogical practices that favor inclusive processes in the classroom for a student from the eighth year of Basic General Education with Autism Spectrum Disorder (ASD). The instruments used were: the micro-curricular analysis guide, the observation guide to teaching practice to determine Special Educational Needs (NEE) and interviews to determine the Learning and Participation Barriers (LPB). By using the data from the results, an intervention plan based on cooperative learning and TEACCH methodology was developed and implemented. It is determined that the application of the proposed inclusive strategies favors the performance of the student with ASD in a regular classroom.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusion, inclusive education, Special Educational Needs (SEN), Learning and Participation Barriers (LPB).




Translated by
Ing. Paúl Arpi

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por manifestar carencias en las relaciones sociales, comunicativas y de lenguaje, las mismas que se presentan desde muy temprano en el infante y cuyas expresiones pueden ocasionar desfases muy significativos si no son atendidos oportunamente (American Psychiatric Association APA, 2014). A pesar de las numerosas investigaciones realizadas sobre este trastorno, todavía no se establecen sus causas; sin embargo, varios son los estudios que atribuyen su origen a la genética (Álvarez y Camacho, 2010; Díaz y Andrade, 2015; Bonilla y Chaskel, 2016).

Los avances efectuados hasta el momento impulsan diversas propuestas de trabajo con el fin de asistir a las personas con esta condición en el ámbito educativo, social y familiar, reconociendo que cada vez se observa más estudiantes con TEA en la educación regular en los últimos años, representando así un gran desafío para los docentes en el marco de la educación inclusiva. En tal sentido, en la actualidad el docente cuenta con variedad de estrategias para el trabajo con estudiantes diagnosticados con TEA, entre las más novedosas se encuentra el aprendizaje cooperativo y el Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children (TEACCH), que si son aplicadas correctamente favorecerán significativamente el aprendizaje del estudiante, propiciando espacios más inclusivos en igualdad de condiciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio se enfoca en la elaboración y aplicación de una propuesta de prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión del estudiante con TEA, para lo cual se basa en el estudio de caso de un estudiante de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Isabel Moscoso Dávila” de la ciudad de Cuenca, quien ha sido diagnosticado con este trastorno. Para ello, se realiza un estudio de carácter cualitativo con aplicación del análisis documental, la observación y las entrevistas para la identificación de NEE y BAP que impiden la inclusión del educando. Los resultados muestran que la aplicación de una planificación inclusiva con enfoque en las necesidades específicas del estudiante, promueve la participación activa en el aula con sus compañeros, reduce las conductas

disruptivas y fortalece la labor docente en relación a los procesos de inclusión, los cuales deben ser aplicados de manera responsable y comprometida.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

1.1. Marco Teórico

1.1.1. Historia del autismo.

El autismo se descubrió hace 100 años aproximadamente (Wolff, 2004). Desde entonces se ha tratado de un tema fascinante, desconcertante e investigado por miles de científicos (Gibson y Douglas, 2018).

Sorprendentemente, hace ya muchos años, existieron relatos tempranos de infantes y jóvenes con un posible autismo; pues estos niños presentaban una serie de características similares a las del autismo, esto quiere decir que presentaban problemas cognitivos, sociales, conductuales y de lenguaje; y, por otro lado, se encontraban casos de niños y jóvenes muy inteligentes con dificultades en el ámbito social y de lenguaje (Tovar, 2016).

En 1750, en Escocia existió un niño, hijo de un terrateniente, que fue juzgado ante un tribunal por sus condiciones (falta de contacto visual, poco lenguaje, ecolalias, gestos extraños, movimientos repetitivos, coleccionaba piedras, siempre elegía la misma ropa y se sentaba en el mismo asiento en la iglesia); todo lo que se sabe de este caso, es que el niño nunca estuvo expuesto a privaciones sociales o enfermedades catastróficas. El tribunal lo juzgó y lo determinó con locura silenciosa (Gómez, Guerrero y Leiva, 2017).

El caso más famoso ha sido Víctor, el niño salvaje de Aveyron, que en el año de 1799 fue encontrado en un bosque a la edad de 12 años, desnudo y lleno de cicatrices. Víctor tenía la mirada perdida, era insensible al ruido, olfateaba todo y únicamente emitía sonidos guturales; no tenía la capacidad de imitar y solo prestaba atención a lo que le interesaba, su rostro no tenía ningún tipo de expresión, comía alimentos crudos, de manera exagerada. El niño fue sometido a un programa de educación, el cual años más tarde dio buenos resultados (Goodey, 2017); estos programas permanecen hasta la fecha y se usa en la educación de niños con discapacidad intelectual, autismo y dificultades de lenguaje (Cook y Willmerdinger, 2015).

Otro caso descrito en 1903, es el de un niño de doce años, que presentaba convulsiones, su caminata era lenta y adquirió el lenguaje a los seis años; era desatento y muy activo; le gustaba explorar, se expresaba en tercera persona para referirse a sí mismo y tenía movimientos repetitivos; sin embargo, estas conductas fueron mejorando a medida que creció, pero, nunca pudo integrarse socialmente y las preocupaciones obsesivas permanecieron (López, Rivas y Taboada, 2010).

Los niños lobos, es otro de los relatos tempranos de autismo (Aranda y Tendlarz, 2017). Estos niños, supuestamente, habían sido criados, en el bosque y por animales salvajes; no tenían lenguaje y caminaban a cuatro patas, se alimentaban de carne cruda y no le temían al frío (Cala, Licourt, Cabrera, 2015).

Eugen Bleuler, psiquiatra suizo, fue el primero en utilizar el término autismo, en 1911, en un documento en el que se hablaba sobre los retrocesos en los procesos mentales, con inconvenientes muy severos en el contacto con los demás y en el lenguaje (Garrabé de Lara, 2012).

En 1943, Leo Kanner psiquiatra austriaco, luego de analizar la conducta de 11 niños que manifestaban comportamientos parecidos, determinó aspectos esenciales para definir al autismo como: inhabilidad para entablar relaciones, carencias en el lenguaje, dificultad ante los cambios, apego a ciertas características en objetos, retraimiento hacia las personas, entre otras (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Más tarde en 1944 Hans Asperger, luego de observar a 4 niños logra identificar características muy parecidas a las descritas por Kanner, dando a estas conductas la definición de psicopatía autista, las mismas que hacen referencia a: restricción en las relaciones interpersonales, dificultades en la comunicación y una fuerte obsesión en sus pensamiento y actos (López, Rivas y Taboada, 2010).

Así pues, a lo largo de la historia se han descrito varios casos; y se pensaba que la mayoría de ellos eran considerados como idiotas, de condición económica limitada, abandonados por sus familias (Garrabé, 2012). Pero, Lucien Malson en la década de los 70 descartó todas estas posibilidades, argumentado, que es imposible que estos niños hayan podido vivir solos en la naturaleza; inclinándose más a la idea de la demencia por aislamiento (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

En los finales de los años 70 y principios de los 80 Eric Schopler y otros autores enfatizaron sus investigaciones en lo propuesto por Kanner, la creciente evidencia de vínculos entre el autismo y otros trastornos del desarrollo (Verhoeff, 2013).

Si bien, en años anteriores se creía que el autismo era considerado una forma de esquizofrenia, tras las investigaciones de Schopler, la idea fue descartada (Kroncke, Willard y Huckabee, 2016), lo cual puso en pie a decenas de investigadores que debían estudiar una matriz más amplia que aclaren las diferencias y similitudes entre el autismo y las distorsiones del desarrollo (Kroncke et al., 2016). De tal manera que se fortalezca la relación entre la teoría, la práctica y la investigación en la creencia de los nuevos aportes de la ciencia.

Todo lo anterior dio paso al término autismo; empleado para describir a personas con problemas en las interrelaciones sociales, incomunicación con su realidad, inflexibilidad en el pensamiento; con el pasar de los años al autismo se lo consideró como un trastorno del desarrollo, alejándose cada vez más del concepto de psicosis e idiotez (López, Rivas y Taboada, 2010).

El autismo es tema de varias revistas científicas internacionales, entre las que destacan: *Autism International Journal of Research and Practice* y *The Journal of Autism and Developmental Disorders* (Chara, Montesinos, Contreras, Murillo y Ayala, 2018). Estas revistas se han encargado de publicar las investigaciones más novedosas e interesantes relacionadas con el tema.

1.1.2. Concepto de autismo.

Estudios realizados han permitido establecer conceptos que ayuden a entender más claro lo que significa el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone y Fernández-Jaén (2013), lo definen como un desorden neurológico, con un conjunto de síntomas, con presencia de deficiencia en las relaciones personales, poca creatividad, afección en la comunicación y presencia de conductas estereotipadas.

El autismo también es considerado como una alteración neuropsiquiatra que afecta el sistema nervioso central, principalmente al cerebro, donde se produce las funciones ejecutivas y psicológicas del ser humano no perceptibles en su mayoría;

siendo la observación constante y la información brindada por los padres los fundamentos para esta definición (Hernández, Risquet y León, 2015).

Al TEA también se lo entiende como un desorden que ataca al progreso general del niño, de manera especial en las relaciones sociales, presencia de un notorio deterioro en el lenguaje, ausencia de contacto visual, así como de expresiones faciales, conductas disruptivas, cuya ayuda profesional dependerá del nivel de complejidad del trastorno (Cinta y Almeida, 2016).

De igual manera, el TEA es calificado como una alteración del neurodesarrollo, cuya procedencia es neurobiológica, presentándose en los primeros años de vida; incide en el nivel de lenguaje, en la interacción social, en las conductas estereotipadas y en la rigurosidad cognitiva (Hervás, Balmaña y Salgado, 2017).

Otros autores consideran al TEA como una alteración multifactorial del sistema nervioso que durará toda la vida y cuyo origen no está determinado (Vázquez-Villagrán, Moo-Rivas, Meléndez-Bautista, Magriñá-Lizama y Méndez-Domínguez, 2017).

De igual forma, el autismo es entendido como una agrupación de variaciones del neurodesarrollo, donde zonas como la del lenguaje y desarrollo social se encuentran afectadas de manera considerable, con elementos en su mayoría biológicos, de origen diverso, con diferentes grados de manifestación tanto en sus aspectos neurológicos y clínicos (Espín, Cerezo y Espín, 2013).

El TEA es un grupo de manifestaciones clínicas presentes en los primeros años de vida, cuyas características restringen el desenvolvimiento adecuado de las relaciones sociales, expresión, desarrollo intelectual, con diferentes niveles de severidad, lo que perjudica su desempeño escolar y afectivo (Gutiérrez-Ruiz, 2016).

Luego de aplicar encuestas a varios padres de niños con TEA se logró identificar las características principales, entre las que destacan: problemas en la comunicación, problemas en la interpretación de información, dificultad para socializar, problemas cognitivos, en algunos casos; falta de flexibilidad (López-Chávez y Larrea-Castelo, 2017).

Resumiendo, se puede decir que el TEA es una afección del neurodesarrollo que se expresa en las etapas iniciales del infante, muestra déficits en el ámbito social, lingüístico y cognitivo (Sampedro-Tobón, González-González, Vélez-Vieira y Lemos-Hoyos, 2013).

La detección temprana facilitará la actuación óptima de un equipo multidisciplinario, mismo que brindará apoyo en casa y en la escuela, facilitando y mejorando el manejo y desarrollo del niño (Sampedro-Tobón, González-González, Vélez-Vieira y Lemos-Hoyos, 2013).

1.1.3. Causas del autismo.

En cuanto al origen del autismo, se considera que puede ser genético, pues investigaciones han demostrado que intervienen alrededor de 1 000 genes diversos; además, en familias que tienen un hijo con esta condición, muchas de las veces presentan una reincidencia (Varela-González, Ruiz-García, Vela-Amieva, Munive-Baez y Hernández-Antúnez, 2011).

Uno de los orígenes más aceptados en el autismo, se refiere a deformaciones neuronales de diversas causas, puesto que se supone la participación de diversos genes asociados a la presencia de elementos ambientales, lo que permite concluir que la etiología de este trastorno está muy ligado a la conexión neuronal (Cala, Licourt y Cabrera, 2015).

De acuerdo a investigaciones científicas, el autismo tiene dominio puramente genético, lo que es indiscutible en situaciones de gemelos idénticos donde el porcentaje de autismo es alto a comparación de mellizos (Cala et al., 2015).

Además, el origen del autismo puede estar ligado a una mezcla de factores ambientales y genéticos (Acosta, Guzmán, Sesarini, Pallia y Quiróz, 2016).

Todavía no se puede definir su verdadero origen, únicamente se cree que en el TEA se encuentran comprometidos diversos genes y que la heterogeneidad representa un punto muy valioso al momento de analizar su etiología (Tuchman, 2013).

Finalmente, se señala que el autismo, la diversidad genética y neurológica se encuentran muy relacionados entre sí y afectan, en la mayoría de los casos, a las funciones cerebrales (Fariña, Galli, Lazo, Mattei y Raggio, 2015).

1.1.4. Características del autismo.

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, 2014), en su última edición; indica los criterios diagnósticos para las personas con TEA:

A) Insuficiencia en la comunicación y contacto social caracterizado por falta de correspondencia socioemocional.

- Fallas en el diálogo.
- Deterioro en sus afectos, emociones, comportamientos sociables.
- Déficit en contacto visual.
- Ausencia de gestos faciales.
- Inconvenientes para conservar amistades, participar en juegos.
- Desinterés por las personas.

B) Acciones reiterativas y limitadas en la conducta o afectos

- Conductas estereotipadas.
- Lenguaje repetitivo y limitado.
- Ecolalias.
- Persistencia de hábitos.
- Rigidez en conductas.
- Ansiedad ante cambios.
- Insistencia por mantener las mismas rutinas.
- Afición fija hacia cosas de manera muy intensa, restringida y permanente.
- Mayor o menor sensibilidad ante sonidos o estímulos del entorno.
- Insensibilidad hacia los sentimientos de los demás.

C) Las manifestaciones deben aparecer en las primeras etapas de crecimiento del niño.

D) Dichas conductas ocasionan afectaciones importantes en el área social, de trabajo y más.

E) Generalmente existe una convergencia entre el TEA y la discapacidad intelectual, sin embargo, para diagnosticar una comorbilidad entre las dos las relaciones sociales han de estar por debajo de lo normal.

La presencia de las conductas aparece en los primeros años de vida y solo se hacen evidentes cuando el niño empieza su periodo de socialización (Sharma, Gonda y Tarazi, 2018).

1.1.5. Triada de Wing.

Los niños con TEA se expresan a través de la Tríada de Wing (Cuzcano y Ruíz, 2017).

Lorna Wing (1988), es investigadora y pedagoga, luego de realizar diversos trabajos pudo determinar tres características importantes en el comportamiento de los niños:

- Deficiencias en las relaciones sociales.
- Deficiencias en la comunicación.
- Ausencia de flexibilidad en sus conductas y lógica.

Dichas particularidades suelen manifestarse en los primeros años de vida y en algunos casos vienen acompañados de episodios de agresividad, poca tolerancia al fracaso falta de sueño y discapacidad intelectual; a los elementos antes mencionados se los conoce como la Triada de Wing (Martín-Sanjuan, Moreno-Martín, De los Ríos-de la Peña, Urberuaga-Erce y Gracia-Quijada, 2014).

Wing realizó diversos estudios longitudinales, en 34 casos de niños con iguales peculiaridades; y, evidenció que a medida que los niños crecieron y maduraron, su nivel lingüístico mejoró (Jurado y Bernal, 2011).

Wing (1988), en su trabajo titulado “The Continuum of Autistic Characteristics” hace una descripción muy detallada de los tres ámbitos que tienen afectados las personas con TEA y que forman la conocida Tríada de Wing:

- **El deterioro de la interacción social:** que se vuelve característico en estas personas, la necesidad de relacionarse con los demás es algo esencial de

todo ser humano, este daño tiene que ver mucho con el nivel o grado del trastorno.

- **Deterioro del reconocimiento social:** que significa considerar a los demás como parte importante de su entorno. Esta peculiaridad se la puede percibir a pocas semanas de nacido, se trata de un desinterés por mantener contacto físico o social, que en algunos casos sí lo hacen, solo por conseguir algo de su interés.
- **Deterioro de la comunicación social:** que refleja la incapacidad de estas personas para expresar sus sentimientos, ideas; dar y aceptar mensajes sociales, verbales y no verbales. En niños regulares, esta etapa se la identifica por las sonrisas, actividades y sonidos que emiten para poder relacionarse con los adultos. Los signos de identificación son falta de relación con otras personas, diálogos sin fundamento y utilidad para su entorno, sin intercambio de ideas, con presencia de frases redundantes y ausencia de expresiones faciales.

1.1.6. Grados de autismo.

En cuanto a los niveles de gravedad el DSM-5 (2014), indica:

- **Grado 1:** necesita ayuda, la insuficiencia en procesos comunicativos produce problemas importantes, existe inconvenientes para empezar la socialización, respuestas inapropiadas, despreocupación por la interacción con los demás, complicaciones para cambiar de actividad, afectación en su nivel de independencia debido al impedimento en el orden y planeación que presentan.
- **Grado 2:** necesita ayuda notable, deterioro importante en las destrezas comunicativas, social, oral y no verbal, inconvenientes y comienzo restringido en sus relaciones sociales, respuestas incoherentes en conversaciones, rigurosidad en su comportamiento, problemas para aceptar cambios, angustia e inconvenientes para cambiar el foco de atención.

- **Grado 3:** necesita ayuda muy notable, problemas severos en sus habilidades comunicativas, expresivas, sociales, no verbales, relaciones sociales muy restringidas, vocabulario pobre y escasa apertura con otras personas, conductas muy rígidas, excesivo malestar hacia los cambios, angustia intensa para reemplazar el foco de atención.

El DSM-5 (2014), también menciona ciertas particularidades en cuanto al TEA como:

- Daño permanente en las relaciones y comunicación social.
- Comportamientos, apegos y acciones limitadas y reiterativas.
- Expresión muy literal, ecolalias, características observadas en las etapas iniciales de socialización.

Como ya se mencionó anteriormente; mientras más temprano se intervenga más efectivo será el apoyo al niño (Estes et al., 2015). Las validaciones de las manifestaciones se apoyan en la observación, relatos de las personas a cargo del menor o auto informes (Zwaigenbaum et al., 2015).

1.1.7. Teorías Explicativas.

Las diversas investigaciones que se han efectuado en relación a las personas con TEA, han generado la presencia de teorías que permitan entender de alguna manera sus características.

1.1.7.1. Teoría de la Mente.

La teoría de la mente cuyo precursor es Simon Baron-Cohen, manifiesta que estas personas fracasan en su intento de comprender o anticiparse a su comportamiento o de otras personas, así como las deficiencias que presentan en las relaciones sociales y los obstáculos en el lenguaje (Ortiz, Ayala, Reyes, López y Mexicano, 2013).

Hace alusión a la destreza de las personas de poder comprender los estados mentales de los demás (Ortiz et al., 2013). En el diario vivir compartimos determinadas situaciones que nos permiten reconocer las intenciones de los demás, las ideas y así entender sus comportamientos; dicha capacidad por lo general en las personas con

TEA se encuentra alterada, pues, son sujetos incapaces de ponerse en “el lugar de la otra persona” (Gardner, 2016). Entre las dificultades más comunes que presenta esta población, están: pronosticar conductas, entender emociones, problemas para saber cómo su conducta afecta en él y en el resto de personas e inconvenientes para intuir la percepción del resto sobre su accionar (González, 2017).

A la teoría de la mente, también, se la describe como la habilidad que tienen los seres humanos para crear una imagen interior sobre los estados mentales de sí mismo y de otros (Gardner, 2016). Quienes presentan TEA no tienen desarrollada dicha capacidad, presentando problemas, principalmente, en el ámbito social (González, 2017).

A su vez Brewer, Young, y Barnett (2017), demostraron que las personas con TEA obtuvieron puntajes inferiores en diversas valoraciones de un sinnúmero de pruebas aplicadas; y concluyen que estas personas tienen dificultad en la elaboración una idea adecuada acerca de los estados mentales de otras personas o de ellos mismos.

El infante desarrolla su parte intelectual, social y afectiva hasta los cinco años, siendo capaces de razonar y entender las acciones, deseos, afectos, de prever los estados mentales de otras personas y de ellos mismo; por tal motivo, el diagnóstico y la intervención temprana en los niños con TEA, deben ser consideradas una prioridad para padres y educadores (Gómez, 2010).

1.1.7.2. Teoría de la Coherencia Central.

Esta teoría cuya autora es Uta Frith, sugiere que los sujetos con autismo perciben su entorno por partes; poniendo suma atención en detalles específicos y no en el todo (Darretxe y Sepúlveda, 2017). Esto no sucede con aquellas personas de desarrollo típico quienes pueden integrar la información en conjunto (Murray, Tobar, Villablanca y Soto, 2015).

Así mismo, a la Teoría de la Coherencia Central se la define como la capacidad natural de recibir la información de forma general, sin embargo, los individuos con TEA fijan su interés en detalles lo cual impide que puedan apreciar la información en su totalidad (Chamorro, 2010).

En esa misma línea González (2017), indican que los sujetos con TEA presentan un deterioro de la coherencia en su razón, lo que demuestra que esta población no sea capaz de asimilar los datos en un solo pensamiento congruente.

Por último, la Teoría de la Coherencia Central explica que el conocimiento en las personas con desarrollo normal tiene como función principal discernir y darle sentido al conjunto general de estímulos, por lo tanto, en el caso de los sujetos con TEA esta competencia se encuentra afectada, pues identifican a cada estímulo por separado lo que indica una desviación en la forma de comprender (Aljunied y Frederickson, 2011).

1.1.7.3. Teoría de las Funciones Ejecutivas.

Simon Baron-Cohen en esta teoría se refiere al desarrollo intelectual, juicio y actos de las personas en eventos recientes o difíciles (Cortés y Marques, 2016).

A manera general estas funciones incluyen competencias de abstención, almacenamiento y proceso de contenidos, acomodación, planificación y elocuencia (Friedman y Miyake, 2017).

Esta doctrina indica que los sujetos con TEA presentan una afección precoz en la organización de conductas, debido a una carencia en su memoria de trabajo, cambios electrofisiológicos u orgánicos, alteración en la zona frontal, temporal y parietal (Pérez-Pichardo, Ruz-Sahrur, Barrera-Morales, y Moo-Estrella, 2018).

La función ejecutiva comprende aspectos como planeación, control de impulsos, reprimir comportamientos inapropiados y acomodación de la inteligencia (Pérez-Pichardo et al., 2018).

Existe una posible relación entre el autismo y el daño ocasionado en la zona frontal, sin olvidar que esta región está comprometida con la conducta social, vínculos emocionales y disertación social (Dohle, Diel y Hofmann, 2018).

En otra instancia, a esta teoría también se la entiende por la lesión en el lóbulo frontal, que afecta la atención, la planificación, el dominio de impulsos, el control en respuestas y la flexibilidad de razonamiento (Cortés y Marques, 2016). Entre las manifestaciones más observadas están la carencia de empatía, la escasa sensibilidad,

la expresión emocional inapropiada, las rutinas, la atención fija a ciertas cosas (Melgarejo-Carvajal, Carvajal y Mendoza, 2016). La alteración de esta función es la manera más correcta de explicar el porqué de las acciones de las personas con autismo (Melgarejo-Carvajal et al., 2016).

1.1.8. Prevalencia del autismo.

La prevalencia del TEA ha constituido un punto de interés y discusión por parte de los interesados en el tema. Se puede observar que ha existido un aumento en los casos de personas diagnosticadas con esta condición (Alcantud, Yurena y Mata, 2016).

Una investigación longitudinal realizada en 18 países; que inició en el año 2000 y terminó en el 2014, con una muestra de 5000 niños y jóvenes, detectó un porcentaje del 0,7% niños con autismo (Contini, Astorino y Manni, 2019).

En Suecia se realizó una investigación a un millón de infantes, donde los valores de predominio pasaron de un caso en cada 435 niños a un caso cada 200 niños (Fortea, Escandell y Castro, 2013). En el año 2013 en las Islas Canarias se efectuó una investigación con una muestra de 1796 infantes; el porcentaje de la prevalencia de autismo llegó al 0,61% de esta población (Fortea et al., 2013).

En Noruega, en el año 2012 se determinó una prevalencia de un caso por cada 144 niños; en Holanda en el año 2015 la prevalencia era de un caso por cada 44 niños; en Italia en el año 2018 uno de cada 87 niños; en Alemania, en el año 2012, uno de cada 166 niños; en España, en el 2018, 16 de cada mil niños; en EEUU, en el 2012 la prevalencia fue del 2%; en Inglaterra, en el 2015, 1,34%; en América Latina y el Caribe, en el 2015, la prevalencia es del 1,75% (Málaga et al, 2019). En la ciudad de Cuenca – Ecuador, en el año 2015, existían alrededor de 1266 personas con TEA (Ministerio de Salud Pública del Ecuador, 2017).

Rodríguez (2018), hace un recuento de la prevalencia mundial, más actual del TEA, tomando datos del DSM V; y, los datos más recientes arrojan que las cifras son 17 casos de autismo por cada 10 mil personas.

El Centers for Disease Control and Prevention (2018), a través de datos proporcionados por la Red de Monitoreo del Autismo y Discapacidades del Desarrollo (ADDM) información recabada en once localidades de los Estados Unidos, determinó

que 1 de cada 59 niños en la edad de 8 años presentaba diagnóstico de TEA. Por su parte la Organización Mundial de la Salud (2019), estableció que uno de cada 160 niños obtuvo diagnóstico de TEA, en investigaciones con un nivel de verificación alto el porcentaje de prevalencia tendió a aumentar.

1.1.9. Comorbilidad.

En el caso de los estudiantes con TEA, a más de su condición, un gran porcentaje de casos se ha podido evidenciar la comorbilidad con otros desordenes. Rico-Moreno y Tárraga-Mínguez (2016), mencionan que en investigaciones realizadas sobre dicho trastorno se ha podido probar la presencia del TDAH; demostrando una relación entre estas dos condiciones.

Dichas manifestaciones ocasionan problemas muy severos en el área social, profesional y en su vida en general, en la mayoría de los casos se presenta una comorbilidad entre el TEA y Discapacidad intelectual (Sharma et al., 2018).

La depresión y la ansiedad son aspectos muy comunes en las personas con TEA, en investigaciones realizadas se ha podido observar que estas personas en su gran mayoría exteriorizan conductas con pronóstico de ansiedad en cualquiera de los grados de mencionado trastorno (De la Iglesia y Olivar, 2012).

En otra investigación determinaron que la comorbilidad es muy habitual en los infantes con TEA, existiendo alta tendencia a la presencia de TDAH, así como también la presencia de ansiedad, originados por sus inconvenientes en la comunicación y problemas de tipo alimentario (Romero et al, 2016).

Se estima que alrededor del 70% de personas con TEA tienen comorbilidad con discapacidad intelectual, TDAH, alteraciones motores, gastrointestinales, desórdenes en el sueño, depresión, ansiedad, la presencia de epilepsia en estos niños es muy común y va también asociado al deterioro cognitivo de los mismos, además alrededor de un 9% de casos de TEA han presentado Síndrome de Down (De la Jara-Matte, David-Gálvez, Aguilera y Hann, 2017).

La encopresis es una de las comorbilidades muy presentes en los casos de autismo, una de las causas se podría atribuir a los inconvenientes que tiene el niño en

aprender las condiciones necesarias para ir al baño, dificultades para comunicar lo que necesita, miedo a ensuciarse o mojarse, por lo que la intervención a tiempo por parte de profesionales resulta muy importante (Rascón, Del Corral y Palazón, 2015).

1.1.10. La Inclusión Educativa.

La inclusión educativa puede entenderse como la intervención educativa de niños, jóvenes y adultos que padecen algún tipo de necesidad educativa; permite a las instituciones educativas se vuelvan más comprometidas y conscientes sobre la heterogeneidad de los estudiantes, en función de su procedencia, inclinaciones, costumbres, saberes, habilidades u otra particularidad (Booth y Ainscow, 2002).

La inclusión educativa se fortalece en el principio de la no exclusión de los estudiantes (Cardona, Herrero y Vallés, 2016). Incluir conlleva una postura de consideración hacia el prójimo, indistintamente de la clase social, nacionalidad u origen (Chen, 2016). Permitirá establecer una conexión entre el profesor y sus estudiantes, basado en la aceptación y respeto recíproco (López, 2016).

A la inclusión educativa también se la considera como un procedimiento que se fundamenta en la aceptación de las diferencias existentes en la población estudiantil, situación que debe generar el máximo provecho para cada uno de los educandos (Damm, 2014).

Tanto la escuela como los planes pedagógicos deben estar orientados en función de la variedad presente; con el propósito de reconocer y atender las carencias, particularidades y destrezas del estudiantado (Mendoza, 2017).

En la inclusión educativa la escuela debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes; en otras palabras, debe considerar la heterogeneidad del estudiantado y dar prioridad a las personas con discapacidad, minorías étnicas e hijos de migrantes (Pérez, 2017).

Echeita y Sandoval (2007) asegura que la inclusión educativa es un proceso de organización y análisis; permite que se reestructuren el sistema educativo y que se reconozcan las barreras para la eliminación de las mismas.

La inclusión educativa se refiere a un valor igual de importante para todo el alumnado, su objetivo es buscar una educación de calidad acorde con las capacidades y necesidades de cada alumno, posibilita que las instituciones educativas puedan atender la diversidad del estudiantado y generen respuestas con métodos, procesos y estrategias pedagógicas adecuadas que promuevan un aprendizaje de calidad (Echeita, 2008).

La educación inclusiva es considerada como una transformación general que busca el avance y logro de todos los educandos sin distinción y combatiendo cualquier tipo de rechazo en todas sus formas, brindando una enseñanza de calidad, igualdad e inclusión, adaptándose a las exigencias y formas de aprender de cada uno de los estudiantes (Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016).

De igual forma, la educación inclusiva puede ser comprendida como un procedimiento que aborda y atiende las carencias de los estudiantes, fomentando un mayor nivel de intervención y actuación en todas las actividades sean académicas, sociales, deportivas o culturales, innovando metodologías, técnicas y recursos, que facilitan la participación total de los educandos (Leiva y Gómez, 2017).

García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013), manifiestan que la educación inclusiva es considerada como el procedimiento que conlleva cambios en las unidades educativas y permiten que estas brinden un espacio y enseñanza adecuada para todo el alumnado, brindando mayor atención a aquellos estudiantes que presentan diferentes particularidades en el aprendizaje, para que de esta manera se sientan comprendidos y reconocidos por sus maestros y compañeros.

1.1.11. Inclusión de niños con TEA.

El autismo representa una de las condiciones educativas más frecuentes en las aulas de educación ordinaria, lo que demanda el apoyo y asesoramiento de profesionales para un verdadero proceso inclusivo de estos estudiantes; a su vez el nivel de responsabilidad y capacitación del docente permitirá ofrecer a esta población espacios educativos óptimos que garanticen un verdadero desarrollo académico (Acuña, Mérida y Villaseñor, 2016).

La inclusión de estudiantes con TEA exige, en primera instancia, la comprensión y tolerancia de todos en el centro escolar (Acuña et al., 2016). El entendimiento y la eliminación de falsas percepciones hacia el alumno, posibilitan la formación de un ambiente ideal y ajustado a la satisfacción de sus necesidades (Chen, 2016). La formación de clases inclusivas promueve el avance equitativo de todos los estudiantes sin distinción alguna (Iacoboni y Moirano, 2018).

Por último, resulta importante entender las dificultades que presentan las personas con TEA; la asistencia que se pueda brindar a esta población dependerá del grado de afectación del trastorno, mientras más temprano se lo haga, mejor será el rendimiento escolar y el proceso inclusivo (Bautista, Sifuentes, Jiménez, Avelar y Miranda, 2008). La actuación de un grupo interdisciplinario, así como la puesta en práctica de diversas acciones demanda de una comunicación permanente y comprometida entre todos los actores educativos (Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe, 2019).

1.1.12. Barreras para el Aprendizaje.

Las barreras para el aprendizaje de los niños con TEA son muy diversas. En una investigación con docentes, realizada por Lindsay, Proulx, Thomson y Scott (2013), se determinaron los siguientes obstáculos:

- Falta de formación docente.
- Falta de recursos
- Escaso conocimiento de los docentes, educandos y padres sobre el trastorno.

La actitud de los docentes es una de las principales barreras; la presencia de un niño con esta condición puede deteriorar la emoción y compromiso de trabajar con esta población; igualmente, la preparación especializada del maestro configura otro obstáculo en la continuidad e integración del educando en la escuela, una vez más la postura de los educadores serán factores que permitan o impidan la inclusión (Zambrano y Orellana, 2018).

La escasa accesibilidad y organización de las instituciones educativas para permitir el ingreso de estudiantes con autismo es otra barrera identificada por Villegas, Simón y Echeita (2014). Criterios similares comparten León (2018), al señalar en su

artículo que la escasa capacitación de los educadores para trabajar con estudiantes con autismo es un gran impedimento.

Del mismo modo, la supresión de la barrera espacio – temporal posibilita al docente mayor organización en capacitación y tiempo, mejor manejo de recursos e información (Domínguez-Galván, 2019).

Cañete, Sánchez y Corcho (2018); García-Cuevas y Hernández (2016), expresan que otras barreras se centran en:

- La falta de sensibilización ante dicha situación.
- La poca experiencia de trabajo con niños con TEA.
- Las instituciones educativas sin preparación para recibir a esta población.
- La situación económica.
- El reducido número de especialistas.
- El poco respaldo y compromiso de las familias y de ciertos docentes en el proceso educativo.

Por su parte Danker, Strnadová y Cumming (2019), en su estudio realizado a estudiantes con TEA, determinaron la existencia de obstáculos sensoriales, colectivos y barreras relacionadas con la enseñanza.

1.1.13. Desafíos.

En todo proceso de inclusión, los desafíos constituyen una constante para los actores de la comunidad educativa, uno de ellos comprende la asistencia a los estudiantes con TEA, considerando los intereses y apoyos requeridos para su óptimo avance en el aula (Abad y Cita, 2016).

Otro gran desafío constituye el compromiso que el maestro tenga con la evolución formativa del niño, donde el conocimiento y aplicación de técnicas e instrumentos propicien su inclusión (Lalama, Pin y Vela, 2017).

De igual manera, Domínguez-Galván (2019), considera que potenciar al máximo el conocimiento de los educadores en relación al tema, es uno de los desafíos más importantes en el proceso inclusivo de niños con TEA.

Así mismo, la capacitación de los maestros representa uno de los desafíos más significativos, poniendo énfasis en el apoyo que se brinde a la diversidad y necesidades de los estudiantes (Villegas, Simón y Echeita, 2014). Criterio que es compartido por Zambrano y Orellana (2018), al indicar que la formación docente es una de las competencias más representativas en la escuela.

El conocimiento acerca de las características de los niños con TEA y como abordarlas en el salón de clase representa uno de los retos más notables para el educador (Rangel, 2017).

Por último, otro de los desafíos es generar conciencia en los estudiantes y familias sobre las particularidades del alumno con TEA en cuanto a su conducta, intelecto y socialización para evitar su rechazo y aislamiento, proceso que se verá fortalecido por el nivel de implicación de los progenitores del niño en su instrucción (Lindsay, Proulx, Thomson y Scott, 2013).

1.1.14. Estrategias Metodológicas.

Las intervenciones puestas en práctica con los estudiantes con TEA han permitido crear diversas técnicas que abarcan la parte cognitiva como la conductual (Ramsey, Kelly, Allen, Rosol y Yoerger, 2016).

El Análisis del Comportamiento Aplicado (ABA), es una técnica dirigida para los niños con TEA y muy efectiva; se basa en el fortalecimiento de habilidades, cuya finalidad es aproximar al niño al desenvolvimiento normal (Ramsey et al., 2016). Este método se lleva a cabo, por lo general, en el hogar con apoyo psicológico.

Otro método, que funciona muy bien para la lectura, es el Método de Marcha Sintética, que comprende el método Global Analítico mismo que se basa en letras, permite la estimulación lingüística y lectora de los niños y el método Fonético en donde el estudiante aprende las vocales y consonantes mediante su sonido, luego una vocal y consonante, para finalmente formar palabras, oraciones y llegar a la lectura (Jusue y Marín, 2016).

El Modelo Early Start Denver Model (DENVER), se apoya en el constructivismo, permite que el estudiante participe de forma activa por medio de

prácticas personales, sensoriales, motricidad gruesa y fina, cognitivas, conducta, autonomía (Forment, 2017).

Learning Experiences: an Alternative Program for Preschoolers and Parents (LEAP), es un método dirigido a fortalecer el conocimiento, comunicación, comportamiento e interacción con ayuda de un profesor especial (Salvadó-Salvadó, Palau-Baduell, Clofent-Torrentó, Montero-Camacho y Hernández-Latorre, 2012).

La intervención cognitivo-conductual es un procedimiento enfocado a mejorar el avance de ciertas conductas y suprimir comportamientos disruptivos (Forment, 2017). El estudiante analiza sus ideas, sentimientos y los mejora con la ayuda de acciones positivas (Seguí y Durán, 2011).

El Picture Exchange Communication System (PECS), es un método utilizado para el desarrollo social del estudiante (Durán, 2009).

El análisis de tareas, es otro método que permite que el estudiante realice diversos pasos hasta alcanzar la destreza deseada (Martínez, Cuesta y Murillo, 2012).

Otro método bastante útil, son los apoyos visuales, pueden ser figuras, letras, cosas, diarios, listados, guías, que proveen instrucciones sobre la tarea o trabajo para el aprendizaje (Larraceleta, 2018).

El método de aprendizaje multisensorial tiene una vinculación directa con los sentidos, por medio de ellos el niño es capaz de recibir cantidades infinitas de información (Schneider, 2017).

El aprendizaje cooperativo se refiere a las actividades académicas en grupo, en donde la colaboración, participación y progreso de todos los integrantes constituyen la base de su trabajo, esta estrategia genera sentimientos de tolerancia ante opiniones ajenas y fomenta el apoyo colectivo (López y Acuña, 2011).

El aprendizaje cooperativo enseña al estudiante a programar, razonar, deliberar y elegir, la intervención dinámica de los integrantes genera satisfacción en todo el equipo (Lata y Castro, 2015).

En el caso de los Trastornos generalizados del desarrollo se hacen sugerencias para trabajar con estos estudiantes a nivel del aula como: reducir al máximo posible sonidos, conservar el mismo lugar en objetos y materiales, emplear dibujos o imágenes, reconocer que le produce ansiedad, trabajar la consideración y respeto en los compañeros, asignarle obligaciones, disponer de material adecuado para las tareas, prever cambios en la jornada, motivar la ejecución de trabajos manteniendo su atención, aplaudir los avances académicos, propiciar espacios de diálogo con todos, hablar de manera sencilla y comprensible (Schneider, 2017).

La metodología Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), es una técnica que tiene como objetivo comprender las actitudes de las personas con autismo, cómo adquieren su conocimiento, cómo razonan y exploran su entorno, logrando así entender el porqué de sus comportamientos (Virués, Arnold, Hird y Phillips, 2017). Pone principal atención en el trabajo de diversos entornos, buscar corregir inconvenientes de interacción, comprensión, pensamiento, reproducción de conductas y destrezas motoras. Mulas et al, (2010), manifiesta que este método debe darse en seis pasos:

1. Enseñanza estructurada.
2. Utilización de ilustraciones visuales.
3. Trabajo en expresiones.
4. Frases escritas,
5. Destrezas escolares.
6. Apoyo de los padres en el hogar

La metodología TEACCH es considerada, en los tiempos actuales, como una de las herramientas de mayor valor para trabajar en autismo (Virués et al., 2017). Su finalidad es fortalecer y conseguir destrezas, con aplicabilidad en la escuela y en el hogar (Siu, Lin y Chung, 2019). Se apoya en la enseñanza estructurada, considerando las particularidades de los sujetos con autismo (Virués et al., 2017). Se puede trabajar de manera personal o conjunta. Con la ayuda de imágenes se emplean procedimientos de moldeamiento, aprendizaje de normas, conexión por medio de expresiones, contacto visual, etc. (Guzmán, Putrino, Martínez y Quiroz, 2017).

1.1.15. La Ley en el Ecuador.

En Ecuador el tema de la inclusión educativa es una prioridad, misma que se encuentra presente en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

En el artículo 47 de la LOEI, se manifiesta que el estado garantizará la educación de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta las necesidades educativas. El estado velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación ya sea regular o especial; además se enfocará en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (Ministerio de Educación, 2011).

Las instituciones educativas están obligadas a recibir a todos los estudiantes con o sin discapacidad y crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades (Ministerio de Educación, 2011).

El acuerdo ministerial 295, hace eco acerca de la atención e inclusión a personas con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad señalando que la atención especial es aquella que da atención educativa a niños y jóvenes que padezcan algún tipo de discapacidad sensorial (Ministerio de Educación, 2013).

1.2. Estado del Arte

A continuación, se expone una recopilación de investigaciones efectuadas acerca de intervenciones con estudiantes con TEA; mismas que han sido realizadas en el transcurso de los últimos años.

El método de exploración de la información se basó en una revisión profunda de artículos científicos, mediante la utilización de palabras claves como: inclusión educativa, trastorno del espectro autista, escuela, conducta, rendimiento académico y estudio de caso. El motor de búsqueda fue Scholar Google.

Un punto importante para la selección de los documentos es que estos estuvieron publicados en revistas científicas indexadas, libros y tesis doctorales.

Seguí y Duran (2011), realizaron una investigación denominada efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del

espectro autista en Barcelona-España, cuyo objetivo fue valorar si los métodos de aprendizaje cooperativo pueden disminuir los déficits atencionales de una alumna con autismo. La metodología utilizada fue un estudio comparativo basado en el trabajo individual y cooperativo. Los recursos para la recolección de información fueron la observación y videos. El estudio se realizó con una niña de 4 años. Los resultados obtenidos demostraron mayor atención y compromiso de la niña en las actividades, con mayor fijación en las tareas y un mejor nivel de interacción social.

Heredia y Durán (2013), en su artículo sobre el aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de un alumno con rasgos autistas, llevado a cabo en Barcelona -España. Tuvo como objetivo analizar si el uso de técnicas cooperativas en educación física puede aumentar la participación y el aprendizaje del alumnado con autismo. La metodología utilizó el análisis comparativo. Los instrumentos utilizados en la recolección de los datos fueron la observación y grabación. La muestra estuvo compuesta por un estudiante de 7 años. Los resultados demostraron una participación muy activa del estudiante en las tareas colectivas, además se muestra dinámico y seguro.

Cuéllar de Lucas, Pérez-Brunicardi y De la Iglesia (2015), investigaron sobre la enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil en Segovia-Venezuela. El objetivo fue aplicar el aprendizaje cooperativo mediante juegos cooperativos para conseguir la inclusión de un niño con TEA, en el aula y patio del centro infantil. La metodología fue de tipo cualitativo mediante un estudio de caso basada en la investigación-acción. La información se obtuvo con instrumentos como entrevistas, diario de campo, ficha de observación y de autoevaluación. La muestra en este estudio es de un estudiante de 4 años con TEA. Los resultados alcanzados fueron la integración del estudiante con TEA y la generación de actitudes de cooperación, apoyo en el estudiante y sus compañeros.

Castillo y Grau (2016), desarrollaron un estudio sobre conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso, realizado en Valencia-España. El objetivo fue describir las principales conductas disruptivas de una alumna con TEA en el aula ordinaria y en la sala de comunicación y lenguaje (C y L). La metodología utilizada fue de investigación cualitativa. Los instrumentos empleados para conseguir la

información fueron la observación y análisis documental. La muestra estuvo conformada por una estudiante de seis años. Los resultados evidenciaron disminución de las conductas inadecuadas, mejor nivel de participación e integración de la estudiante en los trabajos en el aula.

Paula, Cunalata, Acosta y Santillán (2019), en su trabajo sobre un software educativo para el reconocimiento de emociones en niños con autismo llevada a cabo en Riobamba-Ecuador; mediante un estudio de caso. El objetivo de la investigación fue comunicar acerca del proceso de avance en el uso de un instrumento software para instruir a estudiantes con autismo la identificación de 5 emociones: alegría, tristeza, enfermedad, enfado y asombro. La metodología empleada fue un estudio de caso de carácter descriptivo. Los recursos empleados para recabar información han sido el software, pictogramas. La muestra estuvo conformada por niños de 7 a 13 años. Los resultados indicaron se produjo situaciones de interacción entre el docente y el alumno con TEA durante la instrucción, se evidenció un avance en distinguir las diversas emociones, finalmente, se logró un mayor nivel en la relación con sus pares.

Trillo, Parada y Bernárdez-Gómez (2019), efectuaron un trabajo denominado Juan, un niño con síndrome de Asperger: un estudio de caso de una buena práctica de inclusión educativa a través del aprendizaje cooperativo, en Brasil, cuyo objetivo fue identificar, describir, analizar, interpretar, comprender y hacer visible una buena práctica de inclusión educativa con un niño con Síndrome de Asperger basada en el aprendizaje cooperativo. La metodología aplicada fue cualitativa con un estudio de caso único. Los recursos empleados fueron entrevista. La muestra estuvo conformada por un estudiante de sexto año de educación elemental. Los resultados en este caso señalan aceptación ante las diferencias de Juan, buen desarrollo de la comunicación e inclusión del estudiante en el aula y con sus pares.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo general

Diseñar prácticas pedagógicas que favorezcan procesos inclusivos en el aula para un estudiante con Trastorno del Espectro Autista.

En este punto es importante mencionar que los objetivos específicos de esta investigación se han dividido en dos fases

2.1.2. Objetivos específicos

Fase 1

- Determinar las necesidades educativas y barreras para el aprendizaje y la participación de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista mediante un estudio de caso y un análisis documental.

Fase 2

- Proponer prácticas pedagógicas que favorecer el proceso inclusivo del caso estudiado en el aula.
- Aplicar y evaluar las prácticas pedagógicas propuestas para favorecer el proceso inclusivo del estudiante.

2.2. Método

Esta investigación se ha desarrollado bajo el método cualitativo-interpretativo. Este procedimiento explica la manera de actuar de un grupo de personas que son parte de una investigación, en donde lo intrínseco, como sentimientos y opiniones son aspectos determinantes; así como el entorno social y personal de los participantes, estableciéndose un vínculo entre explorador y el fenómeno (Abreu, 2014).

Además, corresponde a un análisis de estudio de caso que para López (2013), se trata de una investigación sobre una situación o hecho, la misma que se desarrolla en su ambiente habitual, este tipo de indagación resulta provechoso para el investigador porque conoce más a fondo la realidad del fenómeno, aproximándose según sea la necesidad o utilidad para lo cual necesita diversas fuentes de información o datos, al término de la exploración el examinador elaborará un documento.

En este punto es importante mencionar que en un apartado siguiente denominado “análisis cualitativo”, se describe detalladamente el proceso al que fue sometido toda la información.

2.3. Participantes

Estudio de caso: estudiante del 8vo año de Educación General Básica de una Unidad Educativa pública de la ciudad de Cuenca - Ecuador. En la actualidad tiene 12 años de edad. El estudiante fue diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista grado 1 (TEA) a la edad de 11 años. Presenta problemas en lenguaje y razonamiento, su CI es normal bajo. Es calificado por los docentes como un estudiante problema, esto haciendo alusión a las dificultades que presenta en su conducta, característica de la misma necesidad educativa. En lo relacionado con el aprendizaje, en forma general, presenta dificultad al momento de escribir y leer, lo que dificulta si nivel de comprensión, en matemáticas tiene inconvenientes en realizar operaciones complejas y resolver fórmulas.

Madre de familia: madre de 34 años de edad, de estado civil divorciada. Se dedica a la confección de ropa y tiene un pequeño taller. Comenta que su hijo desde pequeño ya manifestaba algunos comportamientos relacionadas con el trastorno, sin embargo, debido a la falta de recursos no había podido acudir a un especialista para que le evalúe. Recuerda que en su familia un hermano presenta un cuadro muy parecido al de su hijo. Ella es muy consciente de que a su hijo lo ignoran por su condición; lo cual le duele, pero trata de apoyarlo y orientarle para que no se sienta afectado.

Profesora: ingeniera en sistemas, con 7 años de experiencia en la docencia. Actualmente se desempeña como docente de la asignatura de matemáticas. Indica que es la primera vez que trabaja con un estudiante con TEA. Desconoce sobre las características de la necesidad educativa. Señala que la preparación y capacitación de los maestros es una de las herramientas más poderosas para poder realizar un proceso correcto de inclusión.

Investigadora: psicóloga educativa de 40 años, con 11 años de experiencia en el ámbito educativo. Actualmente se encuentra cursando una Maestría en Educación Básica Inclusiva.

Grupo de estudiantes de 8vo de básica de la escuela en la que se realizó el estudio de caso: conformado por 15 varones y 10 mujeres, comprendidos en edades entre los 11 a 12 años. La mayoría llevan siendo compañeros desde los primeros años de escolarización. Se puede observar claramente entre los estudiantes lazos de amistad y afinidad muy fuertes. Son adolescentes dinámicos. En el grupo existen estudiantes destacados que cumplen con el rol de líderes o guías en los trabajos que se realizan en el aula, sin embargo, la relación con el estudiante con TEA no es del todo aceptable; pues se puede evidenciar cierto nivel de desaire hacia él.

2.4. Instrumentos

a. Fase 1

Guía de análisis del documento individual de adaptaciones curriculares (DIAC) (Anexo 1): esta guía analiza la información de los antecedentes del estudiante, el diagnóstico y las necesidades educativas, las adaptaciones curriculares y metodológicas

Guía de análisis de planificación micro curricular (Anexo 2): esta guía analiza los datos del docente que elaboró la planificación, la asignatura, el curso, la fecha, la unidad didáctica y nombre de la unidad. Aquí se considera si la planificación cuenta con todos los datos de identificación, elementos curriculares, revisión y aprobación, si hay relación entre los objetivos, destrezas con criterio de desempeño,

estrategias metodológicas, recursos y sistemas de evaluación; y si la planificación se encuentra actualizada.

Guía de observación de práctica docente (Anexo 3): esta guía analiza los datos informativos del docente observado, la materia que imparte, el paralelo, el tema de estudio, la fecha de observación, la organización del aula, el clima del aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje, los aspectos metodológicos impartidos a lo largo de la clase, la evaluación de los aprendizajes.

Entrevista estructurada (Anexo 4): elaborada por el equipo investigador y posteriormente validada por expertos mediante una prueba piloto. La misma está conformada por tres apartados que se refieren a la situación en el hogar y escuela, a las barreras para el aprendizaje y a las barreras para la participación del estudiante con TEA en el centro escolar.

b. Fase 2

Planificaciones (Anexo 5): las planificaciones curriculares son dadas por el Ministerio de Educación y consta de las siguientes partes: datos informativos, cuerpo de la planificación y adaptaciones curriculares.

Diario del profesor (Anexo 6): en este documento se encuentran, en primer lugar, los datos de identificación del docente y del observador, el nombre de la institución, el curso, la fecha, la asignatura y el tema de la unidad didáctica. También se encuentra el desarrollo de la sesión. En este documento el investigador registra todos los aspectos positivos o negativos que han surgido al momento de la observación.

2.5. Procedimiento

a. Fase 1

Mediante una solicitud enviada al rector de una Institución Educativa pública de la ciudad de Cuenca – Ecuador, se pide la participación de esta en nuestro estudio.

Una vez aprobada la solicitud, los participantes firman los respectivos consentimientos informados; en los cuales se explicó el propósito de la investigación,

el procedimiento a seguir, el carácter confidencial que tendrá toda la información proporcionada y la participación voluntaria en este estudio.

La investigadora procede a revisar los siguientes documentos:

- El DIAC; registrando todos los datos encontrados en la guía de análisis del documento individual de adaptaciones curriculares, descrita en el apartado instrumentos.
- Las planificaciones micro curriculares, registrando todos los datos encontrados en la guía de análisis de planificación micro curricular, descrita en el apartado instrumentos.

Posteriormente, la investigadora procede hacer una observación áulica por diez días consecutivos, registrando toda la información en la guía de observación de práctica docente, también descrita en el apartado instrumentos.

Se cita a la madre y a la profesora del estudiante un día sábado por la mañana, para el respectivo estudio de caso. A las dos participantes se les aplica la entrevista estructurada, descrita previamente. La investigadora procede a grabar en una nota de voz toda la entrevista.

Un siguiente paso consistió en hacer el respectivo análisis de todos los datos recolectados hasta el momento. Mismos que determinaron las barreras en el aprendizaje y la participación (BAP) del estudiante con TEA.

b. Fase 2

Una vez concluida la primera fase, donde se determinaron las BAP; la investigadora procedió a realizar 10 planificaciones micro curriculares, programadas para darlas en clases de 45 minutos cada una. Las planificaciones fueron realizadas en función de los temas entregados por la docente y de acuerdo a la unidad didáctica que se estaba trabajando con los estudiantes en ese momento.

Las planificaciones son revisadas por la directora de la investigación y por la profesora del estudiante. Una vez aprobadas las planificaciones se proceden aplicarlas, paralelo a esto, se fue registrando en el diario del profesor todo lo ejecutado

diariamente. Estos registros permitieron que posteriormente se pueda evaluar y analizar esta práctica.

Finalmente se procede hacer la respectiva discusión de este estudio, en base a todos los resultados obtenidos.

2.6. Análisis cualitativo

En base a los objetivos propuestos para este trabajo y por los instrumentos de recolección de datos; los datos fueron sometidos a un análisis cualitativo tal como se mencionó en el apartado “diseño”.

Una vez finalizado el proceso de recolección de información se reúnen el equipo investigador, conformado por la investigadora principal, la directora de la investigación y cuatro investigadores, expertos en el tema.

El equipo acuerda que, conforme a los objetivos planteados, la información debe ser sometida a un análisis cualitativo de tipo temático.

El análisis cualitativo de tipo temático es un procedimiento manual, que permite analizar conceptos y categorías de clasificación que no siguen un esquema claro previamente (Guallar, Ferran, Abadal y Server, 2017). Gutiérrez, Martín, Salmeron, Casasempere y Fernández (2017), lo describen como un proceso distinto que gran parte de los análisis cualitativos presentados en artículos científicos los usan. El análisis temático se usa para identificar, analizar y reportar temas o patrones dentro de la información (Friese, Soratto y Pires, 2018). Este método describe y organiza a detalle la información recolectada; además interpreta varios aspectos del tema de investigación (Gutiérrez et al., 2017).

En este punto es importante recordar que la lógica a seguir en los análisis temáticos es la inductiva (Abreu, 2014); misma que siguió en esta investigación, es decir, se partió de la información particular hasta llegar a la información general.

A continuación, se muestra el respectivo análisis temático. Debido a la extensión de la información, los datos completos se encuentran en el apartado anexos.

a. Fase 1

En esta primera fase lo que se determinó fueron las barreras en el aprendizaje y la participación (BAP).

La información recolectada con la guía de análisis del documento individual de adaptaciones curriculares, con la guía de análisis de planificación microcurricular, con la guía de observación docente y con la entrevista estructurada, fue sometida a un análisis temático; mismo que se describe a continuación:

El equipo investigador analiza minuciosamente los datos recolectados con los cuatro instrumentos antes mencionados; teniendo en cuenta las BAP y su clasificación (barreras institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas) (Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

Tras una discusión, el equipo, teniendo en cuenta la lógica inductiva de este proceso, propone elaborar una primera matriz denominada “primera matriz: clasificación de las barreras en institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas”, en esta matriz se colocaron las barreras institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas encontradas en los datos; además una quinta columna, de la misma matriz, se colocó el nombre del instrumento con el cual se recolectó esos datos.

La información de estas cuatro barreras, tras pasar por varios filtros permitirá que el equipo determine las principales BAP. La información completa de esta matriz se encuentra en el Anexo 7. Un ejemplo de esta información descrita, se encuentra en la tabla 1.

Tabla 1.

Ejemplo “primera matriz: clasificación de las barreras en institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas”

Barreras institucionales	Barreras actitudinales	Barreras organizativas	Barreras metodológicas	Instrumento
			Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	Entrevista a madre
La escuela no dispone del material necesario para poder trabajar con el estudiante				Entrevista a docente
		El director del DECE comenta que existe una adaptación metodológica, pero no existe ningún documento que respalde lo que el psicólogo manifiesta		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
			Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión	Guía de análisis de planificación microcurricular
	las actitudes de los docentes no fueron del todo agradable, algunas de ellas se mostraron muy resistentes a mi presencia, manifestando su malestar con actitudes e incluso palabras de rechazo hacia mi persona.			Guía de observación de práctica docente

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, las barreras se clasifican en prescindibles (P) e imprescindibles (I); teniendo en cuenta las necesidades del caso. Para esta clasificación interviene un investigador extra, experto en Educación Inclusiva y TEA.

La información completa de esta segunda matriz, denominada “segunda matriz: categorización de las barreras en prescindibles e imprescindibles”, se encuentra en el Anexo 8. A continuación se presenta un ejemplo en la tabla 2.

Tabla 2.

Segunda matriz: categorización de las barreras en prescindibles (P) e imprescindibles (I)

Barreras institucionales	Barreras actitudinales	Barreras organizativas	Barreras metodológicas	Clasificación en barreras prescindibles (P) e imprescindibles (I)	Instrumento
			Los profesores no usan las metodologías apropiada para que mi hijo pueda aprender.	I	Entrevista a madre
		La madre trabaja mucho y por eso no puede apoyar en un 100% al estudiante.		P	Entrevista a madre
			El estudiante se comunica muy poco, lo cual es una barrera.	P	Entrevista a profesora
Los profesores no están capacitados.				I	Entrevista a madre
	Las actitudes que los profesores tenemos, no le permiten al estudiante aprender.			P	Entrevista a profesora

Fuente: Elaboración propia

En una tercera matriz se agrupan los elementos imprescindibles por un lado y los prescindibles por otro.

El propósito de esta matriz es facilitar la lectura y re-lectura al equipo investigador. De tal manera, que si en el análisis, el equipo decide mover los elementos, estos se puedan hacer con mayor facilidad. La información completa de esta matriz denominada “tercera matriz: agrupamiento de las barreras en imprescindibles y prescindibles” se la puede encontrar en el Anexo 9. Un ejemplo de esta clasificación se encuentra en la tabla 3.

Tabla 3.

Ejemplo “tercera matriz: agrupamiento de las barreras en imprescindibles y prescindibles”.

Clasificación en barreras prescindibles (P) e imprescindibles (I)	Barreras institucionales	Barreras actitudinales	Barreras organizativas	Barreras metodológicas
Barreras imprescindibles	Los profesores no están capacitados.			Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión.
Barreras prescindibles		Mi hijo no participa en ninguna actividad extra. Por ejemplo, en juegos o bailes que organiza la escuela.	La madre trabaja mucho y por eso no puede apoyar en un 100% al estudiante.	Las clases son monótonas, tradicionales.

Fuente: Elaboración propia

Mediante un recorte de texto, se agrupan las barreras imprescindibles cuyas características tienen algo en común. Estas son redactadas en una sola frase que abarque la idea principal.

En el caso de que la barrera sea única, es decir no se encuentre otra barrera similar o con alguna característica en común; esta permanecerá intacta.

La información completa de esta matriz denominada “cuarta matriz: agrupamiento de las barreras imprescindibles cuyas características se relacionan entre sí”, se presenta en el Anexo 10. Un ejemplo de este agrupamiento se expone en la tabla 4.

Tabla 4.

Ejemplo “cuarta matriz: agrupamiento de las barreras imprescindibles cuyas características se relacionan entre sí”.

Barreras imprescindibles	Idea principal (recorte de texto)
No se toma en cuenta las NEE del estudiante. El plan de estudio no es el adecuado para mi hijo No existen adaptaciones curriculares Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión.	Al no considerar la NEE del estudiante, el plan de estudio no es el adecuado, puesto que no existen las respectivas adaptaciones curriculares y los instrumentos de evaluación no son adaptados a las condiciones del estudiante.
Los profesores no están capacitados. Los profesores no sabemos cómo trabajar con niños con autismo No sabemos las metodologías que se aplican con niños con autismo Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	Los profesores desconocen sobre las necesidades y características de la NEE, por lo que no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.

Fuente: Elaboración propia

En este punto el equipo determina un primer listado de BAP; sin embargo, luego de una discusión y un análisis minucioso; el equipo se ve en la necesidad de semaforizarlas, de verde las muy necesarias, de naranja las medianamente necesarias y de rojo las poco o nada necesarias.

La información completa de esta matriz denominada “quinta matriz: semaforización”, se presenta en el Anexo 11. Los datos antes mencionados se presentan en un ejemplo de la tabla 5.

Tabla 5.

Ejemplo “quinta matriz: semaforización”

Barreras imprescindibles	Idea principal (recorte de texto)	Tipo de barrera
Los profesores no están capacitados. Los profesores no sabemos cómo trabajar con niños con autismo No sabemos las metodologías que se aplican con niños con autismo Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	Los profesores desconocen sobre las necesidades y características de la NEE, por lo que no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	Barreras metodológicas
No existe intervención de profesionales especializados sean internos o externos	No existe intervención de profesionales especializados.	Barreras institucionales
El psicólogo no cumple su función y lo único que hace es acusar.	Las personas encargadas del DECE no cumplen con la función que les corresponde.	Barreras institucionales

Fuente: Elaboración propia

Se analizan, únicamente, las barreras semaforizadas de verde y naranja, de donde surge un nuevo recorte de texto mismo que se convierte en los resultados finales de esta investigación; descritos en el apartado “resultados”.

b. Fase 2

En esta segunda fase se analizan las planificaciones (Anexo 12) (el contenido de la planificación y la aplicación de las mismas). Recordemos que las planificaciones fueron elaboradas por la investigadora, tras la determinación de las BAP.

En este apartado se analiza la información de las planificaciones registrada en el *diario del profesor*, instrumento descrito anteriormente.

- El equipo, mediante un análisis temático analizó:
 - Tres sesiones el área de Matemáticas.
 - Tres sesiones el área de Estudios Sociales.
 - Dos sesiones el área de Lengua y Literatura.

- Dos sesiones el área de Ciencias Naturales.
- Los datos completos de este análisis se describen en el Anexo 13 denominado “*análisis de las planificaciones*”. A continuación se muestra un ejemplo en la tabla 6.

Tabla 6.

Ejemplo del análisis de las planificaciones.

Día	Asignatura	Datos relevantes
Cuarto día	Estudios Sociales	<p>Los estudiantes muestran mejor actitud, para la anticipación se proyectó un video y tomaron apuntes del tema de clase, el estudiante se ubica en primera fila y presta bastante atención, se armó los grupos de trabajo y se dio las indicaciones, el estudiante no quiso integrarse, pero luego de hablar y trabajar con imágenes eligió el grupo en el cual trabajar. En la construcción una parte de los dicentes trabajaron en el internet, el resto trabajó con masa, el grupo del estudiante tomó muy en cuenta la opinión del estudiante el mismo que sintió agrado de trabajar con la masa.</p> <p>Para la consolidación en una exposición el estudiante participó resumiendo parte de las actividades realizadas, aunque en momentos se dificultaba su expresión el resto de compañeros le apoyaban para que continúe, su proceder fue activo y dinámico en la hora clase.</p>

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se hace un análisis del diario del profesor, cuyos resultados se describen en el Anexo 14. Un ejemplo se observa en la tabla 7.

Tabla 7.

Ejemplo del análisis del diario del profesor.

Observación Participativa: Diario del profesor
<p>En las clases en primer lugar se solicitó a los estudiantes que la sala se encuentre totalmente limpia y ordenada, se utilizó recurso tecnológicos como Tv, dvd, computadoras, internet, mapas, libros, cajas, metros, cintas métricas, plastilina, harina, pinturas, escarcha, papelógrafos, marcadores, láminas, todo esto con el fin de reforzar el aprendizaje visual, mecanismo por el cual el estudiante con TEA comprende mejor los contenidos, también en las materias de Matemáticas y Lenguaje se hicieron las adaptaciones curriculares de tercer grado y en EESS y CCNN de segundo grado como recomendaron en el informe psicopedagógico.</p>

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

a. Fase 1

Recordemos que en esta primera fase se determinaron las principales barreras en el aprendizaje y la participación de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista mediante un estudio de caso; donde se hizo un análisis cualitativo de documentos y una entrevista estructurada a padres y profesores.

Considerando que las BAP abarcan tanto las barreras institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas (Sandoval et al., 2019). A continuación, se presentan un listado de las mismas, encontradas en este estudio; además se añade una evidencia textual de los datos analizados:

Barreras institucionales:

- La escuela no considera la participación del estudiante.
 - *Madre: “A mi hijo no le incluyen cuando son las jornadas deportivas, el día de la familia u otros actos. Nunca le hacen participar en nada”.*
 - *Profesora: “En la escuela no hay espacios para que el niño pueda socializar. Pues no participa en actividades grandes como bailes, juegos, etc.”.*
- No existe un documento individual de adaptación curricular (DIAC), actualizado y completo.
 - *Investigadora principal: “El DIAC está incompleto, no hay objetivos, adaptaciones, ni modos de evaluar. No existe una evaluación psicopedagógica. Las planificaciones de los docentes están incompletas y no existe ningún tipo de adaptación para el estudiante”.*
- El ambiente donde se dictan las clases no es el apropiado.
 - *Investigadora principal: “El aula está sucia y desordenada, existen cajas vacías y pupitres rotos en la parte posterior del aula. La disciplina es*

mala, existe exceso de ruido, el estudiante come y habla en las horas de clase”.

- Los profesores no están capacitados para atender a un estudiante con TEA.
 - *Madre: “Los profesores no saben cómo trabajar con mi hijo. No le ayudan en nada”.*
 - *Profesora: “Los profesores no estamos capacitados. No sabemos las metodologías. La escuela debe capacitarnos”.*

Barreras actitudinales:

- Los compañeros del estudiante no están sensibilizados ante las NEE.
 - *Madre: “Los compañeros se burlan de mi hijo o se asustan. No le invitan a nada. Solo tiene un amigo que está en el otro curso”.*
 - *Profesora: “Cuando se tienen que hacer trabajos grupales, nadie quiere trabajar con el estudiante; siempre se queda solo. No le incluyen”.*
- Los profesores muestran malas actitudes hacia el estudiante.
 - *Madre: “Los profesores no quieren enseñarle a mi hijo. Piensan que es una carga. No le tienen buena voluntad”.*
 - *Profesora: “Yo personalmente, trato de ayudarlo mucho, pero no soy la única profesora. Los otros no tienen buena actitud hacia el estudiante”.*

Barreras metodológicas:

- El plan de estudio no es el adecuado.
 - *Investigadora principal: “el plan de estudio no es el adecuado, no se usan las metodologías apropiadas. No existen adaptaciones. Las planificaciones están incompletas y no están actualizadas”.*
- No existen adaptaciones curriculares ni metodológicas.
 - *Investigadora principal: “no existe un DIAC, ni planificaciones. Únicamente los profesores comentan que sí se hace, pero no existe ninguna evidencia que respalde”.*

- Las clases son dictadas a manera tradicional.
 - *Investigadora principal: “las clases se dictan de manera tradicional, sólo se usa el libro. El estudiante se recuesta en el pupitre porque se aburre y no entiende nada”.*

b. Fase 2

Diario del profesor: Al evaluar el proceso de intervención, con el instrumento *diario del profesor*, destacamos las fortalezas y debilidades del grupo en general y del caso TEA. Se obtienen los siguientes resultados:

Fortalezas:

Con la aplicación del trabajo cooperativo, la metodología TEACCH y la aplicación del pro en general:

- El nivel de colaboración y apoyo al estudiante con TEA, por parte de los compañeros, fue alto.
- Participaron todos los estudiantes en las diferentes actividades.
- El nivel de responsabilidad de cada uno de los integrantes del grupo mejoro notablemente.
- En las clases primó el respeto por las opiniones y aportes de cada uno de los estudiantes.
- Algunos estudiantes, considerados como “estudiantes problema” se convirtieron en líderes positivos

Debilidades:

- El trabajo únicamente duró diez días.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

Los objetivos de la presente investigación, se centran principalmente en determinar las barreras en el aprendizaje y la participación (BAP) de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA), mediante un estudio de caso y un análisis documental; para posteriormente diseñar y aplicar prácticas pedagógicas que favorezcan el proceso inclusivo del estudiante; y finalmente, evaluar dichas prácticas.

Según las cifras presentadas por el Banco Mundial (2015), en Latinoamérica, aproximadamente, el 12,8% de las personas padecen algún tipo de discapacidad; sin embargo, la prevalencia varía de un país a otro (OMS, 2011); y, únicamente, el 30%, de los niños y jóvenes, con discapacidad de esta parte del planeta, asisten a escuelas, ya sean regulares o especiales (Banco Mundial, 2015).

Lo antes mencionado ha llevado que las leyes nacionales, entre estas, la del Ecuador, tengan como prioridad el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos con discapacidad; asumiendo gradualmente un modelo inclusivo que supere la segregación (Crosso, 2014).

Considerando estos parámetros se realizó esta investigación denominada, *“Prácticas pedagógicas para favorecer procesos inclusivos de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el aula”*.

De esta manera, por medio de un estudio de caso y un análisis documental, se pudo determinar las BAP y diseñar un modelo de prácticas pedagógicas para el estudiante.

Recordando que la naturaleza de esta investigación es cualitativa; a continuación, se presenta la discusión para cada uno de los resultados hallados.

Con respecto a las BAP, los hallazgos de esta investigación coinciden con estudios previos que afirman que los alumnos con TEA se enfrentan a barreras educativas que, muchas de las veces, se originan en los propios sistemas educativos, que no participan activamente en el desarrollo y aplicación de programas inclusivos

que faciliten a los alumnos con TEA el desarrollo de sus potencialidades (Lorenz, Frischling, Cuadros y Heinitz, 2016).

La primera que se encontró, se refiere a que la escuela no considera la participación del estudiante. Al respecto Blanco (2006), manifiesta que los principios de la Educación Inclusiva, se centran en superar la desigualdad y las diferencias en la calidad de la oferta educativa y en la consecución de los aprendizajes. Todos los estudiantes, sin importar las condiciones sociales, el sexo, la cultura, la discapacidad, etc., deben tener las mismas oportunidades de participación dentro y fuera de la escuela (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010). Sin embargo, el aumento de los sistemas educativos inclusivos no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los grupos más vulnerables (Ainscow, 2017).

Un análisis teórico profundo demostró que el número de estudiantes con discapacidad que estudian en aulas de educación regular, aumenta día a día, pero, el número de repeticiones y deserciones también aumenta ya que este grupo de educandos son discriminados y el sistema educativo no considera su participación (Lewis, Wheeler y Carter, 2017), tal como sucede en nuestro estudio. Urquijo y Carranza (2013), realizaron un estudio de caso, de un estudiante universitario con TEA, en sus resultados encontraron que, tras una lucha constante, de varios años, la universidad empezó a considerar su participación.

No existe un documento individual de adaptación curricular (DIAC), por ende, no existen adaptaciones metodológicas ni curriculares, mismas que se convierten en la segunda y tercera barrera, respectivamente. El DIAC tiene como finalidad tomar en cuenta las diferencias individuales y las necesidades que cada alumno con algún tipo de discapacidad o NEE puede presentar (Echeverría, Posso, Galárraga, Gordón y Acosta, 2017). Además, es el elemento que permite lograr la individualización de la enseñanza y una atención personalizada (Contreras y Barrera, 2017). Los estudiantes con TEA poseen una necesidad educativa (Grandin, 2016), por tal motivo, la escuela debe tomar decisiones que formen parte de las medidas de atención a la diversidad mismas que deben estar establecidas en los correspondientes proyectos curriculares y por ende en el DIAC (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017).

En este punto es importante mencionar que la institución educativa, es la encargada de realizar el DIAC para que, a su vez, los profesores puedan realizar las respectivas adaptaciones en las meso y micro planificaciones (Otukile, Mangope, y Bawa, 2016). Farrach (2016) manifiesta que, en el caso de no contar con las respectivas adaptaciones, ya sean curriculares o metodológicas, el estudiante con NEE o discapacidad estará siendo excluido del sistema escolar.

Otra BAP encontrada en este estudio, es que el ambiente donde se dictan las clases no es el apropiado. El clima del aula de clase, es muy importante, más aún cuando en ella existen estudiantes con necesidades educativas (López-González y Oriol, 2016). Brindar una sensación de bienestar en el aula de clase, hace que los estudiantes consigan aprendizajes significativos. Investigaciones recientes muestran que la clase ideal es aquella donde se mantienen niveles de disciplina aptos para el aprendizaje, donde prime el respeto y la confianza (Sieberer, 2016). López-González y Oriol (2016) manifiestan que la clase idónea debe tener varios métodos didácticos y varios tipos de material, la evaluación debe ser auténtica, transparente y no punitiva; y lo más importante, que atienda a la diversidad del alumnado.

Cuando el ambiente de clase no es el adecuado, difícilmente los estudiantes responderán adecuadamente al plan de estudio (Valderrama, 2017). Los profesores, al ser los encargados de la clase, son los responsables de brindar ambientes apropiados; pues al iniciar la clase, estos deben cerciorarse que el lugar este limpio, que la disciplina sea la adecuada, que los estudiantes cuenten con todos los materiales, etc. (Barba, Barba y Martínez, 2015). En nuestro caso, al ser un estudiante con TEA, los profesores deben establecer rutinas (Sanz, Fernández, Pastor y Tárraga, 2018) y utilizar estrategias adecuadas para esta necesidad (Barba et al., 2015).

Que los profesores no están capacitados para atender a un estudiante con TEA se ha convertido en la cuarta BAP. Estudios previos evidencian que la formación docente en TEA es un tema poco abordado por los sistemas educativos a nivel Latinoamericano (Zambrano y Orellana, 2018). Azad y Mandell (2016), manifiestan que los procesos educativos deben adecuarse a las demandas de la sociedad actual, dando respuesta a sus desafíos y necesidades. Uno de estos grandes retos se centra en mejorar la práctica docente, a partir de la formación inicial y continua en TEA (Gunn y Delafield, 2016), esto implicaría que los programas de formación docente abarquen

contenidos, prácticas, metodologías y estrategias vinculadas a conocer las necesidades del TEA, como atenderlas y abordarlas (Vélez-Calvo, Tárraga, Fernández y Sanz, 2017).

Un estudiante diagnosticado con TEA que no recibe una educación orientada a su necesidad, difícilmente dará respuesta adecuadas (Tebar y Díazgranado, 2019), además su potencial terminará por no desarrollarse (Yon, Castillo, Hernández, Alcocer y Ramírez, 2018). Investigaciones similares a la nuestra revelan que los estudiantes con TEA necesitan profesores preparados que puedan guiarlos y acompañarlos en sus procesos educativos y que se interesen por conocerlos, aceptarlos y apoyarlos de manera genuina (Fennell y Dillenburger, 2018). El trabajo llevado a cabo por Güleç-Aslan (2013), demostró que un docente de un estudiante con TEA tuvo dificultades en el aprendizaje y conducta del alumno, lo que indicó su falta de capacitación y aplicación de estrategias para ese caso, estos resultados concuerdan con nuestra investigación, a su vez, solo la preparación del profesor del caso mencionado permitió cambios acertados en el estudiante.

Pentón (2019), manifiesta que la sensibilización hacia la discapacidad y hacia el TEA, en particular, en nuestro contexto, no es un elemento prioritario del sistema educativo. Por este y otros motivos, una siguiente BAP identificada en esta investigación es que los compañeros no están sensibilizados frente a las necesidades educativas del estudiante. Investigaciones demuestran que los programas de sensibilización hacia los estudiantes con algún tipo de discapacidad, mejoran las actitudes de la comunidad educativa. Si los compañeros del alumno con TEA muestran actitudes favorables hacia él, su calidad de vida de mejorará y los resultados educativos también (Pérez, Alegre, Rodríguez, Márquez y Hormiga, 2016).

Al hablar de Educación Inclusiva, también se está hablando de eliminación de barreras que impidan alcanzar un aprendizaje de calidad y de una participación igualitaria de todo el estudiantado. Pentón (2019), manifiesta que los programas de sensibilización hacia el TEA son de suma importancia ya que permite que el estudiante identificado con esta necesidad, sea incluido socialmente dentro de la escuela, también permite que se obtengan beneficios inherentes, la sensibilización previene la discriminación, maltrato y humillación de todos los actores educativos, pues, su principio básico es la aceptación de las diferencias.

Yon et al, (2018), en su estudio identificaron actitudes negativas como apatía, indiferencia, discrepancias de un grupo de estudiantes en torno a un compañero con TEA, dichas conductas se encuentran en correspondencia con lo observado en la indagación realizada. En el caso citado, la sensibilización permitió una mejor aproximación y entendimiento del grupo hacia el estudiante con TEA.

En este estudio, los profesores muestran malas actitudes hacia el estudiante. Al respecto, los profesores son los principales agentes involucrados en el día a día del proceso inclusivo (Taneja, 2014); el éxito de este proceso depende en gran parte de las actitudes que los maestros tengan hacia los escolares con necesidades educativas y de las decisiones que estos tomen (Vélez-Calvo, 2017).

Domínguez, López, Pino y Vázquez (2015) en una investigación realizada en centros educativos españoles demostraron que, a menor experiencia y formación docente inclusiva, los educadores muestran peores actitudes, lo que, probablemente sucedió en nuestro estudio, pues los profesores del estudiante no tenían formación en Educación Inclusiva y mucho menos en TEA. Por otro lado, se demostró que, a mayor experiencia y mayor formación docente, las actitudes mejoran (Domínguez et al., 2015); se ha demostrado que los maestros que están vinculados en modelos educativos inclusivos se muestran más positivos en contraste con aquellos que miran el proceso inclusivo desde el exterior (Hassan, Hussain, Parveen y De Souza, 2015).

Al margen de todo lo mencionado, se destaca lo propuesto por Grimes (2013), quien recalca que los docentes de Educación Inclusiva que son apoyados por sus compañeros, directivos y padres de familia, muestran mejores actitudes. Otro factor que juega un papel importante en este tema es la sensibilización (Pérez et al., 2016), elemento que ya fue discutido en los epígrafes anteriores. Finalmente, un profesor con buena disposición apostará mucho por la educación de todos sus estudiantes y sacará adelante a los más vulnerables (Hassan et al., 2015). En la investigación realizada por Chung et al, (2015), los docentes miran al estudiante con TEA como distinto, situación que no les agrada y lo eluden, esta situación concuerda con lo encontrado en el actual estudio.

Las dos últimas barreras se relacionan con el tradicionalismo con el que son dictadas las clases, lo cual provoca que el plan de estudio no sea el adecuado para el

estudiante. Los alumnos con TEA, presentan grandes diferencias en cuanto a su inteligencia, potencial, capacidades, etc., por lo que resulta algo complicado que se establezcan estrategias metodológicas y educativas que sean válidos para toda esta población (Nuske et al., 2019). Con respecto a las estrategias educativas que deben usarse para con estos estudiantes, Nuske et al., (2017), destacan que se debe potenciar su autonomía, desarrollar autocontrol de la conducta, mejorar las habilidades sociales y de comunicación, además de desarrollar procesos cognitivos acorde a sus capacidades.

El aprendizaje cooperativo ha sido una de las metodologías que ha dado buenos resultados en las clases donde existe un estudiante con TEA (Hicks, Rivera y Patterson, 2016). Se basa en el principio del trabajo en equipo, tiene como propósito la construcción de aprendizajes significativos y la adquisición de habilidades sociales; los grupos de trabajo deben ser pequeños y heterogéneos con el objetivo de que los educandos estén estrechamente vinculados y que la influencia sea recíproca entre todos los integrantes; todo lo antes expuesto apuesta por un mejor desarrollo, adaptación y aprendizaje de los estudiantes con TEA (López y Acuña, 2018). El análisis desarrollado por Seguí y Durán (2011), donde se aplicó el aprendizaje cooperativo dio como resultados el aumento de concentración de la estudiante en las actividades pedagógicas, así como un mejor nivel de participación, situaciones que guardan similitud con nuestro caso.

El método TEACCH es otra técnica que debe ser parte del plan de estudio de un estudiante con TEA, pues investigaciones han demostrado que ha dado muy buenos resultados (Sanz et al., 2018), contiene material visualmente atractivo y bien estructurado, permite que el educando gane autonomía en la ejecución de sus actividades académicas y de la vida cotidiana (Siu et al., 2019). D'Elia et al, (2014), efectuaron un estudio de niños con TEA, los resultados indicaron que la aplicación del método TEACCH de baja intensidad en el centro educativo lograron la reducción de comportamiento disruptivos, situación que sucedió con el estudiante de la presente investigación.

Estas metodologías son una verdadera innovación educativa que tienen un verdadero sentido pedagógico para los estudiantes con TEA (Hobson, 2019). El modelo inclusivo no funciona cuando está ligado a una pedagogía tradicional, el

profesor debe dejar de lado las clases repetitivas, donde se considera al estudiante como una tabla en blanco y plantar nuevas formas de enseñanza basadas en desarrollar el pensamiento crítico, creativo, donde el estudiante sea el constructor de su propio aprendizaje y el profesor se convierta únicamente en un mediador.

Recordemos que el estudio estuvo dividido en dos fases; pues bien hemos concluido la discusión de la primera. A continuación, se discutirán los resultados hallados en la segunda fase.

Durante el proceso de aplicación de las diez planificaciones se detectaron cinco fortalezas y una debilidad.

La primera fortaleza hallada fue que el nivel de colaboración y apoyo al estudiante con TEA, por parte del grupo, mejoró notablemente. En efecto, cuando la clase está previamente programada con todos sus momentos, cuando el docente tiene el material listo y domina los contenidos, las actitudes de los estudiantes mejoran notablemente (Manota y Melendro, 2015), situación que ocurrió en nuestra investigación. Vélez-Calvo (2017), manifiesta que los estudiantes, en el proceso de inclusión educativa, no deben adoptar un rol pasivo; ellos deben construir su propia visión sobre la Educación Inclusiva a medida que viven este proceso. La visión debe ser positiva; y esto únicamente se logrará si el docente transmite a sus discentes esa mirada de diversidad y equidad (Domínguez et al. 2015).

Un elemento que también estuvo en juego en el aumento de la colaboración hacia el estudiante con TEA, fue que la investigadora aplicó la metodología de trabajo cooperativo y TEACCH. Además, se destaca la experiencia y el conocimiento de la investigadora en Educación Inclusiva y TEA, pues es estudiante egresada de una Maestría en Educación Básica e Inclusiva.

La investigadora manejó adecuadamente la clase, pues en sus planificaciones planteo actividades que fomenten la participación de todos los estudiantes en las diversas tareas. Esta se convirtió en la segunda fortaleza encontrada. La participación en clases es fundamental y tienen múltiples beneficios, aporta a la dinámica en general, contribuye al aprendizaje significativo de los estudiantes y al mismo tiempo trabaja en el desarrollo de la persona, pues ayuda a mejorar o superar la timidez (López y Acuña, 2018). McGrath y Van Bergen (2015), manifiestan que los estudiantes se vuelven más

participativos cuando establecen un adecuado feeling con el profesor y cuando el respeto y la confianza mutua son la base de las clases.

Los estudiantes son dinámicos y aumentan su nivel de responsabilidad cuando las actividades son innovadoras, creativas y se usa material novedoso (McKenney y Reeves, 2018); el aumento del nivel de responsabilidad fue la tercera fortaleza encontrada. Todos los elementos mencionados, fueron parte de las clases programadas por la investigadora.

En las clases primo el respeto por las opiniones y aportes de cada uno de los estudiantes. Tener opiniones propias, es el reflejo de la forma de pensar y de ver las cosas (McGill, 2016). Las opiniones deben ser respetadas y mucho más cuando estas se dan dentro de un contexto educativo (Floreza y Hurjui, 2015). Los alumnos deben sentirse libres, no deben ser manipulados, para exponer sus opiniones y pensamientos y esto se puede conseguir cuando se sienten en un ambiente de confianza y en un clima áulico de respeto (McGill, 2016). Una de las estrategias de la investigadora fue establecer espacios de confianza y respeto en el aula.

Los estudiantes problema crean tensión en el aula; suelen ser personas sensibles a las críticas y ven al docente como una figura autoritaria (Álvarez, Castro, González, Álvarez y Campo, 2016). La siguiente fortaleza hallada fue que los alumnos considerados como “estudiantes problema”, se convirtieron en líderes positivos.

Algunas de las estrategias para lidiar con estos chicos, es encargarles tareas positivas, tal como ser el ayudante del profesor, ser el líder positivo del grupo y nombrarlo constantemente de manera efectiva, de esta manera se obtiene mayor aprovechamiento académico y personal, pero, principalmente se evita que sean una influencia negativa hacia el resto del grupo (Álvarez et al., 2016). En la información registrada en el diario del profesor, se encontraron actividades en las cuales, intencionalmente, la investigadora pidió a los estudiantes problemas que sean sus ayudantes y que sean los encargados del grupo.

La única debilidad encontrada en este proceso, fue la duración del mismo (diez días). Los procesos pedagógicos deben ser procedimientos sostenidos (Kuptsov, Yablochnikov y Yablochnikova, 2016). Investigaciones demuestran, por ejemplo, que cuando existe un cambio de profesor a mediados del año lectivo, los estudiantes tienen

un retroceso académico y conductual (Kuptsov et al., 2016). Debido a esto, se entregó a las profesoras del estudiante, estrategias, metodologías y recomendaciones que puedan aplicar en sus clases, para apoyar al estudiante con TEA y al grupo en general. De esta manera se pretendió comprometer a la docente y a la escuela, en general, en los procesos de cambio que permitan superar las prácticas educativas de la vieja escuela y las actitudes dogmáticas de la cultura autoritaria que desalienta el desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo y constructivista de los estudiantes.

Finalmente, la Educación Inclusiva beneficia a toda la sociedad. Es necesario que el sistema educativo tome en serio este modelo y que los directores, profesores, padres de familia y estudiantes se empoderen hacia la cultura inclusiva; pues así se garantizará el cumplimiento de todos los derechos de los alumnos con discapacidad que muchas de las veces son violados.

Se recomienda que los resultados sean interpretados con cautela pues, no necesariamente, pueden ser transferidos o generalizados a toda la población de estudiantes con TEA y a todas las escuelas inclusivas.

CONCLUSIONES

La revisión teórico-conceptual en el marco de la educación básica y la psicología educativa permiten establecer que el TEA en la actualidad constituye una de las necesidades educativas más frecuentes en las instituciones de educación regular, pero, ciertamente, aún sigue siendo un tema ajeno para muchos docentes, estudiantes y padres de familia, por lo que se insiste en necesidad de sensibilización de todos los actores educativos para abordar correctamente un proceso de inclusión.

Los resultados encontrados evidencian que el desconocimiento sobre este tema constituye una de las barreras más significativas a las que se ven enfrentados los estudiantes con TEA, puesto que dicho desconocimiento genera falta de compromiso, falta de atención a las NEE, un abordaje erróneo de la inclusión frente al grupo de estudiantes, falta de cohesión del grupo, un ambiente escolar inadecuado que no resulta acogedor para el estudiantes con TEA, falta de empatía y actitud asertiva, y especialmente, la falta de un currículo integrador que incluya estrategias adaptadas a los requerimientos de un niño con estas características.

La experiencia aplicando estrategias de aprendizaje cooperativo en las actividades pedagógicas planificadas, permite asegurar que esta estrategia es apropiada para trabajar con estudiantes con TEA, pues el educando al verse involucrado e interactuar con sus pares, mejora su nivel de socialización, lo cual influye de manera positiva en su interés y compromiso en la elaboración de las tareas académicas.

En cuanto a las conductas disruptivas del estudiante, estas se presentan debido a la falta de estrategias que permitan al educando controlarlas, por lo tanto, la modificación de las mismas representa un paso crucial para lograr un mejor nivel de inclusión del estudiante en el aula. En este sentido, el uso de la metodología TEACCH basada en la enseñanza estructurada permite un cambio en el proceder del alumno, aquí los soportes visuales han demostrado ser una herramienta indispensable que ayuda al estudiante a comprender los comportamientos que son adecuados en la socialización, pudiendo observar un cambio en el actuar del estudiante, sin embargo, cabe anotar que para lograr mayores resultados se requería de un mayor tiempo de intervención.

Se destaca la importancia del aprendizaje cooperativo y la metodología TEACCH como estrategias efectivas en el trabajo con estudiantes con TEA, por lo que se recomienda continuar con la aplicación de estas estrategias, acompañando el proceso con una evaluación regular de los avances conductuales y académicos del estudiante, con el fin de llevar un registro de su desarrollo que determinen aquellas actividades que se adaptan mejor a las necesidades de estudiantes con este trastorno.

Desde la academia, se debe continuar con la realización de proyectos de investigación de este tipo, que promueven el estudio teórico y la aplicación práctica, puesto que, estos procesos académicos permiten al profesional en formación adquirir mayor experiencia y retroalimentar conocimientos con colegas de diferentes disciplinas, favoreciendo un acercamiento a las realidades educativas de nuestra localidad, que al final enriquecen el quehacer docente en la cotidianidad y permiten dar pasos hacia la inclusión educativa.

Los hallazgos hacen evidente la necesidad de una mejor formación docente, por lo que se recomienda que, desde los niveles administrativos más altos, como el Ministerio de Educación y la administración de las instituciones educativas, se promuevan programas de capacitación para los docentes con el fin de lograr una verdadera sensibilización sobre lo que significa el TEA u otros trastornos que se puedan presentar en el aula, y así contar con personal preparado para la atención a las diferentes necesidades educativas, especialmente considerando que el docente es un actor principal en el proceso de alcanzar la inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, H., y Cita, G. (2016). Talleres de orientación a la familia para el desarrollo de la comunicación social del niño con diagnóstico de autismo en la primera infancia. *Joven Ecuador*, 1(24), 327-339.
- Abreu, L. (2014). El Método de la Investigación. Research Method. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204.
- Acosta, J., Guzmán, G., Sesarini, C., Pallia, R., y Quiroz, N. (2016). Introducción a la neurobiología y neurofisiología del Trastorno del Espectro Autista. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 28-33.
- Acuña, L., Mérida, Y., y Villaseñor, A. (2016). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER?. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 278-291.
- Alcantud, F., Yurena, A., y Mata, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7-26.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Aljunied, M., y Frederickson, N. (2011). Does central coherence relate to the cognitive performance of children with autism in dynamic assessments?. *Autism*, 17(2), 172-183.
- Álvarez, I., y Camacho, I. (2010). Bases genéticas del autismo. *Acta pediátrica de México*, 31(1), 22-28.
- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E., y Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 855-862.
- Aranda, G., y Tendlarz, S. (2017). ¿Niños Lobo?: Del mito al autismo. *Revista digital de la Facultad de Psicología-UBA*, 6(23),6-8.

- Artigas-Pallares, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kaner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)*, Madrid, España: Médica Panamericana.
- Azad, G., y Mandell, S. (2016). Concerns of parents and teachers of children with autism in elementary school. *Autism*, 20(4), 435-441.
- Azorín, M., Arnaiz, P., y Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Banco Mundial. (2015). *Discapacidad y desarrollo inclusivo en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALPROTECTION/EXTDISABILITY/0,,contentMDK:20286156~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282699,00.html>
- Bautista, E., Sifuentes, N., Jiménez, B., Avelar, E., y Miranda, M. (2008). Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo. *Revista Intercontinental de psicología y educación*, 10(1), 49-62.
- Barba, A., Barba, J., y Martínez, S. (2015). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 2(19), 161-175.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Brewer, N., Young, R., y Barnett, E. (2017). Measuring theory of mind in adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(7), 1927-1941.

- Bonilla, M., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Pediátrica*, 15(1), 119-29.
- Booth, T., y Ainscown, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cala, O., Licourt, D., y Cabrera, N. (2015). Autismo: un acercamiento hacia el diagnóstico y la genética. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 19(1), 157-178.
- Cañete, M., Sánchez, M., y Corcho, P. (2018). Necesidades de apoyo percibidas por padres de niños con autismo entre 2-5 años, en México. *Siglo Cero*, 49(3), 75-93.
- Cardona, C., Herrero, T., y Vallés, R. (2016). Escala de Opinión de los Padres sobre la Educación Inclusiva de sus Hijos con Discapacidad Visual. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante: Alicante, España.
- Castillo, A., y Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 1-22.
- Chamorro, M. (2010). El trastorno del espectro autista: Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, 1(9), 53-66.
- Chara, F., Montesinos, L., Contreras, L., Murillo, D., y Ayala, H. (2018). Comentario: una breve historia del autismo. *Revista de Psicología*, 8(2), 125-133.
- Chen, W. (2016). *Perspectives of Parents of Children with Autism or Intellectual Disability on Inclusive Education in Urban China*. (Tesis Doctoral). Universidad de California: California, Estados Unidos.
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., Delambo, D., y Huang, W. (2015). An Examination of In-Service Teacher Attitudes Toward Students with Autism Spectrum Disorder: Implications for Professional Practice. *Current Issues in Education*, 18(2).

- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014*. Recuperado de: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm>
- Cinta, M., y Almeida, N. (2016). El enfoque neuropsicológico del autismo: Reto para comprender, diagnosticar y rehabilitar desde la atención temprana. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(2), 34-39.
- Contini, L., Astorino, F., y Manni, C. (2019). Estimación de la prevalencia temprana de Trastornos del Espectro Autista. Santa Fe-Argentina. *Boletín Técnico, Serie Zoológica*, 13(12), 21-33.
- Contreras, D., y Barrera, J. (2017). Gestión del conocimiento para la adaptación curricular de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 5(1), 123-141.
- Cook, K., y Willmerdinger, N. (2015). The history of autism. *Furman University*, 1(11), 1-10.
- Cortés, D., y Marques, D. (2016). Reseña del artículo “Activities and Programs That Improve Children’s Executive Functions”. *Pensando Psicología*, 12(19), 81-84.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(2), 79-99.
- Cuéllar de Lucas, Y., Pérez-Brunnicardi, D., y De la Iglesia, M. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (tea) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil. *Revista Arbitrada del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 21, 259-271.
- Cuzcano, A., y Ruíz, C. (2017). Inclusión educativa, habilidades diferentes y asperger. *Revista EDUCA UMCH*, 1(10), 91-105.

- Damm, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 3(11), 25-36.
- Danker, J., Strnadová, I., y Cumming, T. M. (2019). Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89(1), 130–140.
- Darretxe, L., y Sepúlveda, L. (2017). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 869-892.
- D'Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., y Vicari, S. (2013). A Longitudinal Study of the Teacch Program in Different Settings: The Potential Benefits of Low Intensity Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 615–626.
- De la Iglesia, M., y Olivar, J. (2012). Revisión de estudios e investigaciones relacionadas con la comorbilidad diagnóstica de los Trastornos del Espectro del Autismo de Alto Funcionamiento (TEA-AF) y los trastornos de ansiedad. *Anales de Psicología*, 28(3), 823-833.
- De la Jara-Matte, J., David-Gálvez, P., Aguilera, M., Hahn, C. (2017). Actualización Trastorno de Espectro Autista. *Revista Chilena de Epilepsia*, 17(2), 19-28.
- Díaz, E., y Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 163-181.
- Dohle, S., Diel, K., y Hofmann, W. (2018). Executive functions and the self-regulation of eating behavior: a review. *Appetite*, 124(11), 4-9.

- Domínguez, J., López, A., Pino, M., y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
- Domínguez-Galván, K. (2019). Constructivismo, tecnología y capacitación docente para la inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista. *Edusol*, 19(57), 201-213.
- Durán, D. (2009). *El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión*. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Opiniones*, 6(23), 7-26.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-19.
- Echeverría, O., Posso, M., Galárraga, A., Gordón, J., y Acosta, N. (2017). La adaptación curricular inclusiva en la educación regular. *ECOS DE LA ACADEMIA*, 3(5), 118-129.
- Espín, J., Cerezo, M., y Espín, F. (2013). Lo que es trastorno del espectro autista y lo que no lo es. *Anales de Pediatría Continuada*, 11(6), 333-341.
- Estes, A., Munson, J., Rogers, S., Greenson, J., Winter, J., y Dawson, G. (2015). Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(7), 580-587.
- Fariña, L., Galli, E., Lazo, M., Mattei, L., y Raggio, V. (2015). Genética molecular y trastornos del espectro autista. *Anales de la Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay*, 2(3), 9-21.
- Farrach, G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 1(20), 5-19.

- Fennell, B., y Dillenburger, K. (2018). Applied behaviour analysis: What do teachers of students with autism spectrum disorder know. *International Journal of Educational Research*, 87(1), 110-118.
- Fernández-Mayoralas, D., Fernández-Perrone, A., y Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos del espectro autista. Puesta al Día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica Española*, 71(8), 217-223.
- Florea, N., y Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 180(5), 565-572.
- Forment, C. (2017). Modelos de intervención en los trastornos del espectro autista: Denver y SCERTS. *Revista Neurología*, 64(3), 33-37.
- Fortea, M., Escandell, M., y Castro, J. (2013). Estimación de la prevalencia de los trastornos del espectro autista en Canarias. *Anales de Pediatría*, 79(6), 352-359.
- Friedman, N., y Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86(1), 186-204.
- Friese, S., Soratto, J., y Pires, D. (2018). Carrying out a computer-aided thematic content analysis with ATLAS.Ti. *IWMI Working Papers*, 7(18), 1-30.
- García-Cuevas, A., y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 88-94.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. New York, Estados Unidos: Editorial del Fondo de Cultura Económica.
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257-261.

- Gibson, M., y Douglas, P. (2018). Disturbing Behaviours: Ole Ivar Lovaas and the Queer History of Autism Science. *Catalyst: Feminism, Theory, Technoscience*, 4(2), 1-28.
- Gómez, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-123.
- Gómez, M., Guerrero, J., y Leiva, J. (2017). Análisis de la inclusión socioeducativa de jóvenes con síndrome de Asperger: un estudio cualitativo. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(8), 108-127.
- González, A. (2017). Conocemos a nuestros alumnos/as con TEA: Síndrome de Asperger. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 136-144.
- Goodey, C. (2017). Where the Wild Things Were: Victor of Aveyron and the Pre-Emptive Critique of Developmental Disability in the Early Modern Novel. *Social History of Medicine*, 30(4), 807-826.
- Grandin, T. (2016). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona, España: Editorial Alba.
- Grimes, P. (2013). Considering the continuing development of inclusive teachers: a case study from Bangkok. Thailand. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 187-202.
- Guallar, J., Ferran, N., Abadal, E., y Server, A. (2017). Análisis temático y metodológico. *El Profesional de la Información*, 26(5), 947-960.
- Güleç-Aslan, Y. (2013). A Training Programme for a Teacher Working with a Student with ASD: An Action Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2229-2246.
- Gunn, K., y Delafield, J. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408-430.

- Gutiérrez, C., Martín, A., Salmerón, H., Casasempere, A., y Fernández, A. (2017). Análisis temático de la investigación educativa soportada por Grounded Theory. *Bordón Revista de pedagogía*, 69(1), 83-102.
- Gutiérrez-Ruiz, K. (2016). Identificación temprana de Trastornos del Espectro Autista. *Acta Neurológica Colombiana*, 32(3), 238-247.
- Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F., y Quiroz, N. (2017). Nuevas tecnologías: Puentes de comunicación en el trastorno del espectro autista TEA. *Terapia Psicológica*, 35(3), 247-258.
- Hassan, U., Hussain, M., Parveen, I., y De Souza, J. (2015). Exploring teachers' experiences and practices in inclusive classrooms of model schools. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 894-915.
- Heredia, J., y Durán, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 25-40.
- Hernández, O., Risquet, D., y León, M. (2015). Algunas reflexiones sobre el autismo infantil. *Medicentro Electrónica*, 19(3), 178-181.
- Hervás, A., Balmaña, N., y Salgado, M. (2017). Los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Pediatría Integral*, 21(2), 92-108.
- Hicks, S., Rivera, J., y Patterson, R. (2016). Simple steps for teaching prepositions to students with autism and other developmental disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), 163-169.
- Hobson, R. (2019). *Autism and the development of mind*. Londres, Inglaterra: Editorial Routledge.
- Iacoboni, G., y Moirano, A. (2018). Inclusión de alumnos con TEA en nuestras clases: desafíos y propuestas. *Puertas Abiertas*, 7(13), 211-223.
- Jurado, P., y Bernal, D. (2011). El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria. Estudio de caso. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 29-46.

- Jusue, N., y Marín, A. (2016). El Aprendizaje Del Niño Autista. *Revista Huella de la Palabra*, 10(1), 1-13.
- Kroncke, A., Willard, M., y Huckabee, H. (2016). What is Autism? History and foundations. In *Assessment of autism spectrum disorder*, 25(5), 3-9.
- Kuptsov, M., Yablochnikov, S., y Yablochnikova, I. (2016). Modeling of pedagogical processes. *System approaches*, 16(5), 17-29.
- Lalama, A., Pin, K., y Vela, D. (2017). Estrategias metodológicas para docentes que trabajen con niños que tienen síndrome de Asperger. *Journal of research, education and society*, 1(3), 38-42.
- Larraceleta, A. (2018). Intervenciones focalizadas basadas en la evidencia dirigidas al alumnado con trastorno del espectro autista. *Siglo Cero*, 49(2), 73-87.
- Lata, S., y Castro, M. (2015). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101.
- Leiva, J., y Gómez, M. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).
- León, B. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(4), 271-188.
- Lewis, R., Wheeler, J., y Carter, S. (2017). *Teaching students with special needs in general education classrooms*. Portugal: Editorial Pearson.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., y Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
- López-Chávez, C., y Larrea-Castelo, M. (2017). Autismo en Ecuador: un Grupo Social en Espera de Atención. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 203-2014.

- López, G., y Acuña, S. (2018). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(14), 29-38.
- López-González, L., y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156.
- López, G., y Acuña, S. (2011). Aprendizaje Cooperativo en el aula. *Inventio*, 7(14), 29-38.
- López, N. (2016). Inclusión Educativa y Diversidad Cultural En América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 8(27), 35-52.
- López, S., Rivas, M., y Taboada, E. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 51-64.
- Lorenz, T., Frischling, C., Cuadros, R., y Heinitz, K. (2016). Autism and overcoming job barriers: Comparing job-related barriers and possible solutions in and outside of autism-specific employment. *PloS one*, 11(1), 147-159.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Málaga, I., Blanco, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V., y Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista en niños es Estados Unidos, Europa y España. Coincidencias y discrepancias. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 4-9.
- Malgrejo-Carvajal, I., Carvajal, B., y Mendoza, A. (2016). Trastorno del Espectro Autista. *Ágora de Heterodoxias*, 2(2), 56-71.
- Manota, A., y Melendro, M. (2015). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos. Revista de educación*, 2(19), 55-74.
- Martín-Sanjuán, C., Moreno-Martín, M., De los Rios-dela peña, J., Urberuaga-Erce, M., y Gracia-Quijada, Y. (2014). Características orales y otras comorbilidades

en el paciente con Trastorno del Espectro Autista. *Gaceta dental: Industria y profesiones*, 5(254), 98-106.

Martínez, M., Cuesta, L. y Murillo, E. (2012). *Todo sobre el autismo*. Tarragona: Editorial Altaria.

Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.

McGill, C. (2016). “Cultivating Ways of Thinking”: The Developmental Teaching Perspective in Academic Advising. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 28(1), 50-54.

McGrath, K., y Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14(3), 1-17.

McKenney, S., y Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Londres, Inglaterra: Editorial Routledge.

Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69.

Ministerio de Educación. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial N° 417. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Ministerio de Educación. (2013). LOEI. Registro Oficial N° 417. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2017). Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento. *Guía de Práctica Clínica. Primera Edición*. Quito, Ecuador. Recuperado de

https://www.salud.gob.ec/wpcontent/uploads/2019/02/GPC_trastornos_del_espectro_autista_2017-1.pdf

- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista Neurología*, 50(3), 77-84.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 31-50.
- Murray, C., Tobar, A., Villablanca, F., y Soto, G. (2015). El componente pragmático en adultos con síndrome de Asperger: actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(1), 35-58.
- Nuske, H., Hedley, D., Woollacott, A., Thomson, P., Macari, S., y Dissanayake, C. (2017). Developmental delays in emotion regulation strategies in preschoolers with autism. *Autism Research*, 10(11), 1808-1822.
- Nuske, H., McGhee, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., y Smith, T. (2019). Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306-325.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe sobre la salud en el Mundo 2011: forjemos el futuro*. Suiza, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Trastorno del espectro autista. Datos y cifras. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Ortiz, E., Ayala, F., Reyes, A., López, R., y Mexicano, G. (2013). Evaluación de las Funciones cognoscitivas en niños con trastorno del espectro autista. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 5(4), 53-60.
- Otukile, M., Mangope, B., y Bawa, A. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in

Botswana: issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 169-177.

Paula, P., Cunalata, V., Acosta, D., y Santillán, P. (2019). Software educativo para el reconocimiento de emociones en niños con autismo: Caso de estudio en el Instituto de Educación Especial "Carlos Garbay". *Revista Perspectivas*, 1(2), 8-14.

Pentón, A. (2019). La comunidad de los niños con autismo: camino hacia la concienciación social. *Revista Mapa*, 3(16), 1-11.

Pérez, D., Alegre, A., Rodríguez, M., Márquez, Y., y Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 117-124.

Pérez, E. (2017). La inclusión como un proceso, por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la Universidad de Holguín, Cuba. *Educação & Sociedade*, 38(138), 81-98.

Pérez-Pichardo, M., Ruz-Sahrur, A., Barrera-Morales, K., y Moo-Estrella, J. (2018). Medidas directas e indirectas de las funciones ejecutivas en niños con trastorno del espectro autista. *Acta pediátrica de México*, 39(1), 13-22.

Ramsey, E., Kelly, L., Allen, A., Rosol, O., y Yoerger, M. (2016). Autism spectrum disorder prevalence rates in the United States: Methodologies, challenges, and implications for individual states. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(6), 803-820.

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

Rascón, P., Del Corral, R., y Palazón, I. (2015). Encopresis en los Trastornos del Espectro Autista: análisis de un caso clínico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(1), 55-61.

- Rico-Moreno, J., y Tárraga-Mínguez, R. (2016). Comorbilidad del TEA y TDAH: revisión sistemática de los avances en investigación. *Anales de Psicología*, 32(3), 810-819.
- Rodríguez, A. (2018). Autismo: más allá de la educación. *Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista*, 5(22), 145-160.
- Romero, M., Aguilar, J., Del-Rey-Mejías, A., Mayoral, F., Rapado, M., Peciña, M., Barbancho, M., Ruiz-Veguilla, M., y Lara, J. (2016). Comorbilidades psiquiátricas en los trastornos del espectro autista: estudio comparativo entre los criterios DSM-IV-TR y DSM-5. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 266-275.
- Salvadó-Salvadó, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho, M., y Hernández-Latorre, M. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista Neurología*, 54(1), 63-71.
- Sampedro-Tobón, M., González-González, M., Vélez-Vieira, S., y Lemos-Hoyos, M. (2013). Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 70(6), 456-466.
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-270.
- Sanz, P., Fernández, I., Pastor, G., y Tárraga, R. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 40-50.
- Schneider, J. (2017). Estilos de aprendizaje y autismo. *Revista Boletín Redipe*, 6(11), 57-64.
- Seguí, G., y Durán, D. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con un trastorno del espectro autista. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), 9-20.

- Sharma, S., Gonda, X., y Tarazi, F. I. (2018). Autism spectrum disorder: classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & therapeutics*, 190, 91-104.
- Sieberer, K. (2016). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Siu, A., Lin, Z., y Chung, J. (2019). An evaluation of the TEACCH approach for teaching functional skills to adults with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 90(10), 14-21.
- Taneja, S. (2014). A critical and contextual approach to inclusive education: perspectives from an Indian context. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1219-1236.
- Tebar, M., y Díazgranados, D. (2019). La educación de las personas con trastorno del espectro autista. *Horizontes Pedagógicos*, 21(1), 1-10.
- Tovar, J. (2016). El arteterapia como estrategia pedagógica de la educación del niño con Trastornos de Espectro del Autismo (TEA). *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 1(1), 1-24.
- Trillo, F., Parada, A., y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Juan, a Child with Asperger's Syndrome: a Case Study of a Good Practice of Educational Inclusion Through Cooperative Learning. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 85-100.
- Tuchman, R. (2013). Deconstruyendo los trastornos del espectro autista: perspectiva clínica. *Revista de Neurología*, 56(1), 3-12.
- Urquijo, M., y Carranza, R. (2013). Autismo en la Educación superior: Caso de estudio. *Ciencia & Futuro*, 3(1), 63-77.
- Valderrama, R. (2017). Modelo de gestión estratégico en la convivencia y disciplina escolar para mejorar el comportamiento en los estudiantes de las instituciones educativas de José Leonardo Ortiz, Chiclayo 2015. *Hacedor-AIAPÆC*, 1(1), 331-342.

- Valdez-Maguiña, G., y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61.
- Varela-González, D., Ruiz-García, M., Vela-Amieva, M., Munive-Baez, L., y Hernández-Antúnez, B. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta Pediátrica de México*, 32(4), 213-222.
- Vázquez-Villagrán, L., Moo-Rivas, C., Meléndez-Bautista, E., Magriñá-Lizama, J., y Méndez-Domínguez, N. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 18(5), 31-45.
- Vélez-Calvo, X. (2017). *Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje; actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca - Ecuador*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia: Valencia, España.
- Vélez-Clavo, X., Tárraga, R., Fernández, I., y Sanz, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 173-192.
- Verhoeff, B. (2013). Autism in flux: a history of the concept from Leo Kanner to DSM-5. *History of Psychiatry*, 24(4), 442-458.
- Villegas, M., Simón, C., y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), 63-82.
- Virués, J., Arnold, A., Hird, C., y Phillips, K. (2017). The TEACCH program for people with autism: Elements, outcomes, and comparison with competing models. In *Handbook of treatments for autism spectrum disorder*, 11(5), 427-436.
- Wing, L. (1988). *The continuum of autistic characteristics*. Boston, Estados Unidos: Editorial Roca.

- Wolff, S. (2004). The history of autism. *European child and adolescent psychiatry*, 13(4), 201-208.
- Yon, S., Castillo, S., Hernández, H., Alcocer, A., y Ramírez, K. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Redipe*, 7(2), 64-85.
- Zambrano, R., y Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana sociales*, 2(4), 39-48
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Smith, S., Wgner, S., Fein, D., Pierce, K., Buie, T., Davis, P., Newschaffer, C., Robins, D., Wetherby, A., Stone, W., Yirmiya, N., Estes, A., Hansem R., McPartland, J., Natowicz, M. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(1), 60-81.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares



MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIVA
III VERSIÓN

GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIONES
CURRICULARES

Nombre del/la observadora: _____

Nombre del/la docente visitado/a: _____

Centro Educativo: _____

Subnivel EGB _____ Grado _____ Fecha _____

Estudiante con Discapacidad _____

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

A) INFORMACIÓN ANTECEDENTES

Nº	ÍTEMS	SI	Parcialmente	NO	Observaciones
1.1	Los datos informativos son completos	2	1	0	
1.2	El caso cuenta con un equipo profesional para su acompañamiento	2	1	0	
1.3	Cuenta con diagnóstico psicopedagógico actualizado	2	1	0	
1.4	Se describe en el perfil psicopedagógico las principales funciones básicas para el aprendizaje	2	1	0	
1.5	Se cuenta con información relevante sobre la historia escolar del caso	2	1	0	
1.6	Se presenta una descripción con información relevante de la situación actual del estudiante en el centro educativo	2	1	0	
1.7	Se presenta una descripción con información relevante de la situación familiar y social del estudiante	2	1	0	

Observaciones:

NECESIDADES EDUCATIVAS Y ADAPTACIÓN CURRICULAR

N°	ÍTEMS	Si	Parcialmente	No	Observaciones
2.1	Se identifican las necesidades educativas (por áreas del desarrollo) que requieren ser atendidas en el proceso educativo del estudiante	2	1	0	
2.2	Se determinan las adaptaciones de acceso del estudiante	2	1	0	
2.3	Se describen recursos técnicos o tecnológicos que requiere el estudiante	2	1	0	
2.4	Se establece el nivel de competencia curricular por asignaturas	2	1	0	
2.5	Se describe qué puede hacer y cómo aprende el estudiante en las asignaturas que requiere adaptación curricular	2	1	0	
2.6	Es posible ajustar el currículo común del aula con el nivel de competencia curricular del estudiante	2	1	0	
2.7	Se establecen objetivos educativos individuales pertinentes con las necesidades educativas y el nivel de competencia curricular del estudiante	2	1	0	
2.8	Se establecen con claridad las adaptaciones curriculares grado 2 y 3 en la planificación del DIAC	2	1	0	
2.9	Las adaptaciones curriculares propuestas (grado 2 y 3) son pertinentes a las necesidades educativas y/o bap del caso	2	1	0	
2.10	La metodología propuesta en el DIAC atiende a las necesidades educativas y/o elimina las barreras de aprendizaje y participación del estudiante	2	1	0	
2.11	Se describen las adaptaciones a los recursos de aprendizaje compatibles con las necesidades educativas	2	1	0	
2.12	Se establecen con claridad los ajustes curriculares en criterios, técnicas y/o instrumentos de evaluación de aprendizaje compatibles con las necesidades del estudiante				

Observaciones Generales: _____

Docente de aula

Observador

Anexo 2. Guía de análisis de planificación microcurricular



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

III VERSIÓN

GUÍA DE ANÁLISIS DE PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

Nombre del/la observadora: _____

Nombre del/la docente visitado/a: _____

Centro Educativo: _____

Subnivel EGB _____ Grado _____ Fecha _____

Asignatura _____ Bloque curricular _____

Unidad didáctica en desarrollo: Plan de Unidad Didáctica () Proyecto () Módulo ()

Nombre de la Unidad: _____

Nº	ÍTEMS	No se observó	Si	A veces	No
1.1	La planificación curricular cuenta con toda la información requerida: datos identificación, elementos curriculares, revisión y aprobación	0	3	2	1
1.2	Existe coherencia y conexión entre los elementos de planificación: objetivos de aprendizaje, destreza con criterio de desempeño, estrategias metodológicas, recursos y sistemas de evaluación de aprendizajes	0	3	2	1
1.3	Tiene la planificación al día	0	3	2	1
1.4	La unidad didáctica que desarrollo responde a las características, intereses, necesidades del estudiante y al contexto del estudiante.	0	3	2	1
1.5	La planificación tiene momentos mínimos del proceso: anticipación, construcción y consolidación del aprendizaje.	0	3	2	1
1.6	La planificación cuenta con AC que corresponda a las necesidades educativas y/o especiales de los estudiantes.	0	3	2	1
1.7	La planificación denota un modelo pedagógico, curricular y estrategias didácticas pertinentes al conocimiento que construye.	0	3	2	1
1.8	Los indicadores de evaluación establecidos son claros, precisos, concretos, y se conectan con las técnicas e instrumentos de evaluación.	0	3	2	1
1.9	Tiene su registro auxiliar de evaluación al día y este brinda información sobre el avance de TODOS los estudiantes.	0	3	2	1

Observaciones:

Docente observado

Observador

Anexo 3. Guía de observación de práctica docente



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA III VERSIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Nombre del/la observadora: _____

Nombre del/la docente visitado/a: _____

Centro Educativo: _____

Subnivel EGB _____ Grado _____ Fecha _____

Duración de la observación _____

Asignatura _____ Bloque curricular _____

Unidad didáctica en desarrollo: Plan de Unidad Didáctica () Proyecto () Módulo ()

Nombre de la unidad _____

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

A) ORGANIZACIÓN DEL AULA

N°	ÍTEMS	SI	NO
1.1	Distribuye el mobiliario y/o recursos permitiendo espacios de circulación	2	1
1.2	Considera espacios y recursos que atiendan a la necesidad de los estudiantes	2	1
1.3	Ambienta el aula para promover atención y motivación de los estudiantes	2	1
1.4	Coloca material relacionado con la unidad didáctica que está trabajando	2	1
1.5	Promueve y facilita el orden y limpieza	2	1

B) CLIMA DEL AULA

N°	ÍTEMS	No se observó	Totalmente satisfactorio	Satisfactorio en la mayor parte del proceso	Satisfactorio en algunas partes del proceso	No es satisfactorio	Observaciones
2.1	Se han establecido normas de convivencia	0	4	3	2	1	
2.2	Se practican algunas normas de convivencia	0	4	3	2	1	
2.3	Propicia la participación activa de TODOS los estudiantes a través del intercambio de opiniones	0	4	3	2	1	
2.4	Toma en cuenta las diferencias y necesidades individuales	0	4	3	2	1	
2.5	Propicia que se cumplan las responsabilidades asumidas por los estudiantes	0	4	3	2	1	
2.6	Da buen trato a TODOS los estudiantes	0	4	3	2	1	
2.7	Estimula la motivación y comunicación con y entre todos los estudiantes	0	4	3	2	1	

A) PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

N°	ÍTEMS	No se observó	Totalmente satisfactorio	Satisfactorio en la mayor parte del proceso	Satisfactorio en algunas partes del proceso	No es satisfactorio	Observaciones
3.1	El proceso de E-A parte de una necesidad, interés y/o problema de sus estudiantes	0	4	3	2	1	
3.2	Utiliza la sistematización de los saberes previos para propiciar la relación con el nuevo conocimiento	0	4	3	2	1	
3.3	Propicia el recojo de información para investigar el contenido del nuevo aprendizaje (libros, revistas, fichas de observación)	0	4	3	2	1	
3.4	Utiliza diferentes estrategias y técnicas pertinentes para desarrollar el nuevo aprendizaje	0	4	3	2	1	
3.5	Promueve procesos de aprendizaje en TODOS los estudiantes para que puedan: observar, analizar, sintetizar, para formular conceptos	0	4	3	2	1	
3.6	Sobre la base de los aportes de sus estudiantes consolida los conceptos usando contenidos desarrollados en la actividad de aprendizaje	0	4	3	2	1	
3.7	Propicia la práctica y el ejercicio del nuevo aprendizaje empleando diferentes estrategias	0	4	3	2	1	

3.8	La actividad de aprendizaje desarrollada responde al logro de la destreza prevista	0	4	3	2	1	
3.9	Usa el tiempo en función de los aprendizajes de los estudiantes	0	4	3	2	1	

OTROS ASPECTOS METODOLÓGICOS

N°	ÍTEMS	No se observó	Si	A veces	No	Observaciones
3.10	Propicia el trabajo individual	0	3	2	1	
3.11	Propicia el trabajo en equipo	0	3	2	1	
3.12	Da consignas claras que favorece la comprensión de todos los estudiantes	0	3	2	1	
3.13	Fomenta la organización al interior de cada equipo para asumir diferentes responsabilidades	0	3	2	1	
3.14	Orienta para que se establezcan acuerdos y criterios que permitan el trabajo en equipo	0	3	2	1	
3.15	Recurre al diálogo en las situaciones de conflicto que se presentan durante la clase	0	3	2	1	
3.16	Permite la presentación de los trabajos realizados	0	3	2	1	
3.17	Corrige, aclara y amplía los contenidos o dudas presentadas	0	3	2	1	
3.18	Las producciones de los estudiantes muestran las correcciones realizadas	0	3	2	1	
3.19	Usa el error en forma positiva	0	3	2	1	


D) EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

N°	ÍTEMS	No se observó	Si	A veces	No	Observaciones
4.1	Evalúa permanentemente el aprendizaje de los estudiantes	0	3	2	1	
4.2	Propicia la autoevaluación de los aprendizajes adquiridos	0	3	2	1	
4.3	Propicia la coevaluación entre los estudiantes	0	3	2	1	
4.4	Promueve la reflexión y toma de conciencia de cómo se aprendió y como mejorar el proceso	0	3	2	1	
4.5	Registra los avances de sus estudiantes	0	3	2	1	
4.6	las técnicas es instrumentos de evaluación son accesibles y/o ajustados para TODOS los estudiantes	0	3	2	1	

E) RECURSOS DE APRENDIZAJE

N°	ÍTEMS	No se observó	Totalmente satisfactorio	Satisfactorio en la mayor parte del proceso	Satisfactorio en algunas partes del proceso	No es satisfactorio	Observaciones
5.1	Responde al logro del contenido de la actividad de aprendizaje	0	4	3	2	1	
5.2	Motivan el nuevo aprendizaje	0	4	3	2	1	
5.3	Refuerzan el nuevo aprendizaje	0	4	3	2	1	
5.4	Consolidan el nuevo aprendizaje	0	4	3	2	1	

5.5	Están ajustados y/o diseñados considerando la diversidad de los estudiantes	0	4	3	2	1	
------------	---	---	---	---	---	---	--

OBSERVACIONES

Docente observado

Observador

Anexo 4. Entrevista

Entrevista a padres		
Situación en el hogar	Barreras del aprendizaje	Barreras en la participación
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es un día común del niño entre semana y el fin de semana? 2. ¿Cómo es la relación del niño con sus padres, hermanos, abuelos o familiares con quienes tiene contacto cotidiano? 3. ¿Qué le hace feliz al niño? 4. ¿Qué le cuesta esfuerzo físico al niño? 5. ¿Qué le cuesta esfuerzo cognitivo al niño? 6. ¿Es un niño independiente para su edad? 7. ¿Cuáles son sus intereses o hobbies? 8. ¿El niño conoce que tiene una NEE? 9. ¿Se siente seguro en su escuela, tanto en el ambiente físico como en el relacional? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿El niño asiste regularmente a clase? De no ser así ¿a qué se debe? 2. ¿Cuáles son las mayores dificultades que presenta el niño en la escuela? 3. ¿El niño tiene dificultades o limitaciones con el uso de las instalaciones físicas, el acceso a las aulas, el uso de juegos, el acceso a baños, el acceso a laboratorios? 4. ¿El niño tiene dificultades en la relación con sus profesores o compañeros? 5. ¿Qué es lo que más trabajo le cuesta aprender al niño? 6. ¿Qué contenidos, áreas o destrezas son las que hacen que no aprenda el niño? 7. ¿Qué le gustaría que se mejorara en la escuela para que el niño pueda aprender mejor? 8. ¿Qué le gustaría que se mejorará en la casa para que el niño pueda aprender mejor? 9. ¿Qué cosas o situaciones no le hacen sentir bien a su hijo dentro de la escuela? 10. ¿Qué le pediría al profesor para que el niño aprenda mejor? 11. ¿El niño se siente comprendido por sus profesores y compañeros? 12. ¿Ustedes se siente comprendidos por los papás de los compañeros de su hijo? 13. ¿Cómo se desempeña el niño con el plan de estudios, es adecuado para él? 14. ¿Qué opina de la comunicación que hay con la escuela? ¿Qué le gustaría pedir a los profesores del niño para mejorar la comunicación con estos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opina el niño de su escuela? 2. ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? 3. ¿Qué es lo que menos le gusta? 4. ¿Cómo fue el ingreso del niño al centro escolar? 5. ¿El niño participa en todas las actividades de la escuela? ¿El niño muestra preferencia por alguna actividad? ¿A qué se debe esta preferencia? 6. ¿El niño interactúa con otros niños? ¿Qué les diría a los compañeros de su hijo? ¿Tiene grupo de amigos? ¿Tiene mejor amigo? 7. ¿El niño participa en las actividades que realizan otros niños, como juegos, actividades extraescolares como salidas, cumpleaños? 8. ¿El niño recibe apoyo de sus maestros para participar en las actividades escolares, sociales y extracurriculares? ¿Qué apoyos recibe? 9. ¿Le gustaría que su niño participe en alguna actividad para la que no ha sido considerado? 10. ¿Qué le gustaría pedir a los maestros y compañeros del niño para que participe más? 11.

Entrevista a profesores		
Situación en la escuela	Barreras del aprendizaje	Barreras en la participación
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo es un día común del niño? 2. ¿Qué le hace muy feliz al niño? 3. ¿Qué le cuesta esfuerzo físico al niño? 4. ¿Qué le cuesta esfuerzo cognitivo al niño? 5. ¿Es un niño independiente? 6. ¿Usted conoce la NEE del niño? ¿Desde cuándo? 7. ¿El niño conoce que tiene NEE? 8. ¿Cuáles son las fortalezas y talentos que ha demostrado el niño? 9. ¿El niño se siente valorado en sus fortalezas y talentos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las mayores necesidades que presenta el niño en la escuela? ¿Cuáles son las mayores barreras que impiden el aprendizaje del niño? 2. ¿El niño tiene necesidades con el uso de las instalaciones físicas, el acceso a las aulas, el uso de juegos, el acceso a baños, el acceso a laboratorios? 3. ¿El niño tiene dificultades en la relación con sus profesores o compañeros? 4. ¿Qué es lo que más trabajo le cuesta aprender al niño? ¿Qué aprende con mayor facilidad? 5. ¿Qué cosas son las que hacen que no aprenda el niño? 6. ¿Qué le gustaría que se mejorará en la escuela para que el niño pueda aprender mejor? 7. ¿Qué cosas no le hacen sentir bien en la escuela al niño? 8. ¿Qué cree que el niño le pediría a usted para aprender mejor? 9. ¿Cree que el niño se siente comprendido por sus profesores y compañeros? 10. ¿Cómo se desempeña el niño con el plan de estudios, es adecuado a su necesidad? 11. ¿Realiza usted adaptaciones en los contenidos para responder a las necesidades de este caso? 12. ¿Cuáles son las principales barreras que dificultan el aprendizaje del niño? ¿Qué está haciendo usted para eliminar estas limitaciones? 13. ¿Se siente apoyado por la institución? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dice el niño de su escuela? 2. ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela? 3. ¿Qué es lo que menos le gusta? 4. ¿Cómo fue el ingreso del niño al centro escolar? 5. ¿Cómo son las relaciones del niño con sus compañeros? 6. ¿El niño participa en todas las actividades de la escuela? ¿El niño muestra preferencia por alguna actividad? ¿Ha que se debe esta preferencia? 7. ¿El niño recibe apoyo de sus maestros? ¿Cuáles? 8. ¿El niño interactúa con otros niños? 9. ¿El niño participa en las actividades que realizan otros niños, como juegos, actividades extraescolares como salidas, cumpleaños? 10. ¿Cuáles son las principales barreras que dificultan la participación del niño? ¿Qué está haciendo usted para eliminar estas limitaciones? 11. ¿Los eventos como jornadas deportivas, día de la familia, semana cultural, consideran la participación del niño? ¿Cómo lo hacen?

Anexo 5. Guía de análisis

	UNIDAD EDUCATIVA “ISABEL MOSCOSO DÁVILA” PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO
---	--	--------------------

1. DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DEL/A DOCENTE:	ÁREA:	ASIGNATURA:	CURSO:	PARALELOS:
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:	TÍTULO DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:	N° DE PERÍODOS	SEMANA DE INICIO:	
FIN:				
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:</u>				
<u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</u>				

2. PLANIFICACIÓN

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
.	ANTICIPACIÓN CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CONSOLIDACIÓN			Técnica Instrumento

2. ADAPTACIONES CURRICULARES

ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A SER APLICADA

ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES:	JEFE DE ÁREA:	VICERECTOR:
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
FECHA:	FECHA:	FECHA:

Anexo 6. Diario del profesor



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA
III VERSIÓN**

DIARIO DEL PROFESOR

Nombre del Docente: _____

Centro Educativo: _____

Subnivel EGB _____ **Grado** _____ **Fecha** _____

Asignatura: _____ **Bloque curricular:** _____

Unidad didáctica en desarrollo: Plan de Unidad Didáctica () Proyecto () Módulo ()

Nombre de la unidad: _____

N° de Registro _____

PRACTICA DOCENTE INCLUSIVA

Momento/Estrategia	Descripción	Observación/ reflexión

Objetivo de aprendizaje: _____

Destreza con criterio de desempeño: _____

Desarrollo de sesión



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIVA

III VERSIÓN

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ANÁLISIS
Conclusiones:	

Docente

Anexo 7. Primera matriz: clasificación de las barreras en institucionales, actitudinales, organizativas y metodológicas

Barreras institucionales	Barreras actitudinales	Barreras organizativas	Barreras metodológicas	Instrumentos
Mi hijo no recibe ningún tipo de ayuda por parte de la escuela				Entrevista a madre
		Mi hijo no participa en ninguna actividad extra. Por ejemplo, en juegos o bailes que organiza la escuela.		Entrevista a madre
No existe buena comunicación entre la casa y la escuela.				Entrevista a madre
		El plan de estudio no es el adecuado para mi hijo		Entrevista a madre
	Le hacen a un lado, no le incluyen cuando hay que hacer un trabajo grupal			Entrevista a madre
			Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	Entrevista a madre
	No le creen lo que él dice, siempre le dicen que es un mentiroso			Entrevista a madre
Los profesores no están capacitados.				Entrevista a madre
		El psicólogo no cumple su función y lo único que hace es acusar.		Entrevista a madre
		La madre trabaja mucho y por eso no puede apoyar en un 100% al estudiante.		Entrevista a madre
			Los profesores le hacen leer mucho y a él no le gusta. Le cuesta mucho la lectura.	Entrevista a madre
	No se siente seguro en la escuela			Entrevista a madre
	Las profesoras le culpan a él de cosas que no hacen y él se siente mal.			Entrevista a madre
	Le dicen que es un acosador sexual porque se enamoró			Entrevista a madre
		No existen espacios para que mi hijo socialice. Las profesoras no le brindan esa oportunidad.		Entrevista a madre
	Los amigos se le burlan porque no puede comunicarse			Entrevista a madre

			En el área de lenguaje, que es lo que más le cuesta, no existe ningún tipo de apoyo ni adaptación.	Entrevista a madre
		No le gusta estar dentro del aula		Entrevista a profesora
Los profesores no sabemos cómo trabajar con niños con autismo				Entrevista a profesora
	Los compañeros y algunos profesores no valoran lo que el estudiante hace			Entrevista a profesora
La escuela no dispone del material necesario para poder trabajar con el estudiante.				Entrevista a profesora
			No sabemos las metodologías que se aplican con niños con autismo	Entrevista a profesora
	Los profesores tienen malas actitudes y no lo apoyan			Entrevista a profesora
	Los otros estudiantes no lo integran ni lo invitan hacer las cosas que ellos hacen			Entrevista a profesora
			El estudiante se comunica muy poco, lo cual es una barrera	Entrevista a profesora
	Los otros estudiantes se asustan de él			Entrevista a profesora
No se considera la participación del niño en las actividades institucionales como: día de la familia, jornadas deportivas, etc.				Entrevista a profesora
		El estudiante tiene mucha dificultad en relacionarse con sus compañeros. Y no se han organizado espacios, intencionalmente, para que pueda relacionarse.		Entrevista a profesora
	Las actitudes que los profesores tenemos, no le permiten al estudiante aprender.			Entrevista a profesora
	Muchos compañeros y profesores lo ignoran			Entrevista a profesora
		El estudiante no se siente comprendido		Entrevista a profesora
			No se realizan adaptaciones para cubrir las NEE del estudiante	Entrevista a profesora
Los profesores no nos sentimos apoyados por la institución				Entrevista a profesora
		Al estudiante no le gusta estar dentro del aula.		Entrevista a profesora

	El estudiante tiene malas relaciones con sus compañeros de aula.			Entrevista a profesora
--	--	--	--	------------------------

		El estudiante no participa en las actividades que organiza la escuela		Entrevista a profesora
				Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		El director del DECE comenta que existe una adaptación metodológica, pero no existe ningún documento que respalde lo que el psicólogo manifiesta		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe objetivo del DIAC		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe una evaluación psicopedagógica		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe historia clínica y personal del estudiante		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe datos de antecedentes familiares.		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe intervención de profesionales especializados sean internos o externos		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existen adaptaciones curriculares		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		el DIAC se encuentra incompleto y escasamente llenado, lo que impide por completo que los docentes cuenten con un instrumento de trabajo que les permita asistir y apoyar de manera acertada y oportuna al estudiante.		Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares

		Las planificaciones no cuentan con todos los datos de información		Guía de análisis de planificación microcurricular
		No existe coherencia entre los elementos de la planificación.		Guía de análisis de planificación microcurricular
		El docente no cuenta con su planificación al día.		Guía de análisis de planificación microcurricular
		No se toma en cuenta las NEE del estudiante.		Guía de análisis de planificación microcurricular
		No se observa los momentos del proceso de aprendizaje.		Guía de análisis de planificación microcurricular
		No cuenta con adaptación curricular		Guía de análisis de planificación microcurricular
		Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión		Guía de análisis de planificación microcurricular
		no tiene firmas de revisión y aprobación.		Guía de análisis de planificación microcurricular
	las actitudes de los docentes no fueron del todo agradables, algunas de ellas se mostraron muy resistentes a mi presencia, manifestando su malestar con actitudes e incluso palabras de rechazo hacia mi persona.			Guía de observación de práctica docente
las clases se dictaban en un lugar totalmente sucio, desordenado				Guía de observación de práctica docente
			no se establecen normas de convivencia, los estudiantes se ríen, o se lanzan objetos,	Guía de observación de práctica docente
			Las clases se dan de una manera muy tradicional por lo general se trabaja solo con el libro, los docentes no aplican diversas estrategias de trabajo, las clases se reducen a solo lecturas de los temas a trabajar,	Guía de observación de práctica docente

			explicación por parte del docente y resolución de actividades en los libros, en escasas ocasiones o por que el libro lo sugiere se han realizado trabajos en grupos que han sido conformados por los mismos estudiantes y de acuerdo al nivel de afinidad que existe entre ellos	
--	--	--	--	--

			Tampoco se evidencia el uso de otros materiales de trabajo como revistas, internet, videos y más que ayude ampliar los contenidos y atienda a las diversas necesidades de aprendizaje, tampoco se aplica lo aprendido a casos prácticos de la cotidianidad de los educandos.	Guía de observación de práctica docente
			las clases son monótonas, tradicionales, no inclusivas	Guía de observación de práctica docente
	Cristian se siente incomprendido y poco atendido			Guía de observación de práctica docente
	Se pasa acostado sobre su banca, no quiere integrarse a los grupos muestra mucha resistencia, no puede leer, le resulta difícil entender lo que los docentes le dicen verbalmente			Guía de observación de práctica docente
			No hay material de apoyo adaptado a su forma de aprender, los tiempos son en función del resto de alumnos sin considerar el ritmo de trabajo del estudiante con TEA	Guía de observación de práctica docente
			Los instrumentos de evaluación no se ajustan a todos los educandos	Guía de observación de práctica docente

Anexo 8. Segunda matriz: categorización de las barreras en prescindibles e imprescindibles

Barreras institucionales	Barreras actitudinales	Barreras organizativas	Barreras metodológicas	Clasificación en barreras prescindibles (P) e imprescindibles (I)	Instrumento
Mi hijo no recibe ningún tipo de ayuda por parte de la escuela				I	Entrevista a madre
		Mi hijo no participa en ninguna actividad extra. Por ejemplo, en juegos o bailes que organiza la escuela.		I	Entrevista a madre
No existe buena comunicación entre la casa y la escuela.				I	Entrevista a madre
		El plan de estudio no es el adecuado para mi hijo		I	Entrevista a madre
	Le hacen a un lado, no le incluyen cuando hay que hacer un trabajo grupal			I	Entrevista a madre
			Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	I	Entrevista a madre
	No le creen lo que él dice, siempre le dicen que es un mentiroso			I	Entrevista a madre
Los profesores no están capacitados.				I	Entrevista a madre
		El psicólogo no cumple su función y lo único que hace es acusar.		I	Entrevista a madre
		La madre trabaja mucho y por eso no puede apoyar en un 100% al estudiante.		P	Entrevista a madre
			Los profesores le hacen leer mucho y a él no le gusta. Le cuesta mucho la lectura.	P	Entrevista a madre
	No se siente seguro en la escuela			I	Entrevista a madre
	Las profesoras le culpan a él de cosas que no hacen y él se siente mal.			I	Entrevista a madre
	Le dicen que es un acosador sexual porque se enamoró			P	Entrevista a madre
		No existen espacios para que mi hijo socialice. Las profesoras no le brindan esa oportunidad.		I	Entrevista a madre

	Los amigos se le burlan porque no puede comunicarse			I	Entrevista a madre
			En el área de lenguaje, que es lo que más le cuesta, no existe ningún tipo de apoyo ni adaptación.	P	Entrevista a madre
		No le gusta estar dentro del aula		P	Entrevista a profesora
Los profesores no sabemos cómo trabajar con niños con autismo				I	Entrevista a profesora
	Los compañeros y algunos profesores no valoran lo que el estudiante hace			P	Entrevista a profesora
La escuela no dispone del material necesario para poder trabajar con el estudiante.				I	Entrevista a profesora
			No sabemos las metodologías que se aplican con niños con autismo	I	Entrevista a profesora
	Los profesores tienen malas actitudes y no lo apoyan			I	Entrevista a profesora
	Los otros estudiantes no lo integran ni lo invitan hacer las cosas que ellos hacen			I	Entrevista a profesora
			El estudiante se comunica muy poco, lo cual es una barrera	P	Entrevista a profesora
	Los otros estudiantes se asustan de él			I	Entrevista a profesora
No se considera la participación del niño en las actividades institucionales como: día de la familia, jornadas deportivas, etc.				I	Entrevista a profesora
		El estudiante tiene mucha dificultad en relacionarse con sus compañeros. Y no se han organizado espacios, intencionalmente, para que pueda relacionarse.		P	Entrevista a profesora
	Las actitudes que los profesores tenemos, no le permiten al estudiante aprender.			P	Entrevista a profesora
	Muchos compañeros y profesores lo ignoran			P	Entrevista a profesora

		El estudiante no se siente comprendido		P	Entrevista a profesora
			No se realizan adaptaciones para cubrir las NEE del estudiante	I	Entrevista a profesora
Los profesores no nos sentimos apoyados por la institución				I	Entrevista a profesora
		Al estudiante no le gusta estar dentro del aula.		P	Entrevista a profesora
	El estudiante tiene malas relaciones con sus compañeros de aula.			P	Entrevista a profesora
		El estudiante no participa en las actividades que organiza la escuela		P	Entrevista a profesora
		El director del DECE comenta que existe una adaptación metodológica, pero no existe ningún documento que respalde lo que el psicólogo manifiesta		P	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe objetivo del DIAC		I	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe una evaluación psicopedagógica		P	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe historia clínica y personal del estudiante		I	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe datos de antecedentes familiares.		P	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares

		No existe identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular		I	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existe intervención de profesionales especializados sean internos o externos		I	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		No existen adaptaciones curriculares		I	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		el DIAC se encuentra incompleto y escasamente llenado, lo que impide por completo que los docentes cuenten con un instrumento de trabajo que les permita asistir y apoyar de manera acertada y oportuna al estudiante.		I	Guía de análisis de documento individual de adaptaciones curriculares
		Las planificaciones no cuentan con todos los datos de información		P	Guía de análisis de planificación microcurricular
		No existe coherencia entre los elementos de la planificación.		P	Guía de análisis de planificación microcurricular
		El docente no cuenta con su planificación al día.		P	Guía de análisis de planificación microcurricular
		No se toma en cuenta las NEE del estudiante.		I	Guía de análisis de planificación microcurricular

		No se observa los momentos del proceso de aprendizaje.		P	Guía de análisis de planificación microcurricular
		No cuenta con adaptación curricular		I	Guía de análisis de planificación microcurricular
		Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión		I	Guía de análisis de planificación microcurricular
		no tiene firmas de revisión y aprobación.		P	Guía de análisis de planificación microcurricular

	las actitudes de los docentes no fueron del todo agradables, algunas de ellas se mostraron muy resistentes a mi presencia, manifestando su malestar con actitudes e incluso palabras de rechazo hacia mi persona.			I	Guía de observación de práctica docente
las clases se dictaban en un lugar totalmente sucio, desordenado				I	Guía de observación de práctica docente
			no se establecen normas de convivencia, los estudiantes se ríen, o se lanzan objetos,	I	Guía de observación de práctica docente
			Las clases se dan de una manera muy tradicional por lo general se trabaja solo con el libro, los docentes no aplican diversas estrategias de trabajo, las clases se reducen a solo lecturas de los	I	Guía de observación de práctica docente

			temas a trabajar, explicación por parte del docente y resolución de actividades en los libros, en escasas ocasiones o por que el libro lo sugiere se han realizado trabajos en grupos que han sido conformados por los mismos estudiantes y de acuerdo al nivel de afinidad que existe entre ellos		
			Tampoco se evidencia el uso de otros materiales de trabajo como revistas, internet, videos y más que ayude ampliar los contenidos y atienda a las diversas necesidades de aprendizaje, tampoco se aplica lo aprendido a casos prácticos de la cotidianidad de los educandos.	I	Guía de observación de práctica docente
			las clases son monótonas, tradicionales, no inclusivas	P	Guía de observación de práctica docente
	Cristian se siente incomprendido y poco atendido			P	Guía de observación de práctica docente

	Se pasa acostado sobre su banca, no quiere integrarse a los grupos muestra mucha resistencia, no puede leer, le resulta difícil entender lo que los docentes le dicen verbalmente			I	Guía de observación de práctica docente
			No hay material de apoyo adaptado a su forma de aprender, los tiempos son en función del resto de alumnos sin considerar el ritmo de trabajo de Cristian	P	Guía de observación de práctica docente
			Los instrumentos de evaluación no se ajustan a todos los educandos	I	Guía de observación de práctica docente

Anexo 9. Tercera matriz: agrupamiento de las barreras en imprescindibles y prescindibles

Clasificación en barreras prescindibles (P) e imprescindibles (I)	Barreras institucionales	Barreras actitudinales	Barreras organizativas	Barreras metodológicas
Barreras imprescindibles	Mi hijo no recibe ningún tipo de ayuda por parte de la escuela			
			Mi hijo no participa en ninguna actividad extra. Por ejemplo, en juegos o bailes que organiza la escuela.	
	No existe buena comunicación entre la casa y la escuela.			
			El plan de estudio no es el adecuado para mi hijo	
		Le hacen a un lado, no le incluyen cuando hay que hacer un trabajo grupal		
				Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.
		No le creen lo que él dice, siempre le dicen que es un mentiroso		
	Los profesores no están capacitados.			
			El psicólogo no cumple su función y lo único que hace es acusar.	
		No se siente seguro en la escuela		
		Las profesoras le culpan a él de cosas que no hacen y él se siente mal.		
			No existen espacios para que mi hijo socialice. Las profesoras no le brindan esa oportunidad.	
		Los amigos se le burlan porque no puede comunicarse		
	Los profesores no sabemos cómo trabajar con niños con autismo			
	La escuela no dispone del material necesario para poder trabajar con el estudiante.			
			No sabemos las metodologías que se aplican con niños con autismo	
	Los profesores tienen malas actitudes y no lo apoyan			

		Los otros estudiantes no lo integran ni lo invitan hacer las cosas que ellos hacen		
		Los otros estudiantes se asustan de él		
	No se considera la participación del niño en las actividades institucionales como: día de la familia, jornadas deportivas, etc.			
				No se realizan adaptaciones para cubrir las NEE del estudiante
	Los profesores no nos sentimos apoyados por la institución			
			No existe objetivo del DIAC	
			No existe historia clínica y personal del estudiante	
			No existe identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular	
			No existe intervención de profesionales especializados sean internos o externos	
			No existen adaptaciones curriculares	
			el DIAC se encuentra incompleto y escasamente llenado, lo que impide por completo que los docentes cuenten con un instrumento de trabajo que les permita asistir y apoyar de manera acertada y oportuna al estudiante.	
			No se toma en cuenta las NEE del estudiante.	
			No cuenta con adaptación curricular	
			Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión.	
		las actitudes de los docentes no fueron del todo agradables, algunas de ellas se mostraron muy resistentes a mi presencia, manifestando su malestar con actitudes e incluso palabras de rechazo hacia mi persona.		

	las clases se dictaban en un lugar totalmente sucio, desordenado			
				no se establecen normas de convivencia, los estudiantes se ríen, o se lanzan objetos,
				Las clases se dan de una manera muy tradicional por lo general se trabaja solo con el libro, los docentes no aplican diversas estrategias de trabajo, las clases se reducen a solo lecturas de los temas a trabajar, explicación por parte del docente y resolución de actividades en los libros, en escasas ocasiones o por que el libro lo sugiere se han realizado trabajos en grupos que han sido conformados por los mismos estudiantes y de acuerdo al nivel de afinidad que existe entre ellos
				Tampoco se evidencia el uso de otros materiales de trabajo como revistas, internet, videos y más que ayude ampliar los contenidos y atienda a las diversas necesidades de aprendizaje, tampoco se aplica lo aprendido a casos prácticos de la cotidianidad de los educandos.
		Se pasa acostado sobre su banca, no quiere integrarse a los grupos muestra mucha resistencia, no puede leer, le resulta difícil entender lo que los docentes le dicen verbalmente		
				Los instrumentos de evaluación no se ajustan a todos los educandos
Barreras prescindibles			La madre trabaja mucho y por eso no puede apoyar en un 100% al estudiante.	
				Los profesores le hacen leer mucho y a él no le gusta. Le cuesta mucho la lectura.

		Le dicen que es un acosador sexual porque se enamoró		
				En el área de lenguaje, que es lo que más le cuesta, no existe ningún tipo de apoyo ni adaptación.
			No le gusta estar dentro del aula	
		Los compañeros y algunos profesores no valoran lo que el estudiante hace		
				El estudiante se comunica muy poco, lo cual es una barrera
			El estudiante tiene mucha dificultad en relacionarse con sus compañeros. Y no se han organizado espacios, intencionalmente, para que pueda relacionarse.	
		Las actitudes que los profesores tenemos, no le permiten al estudiante aprender.		
		Muchos compañeros y profesores lo ignoran		
			El estudiante no se siente comprendido	
			Al estudiante no le gusta estar dentro del aula.	
		El estudiante tiene malas relaciones con sus compañeros de aula.		
			El estudiante no participa en las actividades que organiza la escuela	
			El director del DECE comenta que existe una adaptación metodológica, pero no existe ningún documento que respalde lo que el psicólogo manifiesta	
			No existe una evaluación psicopedagógica	
			No existe datos de antecedentes familiares.	
			Las planificaciones no cuentan con todos los datos de información	
			No existe coherencia entre los elementos de la planificación.	
			El docente no cuenta con su planificación al día.	
			No se observa los momentos del proceso de aprendizaje.	

			no tiene firmas de revisión y aprobación.	
				las clases son monótonas, tradicionales, no inclusivas
		Cristian se siente incomprendido y poco atendido		
				No hay material de apoyo adaptado a su forma de aprender, los tiempos son en función del resto de alumnos sin considerar el ritmo de trabajo de Cristian



Anexo 10. Cuarta matriz: agrupamiento de las barreras imprescindibles cuyas características tienen algún tipo de relación

Barreras imprescindibles	Idea principal (recorte de texto)	Tipo de barrera
Mi hijo no recibe ningún tipo de ayuda por parte de la escuela No se toma en cuenta las NEE del estudiante.	La escuela no considera la NEE; es por esto que el estudiante no recibe ningún tipo de ayuda en la escuela.	Barreras institucionales
No se toma en cuenta las NEE del estudiante. El plan de estudio no es el adecuado para mi hijo No existen adaptaciones curriculares Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión.	Al no considerar la NEE del estudiante, el plan de estudio no es el adecuado, puesto que no existen las respectivas adaptaciones curriculares y los instrumentos de evaluación no son adaptados a las condiciones del estudiante.	Barreras metodológicas
Mi hijo no participa en ninguna actividad extra. Por ejemplo, en juegos o bailes que organiza la escuela. No existen espacios para que mi hijo socialice. Las profesoras no le brindan esa oportunidad. No se considera la participación del niño en las actividades institucionales como: día de la familia, jornadas deportivas, etc.	La escuela no considera la participación del estudiante en actividades organizadas por la misma, tal como día de la familia, jornadas deportivas, bailes. Lo cual reduce los espacios de socialización del estudiante.	Barreras institucionales
Le hacen a un lado, no le incluyen cuando hay que hacer un trabajo grupal Los otros estudiantes no lo integran ni lo invitan hacer las cosas que ellos hacen	No tiene amigos en la escuela. Los compañeros le aíslan y no le incluyen en las actividades grupales.	Barreras actitudinales
No existe buena comunicación entre la casa y la escuela.	No existe buena comunicación entre la casa y la escuela.	Barreras institucionales
No le creen lo que él dice, siempre le dicen que es un mentiroso Las profesoras le culpan a él de cosas que no hacen y él se siente mal. No se siente seguro en la escuela	Se acusa al estudiante de ser mentiroso y de realizar cosas "malas", cosa que no sucede. Esto conlleva a que el estudiante se sienta mal, inseguro y que no quiera ir a la escuela.	Barreras actitudinales
Los profesores no están capacitados. Los profesores no sabemos cómo trabajar con niños con autismo No sabemos las metodologías que se aplican con niños con autismo	Los profesores desconocen sobre las necesidades y características de la NEE, por lo que no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	Barreras metodológicas

Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.		
El psicólogo no cumple su función y lo único que hace es acusar.	Las personas encargadas del DECE no cumplen con la función que les corresponde.	Barreras institucionales
Los amigos se le burlan porque no puede comunicarse Los otros estudiantes se asustan de él	Los compañeros del estudiante no están sensibilizados ante las NEE, pues se le burlan o asustan constantemente de sus conductas.	Barreras actitudinales
La escuela no dispone del material necesario para poder trabajar con el estudiante. Los profesores no nos sentimos apoyados por la institución	Los profesores no se sienten apoyados por la escuela, pues ni siquiera se dispone del material necesario para trabajar con el estudiante.	Barreras institucionales
Los profesores tienen malas actitudes y no lo apoyan las actitudes de los docentes no fueron del todo agradables, algunas de ellas se mostraron muy resistentes a mi presencia, manifestando su malestar con actitudes e incluso palabras de rechazo hacia mi persona.	Los profesores muestran malas actitudes hacia el estudiante. Estas malas actitudes impiden que los profesores apoyen al estudiante y se interesen por investigar sobre el caso. Muestran un rechazo hacia el estudiante pues, al parecer, implica más trabajo para ellos.	Barreras actitudinales
No existe objetivo del DIAC No existe historia clínica y personal del estudiante No existe identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular el DIAC se encuentra incompleto y escasamente llenado, lo que impide por completo que los docentes cuenten con un instrumento de trabajo que les permita asistir y apoyar de manera acertada y oportuna al estudiante.	El documento individual de adaptación curricular (DIAC), que es el respaldo del plan inclusivo del estudiante; está incompleto, pues no cuenta con objetivos, anamnesis, NEE, adaptaciones curriculares.	Barreras institucionales
No existe intervención de profesionales especializados sean internos o externos	No existe intervención de profesionales especializados.	Barreras institucionales
Las clases se dictaban en un lugar totalmente sucio, desordenado No se establecen normas de convivencia, los estudiantes se ríen, o se lanzan objetos,	El ambiente donde se dictan las clases no es el apropiado, pues está sucio, desordenado; además la conducta no es la adecuada.	Barreras institucionales

<p>Las clases se dan de una manera muy tradicional por lo general se trabaja solo con el libro, los docentes no aplican diversas estrategias de trabajo, las clases se reducen a solo lecturas de los temas a trabajar, explicación por parte del docente y resolución de actividades en los libros, en escasas ocasiones o por que el libro lo sugiere se han realizado trabajos en grupos que han sido conformados por los mismos estudiantes y de acuerdo al nivel de afinidad que existe entre ellos</p>	<p>Las clases se dictan de manera tradicional, no se evidencia el uso de materiales, técnicas y metodologías acorde a las NEE del estudiante. Lo cual hace que el estudiante se sienta desmotivado, aburrido y quiera salir al patio.</p>	<p>Barreras metodológicas</p>
<p>Tampoco se evidencia el uso de otros materiales de trabajo como revistas, internet, videos y más que ayude ampliar los contenidos y atienda a las diversas necesidades de aprendizaje, tampoco se aplica lo aprendido a casos prácticos de la cotidianidad de los educandos.</p>		
<p>Se pasa acostado sobre su banca, no quiere integrarse a los grupos muestra mucha resistencia, no puede leer, le resulta difícil entender lo que los docentes le dicen verbalmente</p>	<p>El estudiante se encuentra desmotivado, no le gusta estar dentro del aula de clase. Se duerme en clase.</p>	<p>Barreras metodológicas</p>

Anexo 11. Quinta matriz: semaforización

Barreras imprescindibles	Idea principal (recorte de texto)	Tipo de barrera
Mi hijo no recibe ningún tipo de ayuda por parte de la escuela No se toma en cuenta las NEE del estudiante.	La escuela no considera la NEE; es por esto que el estudiante no recibe ningún tipo de ayuda en la escuela.	Barreras institucionales
No se toma en cuenta las NEE del estudiante. El plan de estudio no es el adecuado para mi hijo No existen adaptaciones curriculares Los indicadores e instrumentos de evaluación no son claros y no consideran la situación del estudiante de inclusión.	Al no considerar la NEE del estudiante, el plan de estudio no es el adecuado, puesto que no existen las respectivas adaptaciones curriculares y los instrumentos de evaluación no son adaptados a las condiciones del estudiante.	Barreras metodológicas
Mi hijo no participa en ninguna actividad extra. Por ejemplo, en juegos o bailes que organiza la escuela. No existen espacios para que mi hijo socialice. Las profesoras no le brindan esa oportunidad. No se considera la participación del niño en las actividades institucionales como: día de la familia, jornadas deportivas, etc.	La escuela no considera la participación del estudiante en actividades organizadas por la misma, tal como día de la familia, jornadas deportivas, bailes. Lo cual reduce los espacios de socialización del estudiante.	Barreras institucionales
Le hacen a un lado, no le incluyen cuando hay que hacer un trabajo grupal Los otros estudiantes no lo integran ni lo invitan hacer las cosas que ellos hacen	No tiene amigos en la escuela. Los compañeros le aíslan y no le incluyen en las actividades grupales.	Barreras actitudinales
No existe buena comunicación entre la casa y la escuela.	No existe buena comunicación entre la casa y la escuela.	Barreras institucionales
No le creen lo que él dice, siempre le dicen que es un mentiroso Las profesoras le culpan a él de cosas que no hacen y él se siente mal. No se siente seguro en la escuela	Se acusa al estudiante de ser mentiroso y de realizar cosas "malas", cosa que no sucede. Esto conlleva a que el estudiante se sienta mal, inseguro y que no quiera ir a la escuela.	Barreras actitudinales
Los profesores no están capacitados. Los profesores no sabemos cómo trabajar con niños con autismo No sabemos las metodologías que se aplican con niños con autismo	Los profesores desconocen sobre las necesidades y características de la NEE, por lo que no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.	Barreras metodológicas

Los profesores no usan la metodología apropiada para que mi hijo pueda aprender.		
El psicólogo no cumple su función y lo único que hace es acusar.	Las personas encargadas del DECE no cumplen con la función que les corresponde.	Barreras institucionales
Los amigos se le burlan porque no puede comunicarse Los otros estudiantes se asustan de él	Los compañeros del estudiante no están sensibilizados ante las NEE, pues se le burlan o asustan constantemente de sus conductas.	Barreras actitudinales
La escuela no dispone del material necesario para poder trabajar con el estudiante. Los profesores no nos sentimos apoyados por la institución	Los profesores no se sienten apoyados por la escuela, pues ni siquiera se dispone del material necesario para trabajar con el estudiante.	Barreras institucionales
Los profesores tienen malas actitudes y no lo apoyan las actitudes de los docentes no fueron del todo agradables, algunas de ellas se mostraron muy resistentes a mi presencia, manifestando su malestar con actitudes e incluso palabras de rechazo hacia mi persona.	Los profesores muestran malas actitudes hacia el estudiante. Estas malas actitudes impiden que los profesores apoyen al estudiante y se interesen por investigar sobre el caso. Muestran un rechazo hacia el estudiante pues, al parecer, implica más trabajo para ellos.	Barreras actitudinales
No existe objetivo del DIAC No existe historia clínica y personal del estudiante No existe identificación de las necesidades educativas que motivan la realización de la adaptación curricular el DIAC se encuentra incompleto y escasamente llenado, lo que impide por completo que los docentes cuenten con un instrumento de trabajo que les permita asistir y apoyar de manera acertada y oportuna al estudiante.	El documento individual de adaptación curricular (DIAC), que es el respaldo del plan inclusivo del estudiante; está incompleto, pues no cuenta con objetivos, anamnesis, NEE, adaptaciones curriculares.	Barreras institucionales
No existe intervención de profesionales especializados sean internos o externos	No existe intervención de profesionales especializados.	Barreras institucionales
Las clases se dictaban en un lugar totalmente sucio, desordenado No se establecen normas de convivencia, los estudiantes se ríen, o se lanzan objetos,	El ambiente donde se dictan las clases no es el apropiado, pues está sucio, desordenado; además la conducta no es la adecuada.	Barreras institucionales

<p>Las clases se dan de una manera muy tradicional por lo general se trabaja solo con el libro, los docentes no aplican diversas estrategias de trabajo, las clases se reducen a solo lecturas de los temas a trabajar, explicación por parte del docente y resolución de actividades en los libros, en escasas ocasiones o por que el libro lo sugiere se han realizado trabajos en grupos que han sido conformados por los mismos estudiantes y de acuerdo al nivel de afinidad que existe entre ellos</p>	<p>Las clases se dictan de manera tradicional, no se evidencia el uso de materiales, técnicas y metodologías acorde a las NEE del estudiante. Lo cual hace que el estudiante se sienta desmotivado, aburrido y quiera salir al patio.</p>	<p>Barreras metodológicas</p>
<p>Tampoco se evidencia el uso de otros materiales de trabajo como revistas, internet, videos y más que ayude ampliar los contenidos y atienda a las diversas necesidades de aprendizaje, tampoco se aplica lo aprendido a casos prácticos de la cotidianidad de los educandos.</p>		
<p>Se pasa acostado sobre su banca, no quiere integrarse a los grupos muestra mucha resistencia, no puede leer, le resulta difícil entender lo que los docentes le dicen verbalmente</p>	<p>El estudiante se encuentra desmotivado, no le gusta estar dentro del aula de clase. Se duerme en clase.</p>	<p>Barreras metodológicas</p>

Anexo 12. Planificaciones

	UNIDAD EDUCATIVA “ISABEL MOSCOSO DÁVILA” PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018 – 2019
---	--	------------------------------------

1. DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DEL/A DOCENTE: Lic. Sandra Sánchez	ÁREA: Matemática	ASIGNATURA: Matemática	CURSO: Octavo	PARALELOS: “B”
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: 3	TÍTULO DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: CUERPOS GEOMÉTRICOS Y FIGURAS PLANAS PRISMA RECTANGULAR	N° DE PERÍODOS 1	SEMANA DE INICIO: Lunes 27/05/2019 FIN: Miércoles 29/05/ 2019	
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:</u> * Identificar las características de figuras planas y cuerpos geométricos mediante el reconocimiento de objetos de la cotidianidad para reconocer formas.				
<u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</u> CE.M.3.7. Explica las características y propiedades de figuras planas y cuerpos geométricos, al construirlas en un plano; utiliza como justificación de los procesos de construcción los conocimientos sobre posición relativa de dos rectas y la clasificación de ángulos; resuelve problemas que implican el uso de elementos de figuras o cuerpos geométricos y el empleo de la fórmula de Euler.				

2. PLANIFICACIÓN

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
M.3.2.12. Clasificar poliedros y cuerpos de revolución de acuerdo a sus características y elementos	<p>ANTICIPACIÓN</p> <p>Observación de un video sobre lo que es un prisma rectangular https://www.youtube.com/watch?v=sVMT5E0pvzs Conversación con los estudiantes sobre lo que recuerdan de video Observar video sobre como calcular el perímetro de un rectángulo</p> <p>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO</p> <p>Observar y revisar diversas formas de cajas e identificar cuales con prismas rectangulares Identificar los vértices, aristas (lados), caras de los prismas Desarmar y medir cada una de las caras y anotar los cm que tiene Calcular el área lateral y total de uno de los prismas como ejemplo realizado en la pizarra por la docente Calcular el perímetro, AL y AT de los prismas identificados en cada uno de los grupos Presentar cada uno de los trabajos realizados</p> <p>CONSOLIDACIÓN</p> <p>Trazar y armar un prisma rectangular y calcular el AL y AT y exponer cada uno de los trabajos.</p>	<p>Video, TV espacio, sillas pizarra, arcador</p> <p>cajas de diferentes formas y tamaño regla, lápiz papelógrafos pizarra, marcador</p> <p>cartulina iris, pega o cinta, papelógrafo, marcadores</p>	<p>I.M.3.7.2.</p> <p>Reconoce características y elementos de polígonos regulares e irregulares, poliedros y cuerpos de revolución; los relaciona con objetos del entorno circundante; y aplica estos conocimientos en la resolución de situaciones problema. (J.1., I.2.)</p>	<p>Técnica</p> <p>Observación</p> <p>Instrumento</p> <p>Lista de cotejo</p>

2. ADAPTACIONES CURRICULARES		
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A SER APLICADA	
CRISTIAN IDENTIFICARÁ EN EL PRISMA LOS RECTÁNGULOS SEÑALARÁ LOS VÉRTICES, LADOS (ARISTAS) Y CUANTAS CARAS TIENE LA FIGURA OBSERVAR UN VIDEO SOBRE COMO CALCULAR EL PERÍMETRO DE UN RECTÁNGULO https://www.youtube.com/watch?v=8pJkV9FrWU EN UNA HOJA DE TRABAJO SEÑALARÁ CON PINTURA LOS VÉRTICES, CONTARÁ CUANTOS LADOS TIENE LA FIGURA CALCULAR EL PERÍMETRO DEL RECTÁNGULO Y PINTARLO EXPONER SU TRABAJO EN LA CLASE	ADAPTACIÓN DE GRADO 3 (DESTREZA DE 5 DE EGB) Destreza con criterios de desempeño: Calcular el perímetro; deducir y calcular el área de paralelogramos y trapecios en la resolución de problemas. RECURSOS: cajas, marcadores, video, hoja de trabajo, lápiz, pintura dactilar	
ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez	JEFE DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal	VICERRECTOR: Lic. Nelson Bernal
FIRMA: Lunes 27 de mayo 2019	FIRMA: Lunes 27 de mayo 2019	FIRMA: Lunes 27 de mayo 2019
FECHA:	FECHA:	FECHA:

	UNIDAD EDUCATIVA “ISABEL MOSCOSO DÁVILA” PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018 – 2019
---	--	------------------------------------

1. DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DEL/A DOCENTE: Lic. Sandra Sánchez	ÁREA: Matemática	ASIGNATURA: Matemática	CURSO: Octavo	PARALELOS: “B”
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:	TÍTULO DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:		N° DE PERÍODOS	SEMANA DE INICIO: Miércoles 29 de mayo 2019
3	CUERPOS GEOMÉTRICOS Y FIGURAS PLANAS PRISMA CUADRANGULAR		1	FIN: Miércoles 29 de mayo 2019
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:</u>				
* Identificar las características de figuras planas y cuerpos geométricos mediante el reconocimiento de objetos de la cotidianidad para reconocer formas.				
<u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN:</u>				
CE.M.3.7. Explica las características y propiedades de figuras planas y cuerpos geométricos, al construirlas en un plano; utiliza como justificación de los procesos de construcción los conocimientos sobre posición relativa de dos rectas y la clasificación de ángulos; resuelve problemas que implican el uso de elementos de figuras o cuerpos geométricos.				

2. PLANIFICACIÓN

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>M.3.2.12. Clasificar poliedros y cuerpos de revolución de acuerdo a sus características y elementos</p>	<p>ANTICIPACIÓN Observación de un video sobre lo que es un prisma cuadrangular https://www.youtube.com/watch?v=3uKUE92P-Bg Conversación con los estudiantes sobre lo que recuerdan de video Observar un video para calcular el perímetro del cuadrado</p> <p>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Identificar entre las diversas formas de cajas cuales con prismas cuadrangulares Señalar los vértices, aristas (lados), caras de los prismas Desarmar y medir cada uno de los prismas y anotar las medidas de cada uno de los lados Calcular el área lateral y total de un prisma cuadrangular por parte de la docente como ejemplo para los estudiantes. Calcular el perímetro, AL y AT de los prismas identificados en cada uno de los grupos Presentar cada uno de los trabajos realizados</p> <p>CONSOLIDACIÓN En grupos buscar primas cuadrangulares en las instalaciones de la institución medir y calcular el perímetro, AL y AT Exponer cada uno de los trabajos</p>	<p>Video, TV Espacios, sillas</p> <p>cajas de diversas formas Reglas, esferos, lápices papelógrafos marcadores cinta masking</p> <p>Espacio físico cintas de medir o metros papelógrafos</p>	<p>I.M.3.7.2. Reconoce características y elementos de polígonos regulares e irregulares, poliedros y cuerpos de revolución; los relaciona con objetos del entorno circundante; y aplica estos conocimientos en la resolución de situaciones problema. (J.1., I.2.)</p>	<p>Técnica Observación Instrumento Lista de cotejo</p>

2. ADAPTACIONES CURRICULARES		
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A SER APLICADA	
CRISTIAN RECONOCERÁ ENTRE LAS CAJAS PRISMAS CUADRANGULARES SEÑALARÁ LOS VÉRTICES, LADOS (ARISTAS) Y CUANTAS CARAS TIENE LA FIGURA OBSERVAR UN VIDEO SOBRE COMO CALCULAR EL PERÍMETRO DE UN CUADRADO https://www.youtube.com/watch?v=PBfclieUvto EN UNA HOJA DE TRABAJO PINTARÁ LOS VÉRTICES, ANOTARA CUANTOS LADOS TIENE LA FIGURA CALCULAR EL PERÍMETRO DEL CUADRADO Y PINTARLO EXPONER SU TRABAJO EN LA CLASE	ADAPTACIÓN DE GRADO 3 (DESTREZA DE 5 DE EGB) Destreza con criterios de desempeño: Calcular el perímetro; deducir y calcular el área de paralelogramos y trapecios en la resolución de problemas.	
1. OBSERVACIONES:		
ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez	JEFE DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal	VICERRECTOR: Lic. Nelson Bernal
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
FECHA: miércoles 29 de mayo 2019	FECHA: miércoles 29 de mayo 2019	FECHA: miércoles 29 de mayo 2019

	UNIDAD EDUCATIVA “ISABEL MOSCOSO DÁVILA” PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018 – 2019
---	--	------------------------------------

1. DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DEL/A DOCENTE: Lic. Sandra Sánchez	ÁREA: Matemática	ASIGNATURA: Matemática	CURSO: Octavo	PARALELOS: “B”
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: 3	TÍTULO DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: CUERPOS GEOMÉTRICOS Y FIGURAS PLANAS PRISMA TRIANGULAR	N° DE PERÍODOS 1	SEMANA DE INICIO: Jueves 30 de mayo 2019 FIN: Jueves 30 de mayo 2019	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:

* Identificar las características de figuras planas y cuerpos geométricos mediante el reconocimiento de objetos de la cotidianidad para reconocer formas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

CE.M.3.7. Explica las características y propiedades de figuras planas y cuerpos geométricos, al construirlas en un plano; utiliza como justificación de los procesos de construcción los conocimientos sobre posición relativa de dos rectas y la clasificación de ángulos; resuelve problemas que implican el uso de elementos de figuras o cuerpos geométricos.

2. PLANIFICACIÓN

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
M.3.2.12. Clasificar poliedros y cuerpos de revolución de acuerdo a sus características y elementos	<p>ANTICIPACIÓN Observación de un video sobre lo que es un prisma triangular https://www.youtube.com/watch?v=pYCqCRwF7-M Recuento con los estudiantes sobre lo que recuerdan del video Observar un video para calcular el perímetro de un triángulo</p> <p>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO En grupos observar los prismas entregados por la docente y señalar los vértices, aristas (lados), números de caras que tienen Mediante ejemplo calcular el área lateral y total de un prisma triangular por parte de la docente como ejemplo para los estudiantes. Calcular el AL y AT de los prismas entregados a cada grupo Exponer los trabajos realizados por cada grupo</p> <p>CONSOLIDACIÓN Calcular el AL y AT de los prismas dibujados en la hoja de trabajo Intercambiar con un compañero y comprobar si está correcto el proceso de cálculo Resolución en la pizarra para el resto de estudiantes</p>	<p>Video, TV Espacios, sillas</p> <p>prismas elaborados pizarra, marcadores papelógrafos cinta</p> <p>Hoja de trabajo</p> <p>Molde de prisma triangular video hoja de trabajo lápices pinturas</p>	<p>I.M.3.7.2. Reconoce características y elementos de polígonos regulares e irregulares, poliedros y cuerpos de revolución; los relaciona con objetos del entorno circundante; y aplica estos conocimientos en la resolución de situaciones problema. (J.1., I.2.)</p>	<p>Técnica Observación Instrumento Lista de cotejo</p>

2. ADAPTACIONES CURRICULARES	
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA	ESPECIFICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN A SER APLICADA
CRISTIAN ARMARÁ UN PRISMA TRIANGULAR E IDENTIFICARÁ LOS TRIÁNGULOS SEÑALARÁ LOS VÉRTICES, LADOS (ARISTAS) Y CUANTAS CARAS TIENE LA FIGURA OBSERVAR UN VIDEO SOBRE COMO CALCULAR EL PERÍMETRO DE UN TRIÁNGULO https://www.youtube.com/watch?v=A4Ty0o5IDWE ARMAR UN TRIÁNGULO CON PALOS DE CHUZO Y PLASTILINA, CALCULAR EL PERÍMETRO PRESENTAR SU TRABAJO A LA CLASE	ADAPTACIÓN DE GRADO 3 (DESTREZA DE 5 DE EGB) Destreza con criterios de desempeño: Calcular el perímetro; deducir y calcular el área de paralelogramos y trapecios en la resolución de problemas.
2. OBSERVACIONES:	

ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez	JEFE DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal	VICERRECTOR: Lic. Nelson Bernal
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
FECHA: jueves 30 de mayo 2019	FECHA: jueves 30 mayo 2019	FECHA: jueves 30 de mayo 2019

	UNIDAD EDUCATIVA “ISABEL MOSCOSO DÁVILA” PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018 – 2019
---	--	------------------------------------

1. DATOS INFORMATIVOS:

NOMBRE DEL DOCENTE:	Lic. Sandra Sánchez	ÁREA / ASIGNATURA :	<i>Lengua y Literatura</i>	GRADO / CURSO:	<i>Octavo</i>	PARALELO:	B
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:	2	TÍTULO DE LA PLANIFICACIÓN:		N° DE PERÍODOS:	8	SEMANA DE INICIO:	LUNES 3 DE JUNIO
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:	O.LL.4.1 Reconocer las ventajas y beneficios que la cultura escrita ha aportado en diferentes momentos históricos y en diversos contextos de la vida social, cultural y académica, para enriquecer la concepción personal sobre el mundo.						
CRITERIO DE EVALUACIÓN	CE.LL.4.8. Lee textos literarios en función de sus preferencias personales, los interpreta y sustenta su interpretación al debatir críticamente sobre ella, basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto.						

¿QUÉ VAN A APRENDER? DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	¿CÓMO VAN A APRENDER? ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
LL.4.5.1 Interpretar un texto literario desde las características propias del género al que pertenece.	<p>Anticipación Observar los siguientes videos https://www.youtube.com/watch?v=cDYEUWSKqT4 https://www.youtube.com/watch?v=5NbCI9jeaV8 Conversar con los estudiantes sobre qué diferencias hay y que semejanzas encuentran en los dos tipos de relato</p> <p>Construcción En grupos y con base en los aportes de los alumnos elaboraremos un concepto sobre lo que es el relato del terror y lo compararemos con el indicado en el libro Analizaremos las partes que conforman el relato: inicio, desarrollo, nudo y desenlace, identificar los personajes, escenario</p> <p>Consolidación Analizar las partes que forman el relato del video que se observó y reproducirlo en imágenes para su exposición</p>	<p>videos pizarra, marcadores</p> <p>Papelógrafos, marcadores libro video</p> <p>hoja, esferos</p>	I.LL.4.8.1. Interpreta textos literarios a partir de las características del género al que pertenecen, y debate críticamente su interpretación basándose en indagaciones sobre el tema, género y contexto. (J.4., S.4.)	<p>Técnica: Observación Producción de los estudiantes</p> <p>Instrumento Lista de cotejo exposición con carteles de los estudiantes</p>
ADAPTACIONES CURRICULARES				
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA: CRISTIAN LAZO		ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA		

<p>OBSERVAR UN VIDEO SOBRE LO QUE ES EL RELATO MEDIANTE LA OBSERVACIÓN DEL VIDEO IDENTIFICAR A LOS PERSONAJES QUE INTERVIENEN EN EL RELATO RECORTAR Y PEGAR EN LA HOJA DE TRABAJO ELABORAR UN RELATO MEDIANTE IMÁGENES Y EXPONER A LA CLASE</p>	<p>ADAPTACIÓN GRADO 3 DESTREZA DE 7MO DE EGB NARRO CON PALABRAS E IMÁGENES OBJETIVO VALORAR LA DIVERSIDAD CULTURAL MEDIANTE EL CONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS, PARA FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD EN EL PAÍS. DESTREZA SELECCIONAR Y DISFRUTAR TEXTOS LITERARIOS, PARA REALIZAR INTERPRETACIONES PERSONALES Y CONSTRUIR SIGNIFICADOS COMPARTIDOS CON OTROS LECTORES.</p>	
<p>ELABORADO</p>	<p>REVISADO</p>	<p>APROBADO</p>
<p>DOCENTE: LIC. SANDRA SÁNCHEZ</p>	<p>DIRECTOR DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal</p>	<p>VICERRECTOR: Lic. NELSON BERNAL</p>
<p>FIRMA:</p>	<p>FIRMA:</p>	<p>FIRMA:</p>

	UNIDAD EDUCATIVA “ISABEL MOSCOSO DÁVILA” PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018 – 2019
---	--	------------------------------------

1. DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DEL DOCENTE:	Lic. Sandra Sánchez	ÁREA / ASIGNATURA:	<i>Lengua y Literatura</i>	GRADO / CURSO:	<i>Octavo</i>	PARALELO:	B
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:	2	TÍTULO DE LA PLANIFICACIÓN:		N° DE PERÍODOS:	8	SEMANA DE INICIO:	MIÉRCOLES 5 DE JUNIO
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:	O.LL.4.1. Reconocer las ventajas y beneficios que la cultura escrita ha aportado en diferentes momentos históricos y en diversos contextos de la vida social, cultural y académica, para enriquecer la concepción personal sobre el mundo.						
CRITERIO DE EVALUACIÓN	CE.LL.4.9. compone y recrea textos literarios que adaptan o combinan diversas estructuras y recursos literarios, expresa intenciones determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) mediante el uso creativo del significado de las palabras, la utilización colaborativa de diversos medios y recursos de las TIC, a partir de su experiencia personal.						

2. PLANIFICACIÓN

¿QUÉ VAN A APRENDER? DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	¿CÓMO VAN A APRENDER? ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
LL.4.5.4. Componer textos creativos que adapten o combinen diversas estructuras y recursos literarios	Anticipación Mediante lluvia de ideas recordamos el concepto de relato de terror y las partes que la conforman Construcción En grupos conversamos y determinamos las pautas de trabajo entre todos los integrantes para la elaboración de escenario, personajes y tema de un cuento de miedo a través de imágenes de revistas, libros, láminas.	Imagen del terror pizarra, marcadores Papelógrafos, marcadores	I.LL.4.9.1. Compone y recrea textos literarios que adaptan o combinan diversas estructuras y recursos, expresando intenciones	Técnica: Observación Instrumento Lista de cotejo

	<p>Consolidación Exposición de los trabajos realizados por cada grupo indicando inicio, desarrollo, nudo y desenlace</p>		<p>determinadas (ironía, sarcasmo, humor, etc.) mediante el uso creativo del significado de las palabras y el uso colaborativo de diversos medios y recursos de las TIC. (I.3., I.4.)</p>		
ADAPTACIONES CURRICULARES					
ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA: CRISTIAN LAZO		ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA			
<p>OBSERVANDO LOS PAPELÓGRAFOS COMENTARÁ QUE ES UN RELATO EN GRUPO TRABAJA LA ELABORACIÓN DE UN CUENTO DEL TERROR POR MEDIO DE IMÁGENES PARA PODER EXPONER EN CLASE CON SUS COMPAÑEROS</p>		<p>ADAPTACIÓN GRADO 3 DESTREZA DE 7MO DE EGB NARRO CON PALABRAS E IMÁGENES OBJETIVO VALORAR LA DIVERSIDAD CULTURAL MEDIANTE EL CONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS, PARA FOMENTAR LA INTERCULTURALIDAD EN EL PAÍS. DESTREZA SELECCIONAR Y DISFRUTAR TEXTOS LITERARIOS, PARA REALIZAR INTERPRETACIONES PERSONALES Y CONSTRUIR SIGNIFICADOS COMPARTIDOS CON OTROS LECTORES.</p>			
ELABORADO		REVISADO		APROBADO	
DOCENTE: LIC. SANDRA SÁNCHEZ		DIRECTOR DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal		VICERRECTOR: LIC. NELSON BERNAL	
FIRMA:		FIRMA:		FIRMA:	
FECHA: 5-6-2019		FECHA: 5-6-2019		FECHA: 5-6-2019	

	UNIDAD EDUCATIVA "ISABEL MOSCOSO DÁVILA" PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018- 2019
---	--	---

1.DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DE LOS DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez	ÁREA: ESTUDIO SOCIALES	GRADOS: OCTAVOS	PARALELOS. B
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: Planificación 1: unidad 6	TÍTULO DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: CULTURA Y DIVERSIDAD	N° DE PERÍODOS 24	SEMANA DE INICIO: martes 28 de mayo FIN: martes 28 de mayo
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD.O.CS.4.5. Determinar los parámetros y las condiciones de desarrollo humano integral y calidad de vida en el mundo, a través del conocimiento de los principales indicadores demográficos y socioeconómicos, para estimular una conciencia solidaria y comprometida con nuestra realidad. O.CS.4.6. Comprender la naturaleza de la democracia, la ciudadanía y los movimientos sociales, con sus inherentes derechos y deberes ciudadanos, los derechos humanos, el papel de la Constitución y la estructura básica del Estado ecuatoriano, para estimular una práctica ciudadana crítica y comprometida. O.CS.4.7. Propiciar la construcción de un Ecuador justo e intercultural, con base en el respeto a las diversidades en un gran proyecto de unidad nacional, bajo la premisa de una seria crítica a toda forma de discriminación y exclusión social.</p>			
<p>EJE TRANSVERSAL: J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.</p>			
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN: CE.CS.4.9. Examina la diversidad cultural de la población mundial a partir del análisis de género, grupo etario, movilidad y número de habitantes, según su distribución espacial en los cinco continentes, destacando el papel de la migración, de los jóvenes y las características esenciales que nos hermanan como parte de la Comunidad Andina y Sudamérica. CE.CS.4.11. Analiza los derechos y responsabilidades sociales y políticas que tienen el Estado, la fuerza pública y la ciudadanía como grupo social, destacando aquellos referentes a las niñas, niños y jóvenes señalados en el Código de la Niñez y Adolescencia.</p>			

2. PLANIFICACIÓN

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>TEMA 33 Las Culturas del Ecuador. CS.4.3.1. Apreciar las culturas del Ecuador a partir del estudio de su origen, localización y rasgos más destacados.</p>	<p>Anticipación Observar un video sobre las etnias culturales de Ecuador Anotar en la pizarra las ideas de los estudiantes sobre lo que significa para ellos cultura y que cuales conocen de nuestro país</p> <p>Construcción del conocimiento Con base en los aportes, en grupos armar un concepto de cultura y exponerlo Identificar en el mapa del Ecuador a las etnias culturales más representativas Investigar en el internet las particularidades como ubicación, idioma, tradiciones, vestimenta, límites, de una etnia cultural en particular de la costa, sierra y oriente</p> <p>Consolidación En un papelógrafo representar de manera gráfica de la vestimenta de la etnia seleccionada y las particularidades de la misma Exponer en clase cada grupo Unir las etnias con la provincia que corresponde</p>	<p>pizarra, marcadores</p> <p>papelógrafos mapa del ecuador</p> <p>Internet cuaderno, lápiz</p> <p>papelógrafos papel brillo, goma, papel seda, pintura dactilar, pinceles</p>	<p>I.CS.4.10.1. Explica la interculturalidad desde el análisis de las diferentes manifestaciones culturales del Ecuador (nacional y popular), sus raíces históricas u origen, localización, rasgos más destacados, y las acciones concretas para practicarla en espacios cercanos, y reconoce sus diferencias con la “cultura de masas”. (J.1., S.2.)</p>	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación <p>Aprendizaje Cooperativo</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa Ecuador • Papelógrafos • Lista de cotejo
ADAPTACIONES CURRICULARES				
ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA: CRISTIAN LAZO		ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA		
Se trabajará mediante aprendizaje cooperativo, con la formación de grupos El estudiante ubicará en el mapa del Ecuador las etnias que		Se realiza adaptación de grado 2		

fueron seleccionadas por los grupos de trabajo. Unir 3 etnias a las provincias que corresponde		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE: (8)		
ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez	DIRECTOR/A DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal	VICERRECTOR: Lic. Nelson Bernal
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
FECHA: 28/05/2019	FECHA: 28/05/2019	FECHA: 28/05/2019

1.

	UNIDAD EDUCATIVA" ISABEL MOSCOSO DÁVILA" PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018- 2019
---	--	---

DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DE LA DOCENTE: Lic. Sandra Sánchez	ÁREA: ESTUDIO SOCIALES	GRADOS: OCTAVOS	PARALELOS. B
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: Planificación 1: unidad 6	TÍTULO DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: CULTURA Y DIVERSIDAD	N° DE PERÍODOS 24	SEMANA DE INICIO: Miércoles 29 de mayo FIN: miércoles 29 de mayo
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD. O.CS.4.5. Determinar los parámetros y las condiciones de desarrollo humano integral y calidad de vida en el mundo, a través del conocimiento de los principales indicadores demográficos y socioeconómicos, para estimular una conciencia solidaria y comprometida con nuestra realidad. O.CS.4.6. Comprender la naturaleza de la democracia, la ciudadanía y los movimientos sociales, con sus inherentes derechos y deberes ciudadanos, los derechos humanos, el papel de la Constitución y la estructura básica del Estado ecuatoriano, para estimular una práctica ciudadana crítica y comprometida. O.CS.4.7. Propiciar la construcción de un Ecuador justo e intercultural, con base en el respeto a las diversidades en un gran proyecto de unidad nacional, bajo la premisa de una seria crítica a toda forma de discriminación y exclusión social.			
EJE TRANSVERSAL: J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: CE.CS.4.9. Examina la diversidad cultural de la población mundial a partir del análisis de género, grupo etario, movilidad y número de habitantes, según su distribución espacial en los cinco continentes, destacando el papel de la migración, de los jóvenes y las características esenciales que nos hermanan como parte de la Comunidad Andina y Sudamérica. CE.CS.4.11. Analiza los derechos y responsabilidades sociales y políticas que tienen el Estado, la fuerza pública y la ciudadanía como grupo social, destacando aquellos referentes a las niñas, niños y jóvenes señalados en el Código de la Niñez y Adolescencia.			

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>TEMA 34 Cultura popular. CS.4.3.3. Identificar el origen, las expresiones y manifestaciones de la cultura popular ecuatoriana como componente esencial de la cultura nacional.</p>	<p>Anticipación Observar un video sobre la diversidad gastronómica que existe en nuestro país https://www.youtube.com/watch?v=9MHPKmIZX_Q Conversar sobre los platos típicos que más les gusta a los estudiantes y analizar como esto tiene relación con las manifestaciones culturales de nuestro país</p> <p>Construcción Con aportes de cada uno de los integrantes, organizar un concepto de lo que se entiende por plato típico En grupos de trabajo investigar en internet sobre un plato típico de la sierra, costa y oriente Anotar los ingredientes y la forma de preparación Analizar que ingredientes se dan en la costa, sierra y Amazonía</p> <p>Consolidación Con materiales como pintura, papel de seda, goma, papel crepé y más armar el plato típico Exposición de los grupos</p>	<p>Video, TV pizarra, marcador</p> <p>mesas, sillas, papelógrafos, marcadores internet cuadernos, esferos</p> <p>papel seda, crepé, goma pintura, pinceles, papelógrafos, marcadores</p>	<p>I.CS.4.10.1. Explica la interculturalidad desde el análisis de las diferentes manifestaciones culturales del Ecuador (nacional y popular), sus raíces históricas u origen, localización, rasgos más destacados, y las acciones concretas para practicarla en espacios cercanos, y reconoce sus diferencias con la “cultura de masas”. (J.1., S.2.)</p>	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación • Aprendizaje Cooperativo <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa Ecuador • Papelógrafos <p>Lista de cotejo Grupos de trabajo</p>

ADAPTACIONES CURRICULARES	
ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA: CRISTIAN LAZO	ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA
Trabajo mediante el aprendizaje cooperativo con grupos de estudiantes. El estudiante describirá que ingredientes componen el plato típico que elaboraron	Se realiza adaptación de grado 2

ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez	DIRECTOR/A DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal	VICERRECTOR: Lic. Nelson Bernal
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
FECHA: 29/05/2019	FECHA: 29/05/2019	FECHA: 29/05/2019

1.

	UNIDAD EDUCATIVA" ISABEL MOSCOSO DÁVILA" PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018- 2019
---	--	---

DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DE LA DOCENTE: Lic. Sandra Sánchez	ÁREA: ESTUDIO SOCIALES	GRADOS: OCTAVOS	PARALELOS. B	
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: Planificación 1: unidad 6	TÍTULO DE LA UNIDAD DE PLANIFICACIÓN: CULTURA Y DIVERSIDAD	N° DE PERÍODOS 24	SEMANA DE INICIO Viernes 31 de mayo FIN: viernes 31 de mayo	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD. O.CS.4.5. Determinar los parámetros y las condiciones de desarrollo humano integral y calidad de vida en el mundo, a través del conocimiento de los principales indicadores demográficos y socioeconómicos, para estimular una conciencia solidaria y comprometida con nuestra realidad. O.CS.4.6. Comprender la naturaleza de la democracia, la ciudadanía y los movimientos sociales, con sus inherentes derechos y deberes ciudadanos, los derechos humanos, el papel de la Constitución y la estructura básica del Estado ecuatoriano, para estimular una práctica ciudadana crítica y comprometida. O.CS.4.7. Propiciar la construcción de un Ecuador justo e intercultural, con base en el respeto a las diversidades en un gran proyecto de unidad nacional, bajo la premisa de una seria crítica a toda forma de discriminación y exclusión social.				
EJE TRANSVERSAL: J.1. Comprendemos las necesidades y potencialidades de nuestro país y nos involucramos en la construcción de una sociedad democrática, equitativa e inclusiva.				
CRITERIOS DE EVALUACIÓN: CE.CS.4.9. Examina la diversidad cultural de la población mundial a partir del análisis de género, grupo etario, movilidad y número de habitantes, según su distribución espacial en los cinco continentes, destacando el papel de la migración, de los jóvenes y las características esenciales que nos hermanan como parte de la Comunidad Andina y Sudamérica. CE.CS.4.11. Analiza los derechos y responsabilidades sociales y políticas que tienen el Estado, la fuerza pública y la ciudadanía como grupo social, destacando aquellos referentes a las niñas, niños y jóvenes señalados en el Código de la Niñez y Adolescencia.				

2. PLANIFICACIÓN

DESTREZAS CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>TEMA 35 Ecuador Intercultural. CS.4.3.4. Reconocer la interculturalidad desde el análisis de las diferentes manifestaciones culturales y la</p> <p>Construcción del Ecuador como unidad en la diversidad.</p>	<p>Anticipación Observar un video sobre las fiestas culturales que tenemos en nuestro país https://www.youtube.com/watch?v=9MHPKmIZX_Q Conversar con los estudiantes sobre que entienden por fiestas populares Construir un concepto a partir de las ideas y opiniones</p> <p>Construcción Averiguar en grupos de trabajo en el internet las fiestas populares tradicionales de la costa, sierra y oriente Anotar las particularidades de cada una de las expresiones como fechas, materiales, personajes, el significado que tiene, la población que participa</p> <p>Consolidación En un papelógrafo plasmar lo más representativo de la fiesta popular que seleccionaron y exponer</p>	<p>TV, video, papelógrafos computadoras internet pinturas, pinceles tazones marcadores</p>	<p>I.CS.4.11.1. Relaciona el ejercicio de la ciudadanía ecuatoriana con el Estado, la Constitución, la participación ciudadana (canales y formas) y los procesos de integración (regional e internacional), en un contexto de interculturalidad, unidad nacional y globalización. (J.1., J.3., I.1.)</p>	<p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación • Aprendizaje Cooperativo <p>Instrumentos: Lista de cotejo Grupos de trabajo</p>

ADAPTACIONES CURRICULARES	
ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA: CRISTIAN LAZO	ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA
El estudiante participará en la elaboración de los papelógrafos. Señalará que fiesta popular es y que representación se realizó y a qué provincia pertenece ubicando en el mapa	Se realiza adaptación de grado 2

ELABORADO	REVISADO	APROBADO
DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez	DIRECTOR/A DE ÁREA: Lic. Nelson Bernal	VICERRECTOR: Lic. Nelson Bernal
FIRMA:	FIRMA:	FIRMA:
FECHA: miércoles 29 de mayo	FECHA: miércoles 29 de mayo	FECHA: miércoles 29 de mayo

	UNIDAD EDUCATIVA" ISABEL MOSCOSO DÁVILA" PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018- 2019
---	--	---

1.DATOS INFORMATIVOS

NOMBRE DEL DOCENTE:		Lcda. Sandra Sánchez	ÁREA / ASIGNATURA:	CIENCIAS NATURALES	GRADO / CURSO:	OCTAVO	PARALELO:	B
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:	N° 6	TÍTULO DE LA PLANIFICACIÓN:	EL SISTEMA SOLAR Y EL PLANETA TIERRA	N° DE PERÍODOS	1	FECHA DE INICIO:	FECHA DE FINALIZACIÓN	
						MARTES 4 DE JUNIO	MARTES 4 DE JUNIO	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:		OG.CN.8. Comunicar información científica, resultados y conclusiones de sus indagaciones a diferentes interlocutores, mediante diversas técnicas y recursos, la argumentación crítica y reflexiva y la justificación con pruebas y evidencias						
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:		CE.CN.4.12. Infiere la importancia del desarrollo de la astronomía a partir de la explicación de la configuración del Universo (galaxias, planetas, satélites, cometas, asteroides, tipos de estrellas y sus constelaciones), su origen y fenómenos astronómicos, apoyándose en la investigación y uso de medios tecnológicos.						

2.PLANIFICACIÓN:

¿QUÉ VAN A APRENDER? DESTREZAS CRITERIOS DESEMPEÑO	¿CÓMO VAN A APRENDER? ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
CN.4.4.1. Indagar, con uso de las TIC y otros	Anticipación Observar un video sobre el sistema solar Preguntar a los estudiantes que es lo que vieron, anotar en la pizarra	video, Tv, pizarra, marcadores	I.CN.4.12.1. Diferencia entre los componentes del Universo (galaxias, planetas, satélites, cometas, asteroides, tipos de estrellas y sus constelaciones), de	Técnica: Prueba encuesta Instrumento:

<p>recursos, sobre el origen del universo, analizar la teoría del big bang, y demostrarla en modelos actuales de la cosmología teórica.</p>	<p>Construcción En grupos armar un concepto de lo que es el sistema solar con el aporte de cada uno de los estudiantes Investigar en el internet lo que es el sistema solar, anotar las características más importantes Consolidación Plasmar en un papelógrafo el sistema solar con diversos materiales Exposición de los grupos identificando cada uno de los planetas y astros que lo conforman</p>	<p>papelógrafos, marcadores Internet, cuadernos, esferos papelotes marcadores pinturas, pinceles, paletas, papel, pega</p>	<p>acuerdo a la estructura y origen que presentan, a partir del uso de diversos recursos de información. (J.3.)</p>	<p>guía de actividades cuestionario</p>
---	--	--	---	---

<p>ADAPTACIONES CURRICULARES: Cristian Lazo</p>		
<p>ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA OBSERVANDO UN VIDEO SOBRE EL UNIVERSO ESCRIBIRÁ QUE ES PARA ÉL EL UNIVERSO A TRAVÉS DE GRÁFICOS O DIBUJOS REALIZARÁ EL SISTEMA SOLAR, IDENTIFICARÁ LA TIERRA, SOL Y LUNA</p>	<p>ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA ADAPTACIÓN CURRICULAR DE GRADO 2 A LA DESTREZA, EVALUACIÓN</p>	
<p>ELABORADO</p>	<p>REVISADO</p>	<p>APROBADO</p>
<p>DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez</p>	<p>DOCENTE: LIC. NELSON BERNAL</p>	<p>DIRECTOR/SUBDIRECTOR: LIC. NELSON BERNAL</p>
<p>FIRMA</p>	<p>FIRMA:</p>	<p>FIRMA:</p>
<p>FECHA: 4 DE JUNIO 2019</p>	<p>FECHA:4 DE JUNIO 2019</p>	<p>FECHA: 4 DE JUNIO 2019</p>

	UNIDAD EDUCATIVA" ISABEL MOSCOSO DÁVILA" PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA	AÑO LECTIVO 2018- 2019
---	--	---

1.Datos informativos

NOMBRE DEL DOCENTE:	Lcda. Sandra Sánchez	ÁREA / ASIGNATURA:	CIENCIAS NATURALES	GRADO / CURSO:	OCTAVO	PARALELO:	B
N° DE UNIDAD DE PLANIFICACIÓN:	N° 6	TÍTULO DE LA PLANIFICACIÓN:	EL SISTEMA SOLAR Y EL PLANETA TIERRA	N° DE PERÍODOS	1	FECHA DE INICIO:	FECHA DE FINALIZACIÓN
						MIÉRCOLES 5 DE JUNIO	MIÉRCOLES 5 DE JUNIO
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD:	OG.CN.8. Comunicar información científica, resultados y conclusiones de sus indagaciones a diferentes interlocutores, mediante diversas técnicas y recursos, la argumentación crítica y reflexiva y la justificación con pruebas y evidencias						
CRITERIOS DE EVALUACIÓN:	CE.CN.4.12. Infiere la importancia del desarrollo de la astronomía a partir de la explicación de la configuración del Universo (galaxias, planetas, satélites, cometas, asteroides, tipos de estrellas y sus constelaciones), su origen y fenómenos astronómicos, apoyándose en la investigación y uso de medios tecnológicos.						

2.PLANIFICACIÓN:

¿QUÉ VAN A APRENDER? DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	¿CÓMO VAN A APRENDER? ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	
			INDICADORES DE LOGRO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
CN.4.4.1. Indagar, con uso de las TIC y otros	Anticipación Observar un video sobre os planetas	video, Tv, pizarra, marcadores	I.CN.4.12.1. Diferencia entre los componentes del Universo (galaxias,	Técnica: Prueba encuesta

<p>recursos, sobre el origen del universo, analizar la teoría del big bang, y demostrarla en modelos actuales de la cosmología teórica.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=kh7A88nmwLM Preguntar a los estudiantes que es lo que vieron, anotar en la pizarra Construcción En grupos armar un concepto de lo que es un planeta con el aporte de cada uno de los estudiantes Investigar en el internet sobre las características de cada uno de los planetas, la elección se lo hará mediante sorteo Consolidación Plasmar en un papelógrafo cada uno de los planetas con material como pintura, papel, marcadores, anotar sus características más importantes Exposición de los grupos identificando cada uno de los planetas y astros que lo conforman</p>	<p>papelógrafos, marcadores Internet, cuadernos, esferos papelotes marcadores pinturas, pinceles, paletas, papel, pega</p>	<p>planetas, satélites, cometas, asteroides, tipos de estrellas y sus constelaciones), de acuerdo a la estructura y origen que presentan, a partir del uso de diversos recursos de información. (J.3.)</p>	<p>Instrumento: guía de actividades cuestionario</p>
---	--	--	--	--

<p>ADAPTACIONES CURRICULARES: Cristian Lazo</p>		
<p>ADAPTACIÓN DE LA NECESIDAD EDUCATIVA OBSERVANDO UN VIDEO SOBRE EL SISTEMA SOLAR EXPLICAR UN PLANETA EN LA HOJA DE TRABAJO IDENTIFICAR EL PLANETA TIERRA Y MERCURIO</p>		<p>ESPECIFICACIÓN DE LA NECESIDAD A SER APLICADA ADAPTACIÓN CURRICULAR DE GRADO 2 A LA DESTREZA, EVALUACIÓN</p>
<p>ELABORADO</p>	<p>REVISADO</p>	<p>APROBADO</p>
<p>DOCENTES: Lic. Sandra Sánchez</p>	<p>DOCENTE: LIC. NELSON BERNAL</p>	<p>DIRECTOR/SUBDIRECTOR: LIC. NELSON BERNAL</p>
<p>FIRMA</p>	<p>FIRMA:</p>	<p>FIRMA:</p>
<p>FECHA: 5 DE JUNIO 2019</p>	<p>FECHA: 5 DE JUNIO 2019</p>	<p>FECHA: 5 DE JUNIO 2019</p>

Anexo 13. Análisis de las planificaciones

Día	Asignatura	Datos relevantes
Primero	Matemáticas	<p>Se dio saludo y bienvenida, se indicó la estrategia a trabajar, el tema y las indicaciones de los materiales, en la anticipación se hizo un recuento de la clase anterior para reforzar los saberes, luego en la construcción entramos al tema con la observación de un video, seguidamente se anotó las ideas principales trabajando con material del medio, se armó grupos de trabajo en función del aprendizaje cooperativo como estrategia.</p> <p>El estudiante tuvo una buena participación y desarrollo las actividades a él designadas, recibiendo apoyo de sus compañeros de grupo, su actitud fue buena, activa a comparación de las clases anteriores, para la consolidación realizó actividades según el grado de adaptación que necesita. La participación de los estudiantes al inicio no fue muy participativa, sin embargo, más adelante mejoró y permitió una buena intervención del estudiante, la docente por su parte se mostró colaboradora apoyando en el control de la conducta de los estudiantes.</p>
Segundo	Estudios Sociales	<p>Bienvenida, para la anticipación se solicita a los estudiantes que anoten los puntos más sobresalientes del video, el estudiante del caso se ubicó a un costado de la sala sin querer integrarse y se quedó ahí. Para la construcción se organizó 3 grupos indicándoles las actividades a realizarse, el rol de la docente fue pasivo solo observaba. Para el momento de las actividades grupales el estudiante se resistió participar, luego de conversar y acordar que se retiraría unos minutos antes al receso aceptó incluirse.</p> <p>Los compañeros de grupo lo apoyaron con buena actitud, el estudiante sintió mayor agrado por pintar y se encargó de esa actividad, para el momento de la sustentación el educando participó hablando del tema asignado, aunque tuvo dificultades en su expresión lo hizo siempre apoyado por su amiga Samantha.</p>
Tercero	Matemáticas	<p>En el momento de la anticipación los estudiantes observaron un video, el estudiante se muestra muy atento, aunque no hace apuntes. Para la construcción del conocimiento se organizó tres grupos de trabajo, se indica las actividades a realizar al inicio el estudiante no quiere participar, pero luego de hablar con él se integra, participa haciendo un cálculo matemático sencillo y armando una figura, muestra resistencia a trabajar con plastilina y usa otros materiales apoyado por sus pares de grupo.</p> <p>Para la consolidación el estudiante interviene explicando como hizo el cálculo, y que material utilizó, a pesar de tener dificultad en su expresión los compañeros le corrigen y le ayudan a que siga exponiendo, la actitud del educando fue activa, participativa y mostro agrado de trabajar en el exterior del aula.</p>
Cuarto	Estudios Sociales	<p>Los estudiantes muestran mejor actitud, para la anticipación se proyectó un video y tomaron apuntes del tema de clase, el estudiante se ubica en primera fila y presta bastante atención, se armó los grupos de trabajo y se dio las indicaciones, el estudiante no quiso integrarse, pero luego de hablar y trabajar con imágenes eligió el grupo en el cual trabajar. En la construcción una parte de los dicentes trabajaron en el internet, el resto trabajó con masa, el grupo del estudiante tomó muy en cuenta la opinión del estudiante el mismo que sintió agrado de trabajar con la masa.</p> <p>Para la consolidación en una exposición el estudiante participó resumiendo parte de las actividades realizadas, aunque en momentos se dificultaba su expresión el resto de compañeros le apoyaban para que continúe, su proceder fue activo y dinámico en la hora clase.</p>
Quinto	Matemáticas	<p>Los alumnos se dividen en grupos de trabajo, para la anticipación se utilizó un video del tema en estudio, posteriormente el estudiante trabaja con objetos del medio. Para la construcción del conocimiento se utiliza como estrategia el aprendizaje cooperativo, el estudiante realizó cálculos sencillos recibiendo apoyo de sus compañeros de grupo utilizando material que se encuentra en la institución.</p> <p>Para el momento de la consolidación el estudiante intervino con una exposición en donde indicaron como trabajaron, intervinieron todos los integrantes y se apoyaron cuando algún compañero lo necesitaba.</p> <p>Se observó una actitud de colaboración, apoyo y trabajo grupal, la docente fijo su atención en el desarrollo del estudiante y como responde al trabajo.</p>

Sexto	Estudios Sociales	Para iniciar la clase se colocan los estudiantes para observar un video acerca del tema de trabajo, el estudiante se coloca frente al televisor para apreciar de mejor manera el tema, los educandos toman apuntes de los aspectos más importantes para su posterior socialización. Para la construcción se forman los grupos de trabajo y se hace sorteo de los temas de desarrollo, en esta ocasión se trabaja investigando en internet y luego plasmando la información en un papalote, la actitud del estudiante es buena, participativa, colaborando en la elaboración del material para la exposición, en donde también intervino junto con el resto de pares.
Séptimo	Lengua y literatura	Para la anticipación se hace lluvia de ideas del tema, se conforma los grupos en esta ocasión el estudiante es colocado con un amigo en especial el mismo que le ayuda y apoya, miraron videos de los temas a desarrollar y con la opinión de todos sacaron conceptos e ideas del capítulo. En el proceso de la construcción el estudiante se siente incómodo y se expresa de manera agresiva contra una de sus compañeras con términos ofensivos, se procede a conversar con el estudiante y explicarle que su comportamiento no es adecuado, con el uso de imágenes se indica sobre su mal proceder y como esto afecta a la otra persona, ofrece ya no actuar de esa manera y se integra nuevamente a las actividades, disfrutando de pintar. En la consolidación, el estudiante participa describiendo las imágenes del papalote conjuntamente con el resto de compañeros de grupo.
Octavo	Ciencias Naturales	Para esta clase se proyectó un video en la anticipación, los estudiantes hacen apuntes de lo que más les llama la atención, el estudiante se mantiene atento al video, para la construcción los integrantes del grupo aportan con ideas y anotaciones para desarrollar el tema de trabajo, el estudiante también aporta con ideas y lo que más le agradó del video, al igual que las otras clases disfruta mucho de pintar, comparte con el resto de sus compañeros las actividades. En el momento de la consolidación participa en la exposición junto con sus amigos de grupo explicando lo que habían desarrollado.
Noveno	Lengua y Literatura	Durante esta clase en la anticipación se arma los grupos de trabajo, los estudiantes con ideas de la clase anterior elaboraron un concepto del tema a tratar ese día, para el momento de la construcción cada grupo escogió el título de su cuento, a través de recortes iban armando su historia, la actitud del estudiante fue dinámica, aportando con ideas para el trabajo, disfrutó de recortar y buscar en libros y revistas. En la consolidación cada grupo sustentó su trabajo, el estudiante intervino indicando el nombre del cuento y describiendo las imágenes iniciales, participando después todos los miembros del grupo.
Décimo	Ciencias naturales	En la última clase al igual que clases anteriores se proyecta un video con el tema, el estudiante se ubica en primera fila mostrando atención a lo que observa, el resto de compañeros toman apuntes de lo que más les llama la atención. En el momento de la construcción se forma los grupos en donde cada uno de los miembros aportan con sus anotaciones para formar un concepto, por sorteo cada grupo elige un tema en particular para trabajar, el estudiante disfrutó de pintar, recordando datos de lo que había observado y que el resto de estudiantes no lo habían considerado, muestra una participación ágil, alegre. En la consolidación el estudiante intervino explicando el tema, así como el gráfico que realizaron, de igual manera participaron todos los miembros del grupo. Para finalizar los veinte y cuatro estudiantes mostraron su gusto por este tipo de trabajo a excepción de un estudiante que expreso que más disfruta de trabajar solo.

Anexo 14. Análisis del diario del profesor

Observación Participativa: Diario del profesor

En los siguientes 10 días de observación se realizó intervención con el curso en general, el propósito de esta etapa fue aplicar planificaciones con estrategias que permitan la inclusión del estudiante con TEA, para el caso se propuso el aprendizaje cooperativo, técnica que en la actualidad es una de las más utilizadas para trabajar con estudiantes con autismo.

Las planificaciones se las realizó en las 4 áreas centrales, los temas a trabajar fueron en Lenguaje y Comunicación el tema de la historia del terror, en Estudios Sociales la diversidad cultural, en Ciencias Naturales el sistema solar y los planetas y Matemáticas los polígonos, se programó actividades inclusivas en donde participen todos los estudiantes.

En las clases en primer lugar se solicitó a los estudiantes que la sala se encuentre totalmente limpia y ordenada, se utilizó recurso tecnológicos como Tv, dvd, computadoras, internet, mapas, libros, cajas, metros, cintas métricas, plastilina, harina, pinturas, escarcha, papelógrafos, marcadores, láminas, todo esto con el fin de reforzar el aprendizaje visual, mecanismo por el cual el estudiante con TEA comprende mejor los contenidos, también en las materias de Matemáticas y Lenguaje se hicieron las adaptaciones curriculares de tercer grado y en EESS y CCNN de segundo grado como recomendaron en el informe psicopedagógico.

Las clases se las realizaron utilizando el aprendizaje cooperativo como estrategia de trabajo mediante la formación de grupos en este caso la dirección del grupo estuvo a cargo de los grupos menos aceptados en clase, cada uno de ellos aporta con ideas, información y opiniones acerca del tema de estudio, también se buscó que los estudiantes roten todos los días en los diferentes equipos, en el caso del alumno de estudio se le ubicó con su compañera Samantha. Antes de las actividades se daba indicaciones sobre normas de respeto y las particularidades del estudiante en cuanto a su conducta y aprendizaje, solicitando todo el apoyo y comprensión para su compañero, en cada uno de los equipos se designaba un líder el cual asignaba las funciones a cada miembro con el fin de organizar y agilizar los trabajos.

El estudiante durante las clases mantuvo una actitud activa, participativa, dinámica con dificultades para integrarse al inicio pero luego de conversar con él aceptaba, le gustó mucho trabajar con pintura, material concreto como fichas o armar figuras, se pudo observar que tuvo un mejor desenvolvimiento en las actividades realizadas en el patio, en cuanto a los videos se fijaba mucho en particularidades que para el resto eran insignificantes, tal es el caso en las clases de los planetas se fijaba mucho en los tonos o si alguno tenía algún brillo especial, en las culturas como se encontraba pintada la prenda, mostró cierto desagrado por la plastilina mencionando que era muy suave y no quería tocarla.

Los aportes que él hacía a sus pares eran en función de lo que recordaba de los videos, o lo que miraba en láminas, libros, en las exposiciones tuvo dificultades para poder expresarse, sin embargo, con el apoyo de sus amigos pudo continuar con sus intervenciones, en la asignatura de matemáticas intentó resolver fórmulas en problemas de aplicación pero tuvo problemas al momento de reemplazar valores y resolver operaciones combinadas, a pesar de ello desarrolló los ejercicios siempre con ayuda de sus pares.

Las clases durante la observación participativa fueron inclusivas, ayudaron a entender a los educandos y docentes sobre las necesidades educativas que presentaba el estudiante, así como el resto de chicos del curso al momento de aprender, permitió reflexionar sobre la diversidad que existe en el aula y que cada uno tiene un estilo diferente de instruirse, en relación al desenvolvimiento del curso en general fue muy positiva, hubo mucho agrado por la forma de trabajar y desempeñar las tareas asignadas, así mismo se pudo ver mayor interés, compromiso y apoyo con aquellos que presentaban alguna dificultad.

La actitud de las docentes de EESS, CCNN y Lengua y Literatura fue pasiva, solo de observación, sin mostrar interés por el desenvolvimiento de los educandos, en el caso de la docente de matemáticas presentó interés por saber cómo trabajaba cada grupo, en que consiste la estrategia, apoyó en el control de la conducta, mostrándose más comprometido con el proceso.

En cuanto al control conductual del estudiante se logró con la ayuda de la metodología TEACCH, a través de pictogramas o imágenes para que ya no coma en el aula, o se pase acostado en su pupitre o agreda de manera física o verbal a sus compañeros, recibiendo mayor colaboración del estudiante a cambio de dejarle salir unos minutos antes que al resto al receso.

Anexo 15. Diseño de tesis



DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INCLUSIVA VERSIÓN III

DISEÑO DE TESIS

1. DATOS GENERALES DEL PROYECTO:			
1.1.	Título: “Prácticas pedagógicas para favorecer procesos inclusivos de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista en el aula”.		
1.2.	Estado de la investigación:	nueva [X]	continuación []
	Si es de continuación, especifique:		
1.3.	Duración: 6 meses		
1.4.	Costo: 1700		
1.5.	Quién financiará el proyecto: Sandra Sánchez		
1.6.	Nombre de la (el) maestrante: Sandra Judith Sánchez Pillajo		
1.7.	Teléfono celular: 0995751756		
1.8.	Correo electrónico: sandra_sanchez_p@hotmail.com		
1.9.	Director sugerido: Mst. María del Carmen Cordero		
1.10.	Teléfono celular: 0997280310		
1.11.	Correo electrónico: mcordero@uazuay.edu.ec		

1.- Título

Prácticas pedagógicas para favorecer los procesos inclusivos de un niño con Trastorno del Espectro Autista en el aula.

2: Resumen:

A partir de una indagación de carácter cualitativo-interpretativo, se llevará a cabo una “Propuesta metodológica para favorecer procesos inclusivos de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista”.

El enfoque teórico basado en los criterios de diagnóstico del DSM-5 y las teorías de intervención apoyadas en el aprendizaje cooperativo cuyo precursor es Jhon Dewey, **enseñanza multisensorial creada por María Montessori y la metodología TEACCH cuyo autor es el Dr. Schopler**, constituyen la base informativa acerca de las orientaciones académicas e intervención que se deben realizar.

La metodología está constituida por 4 fases: en primer lugar, se identificarán las Necesidades Educativas y barreras en el aprendizaje y participación del niño, a través de la revisión de análisis documental de historia clínica, anamnesis, diagnóstico psicopedagógico DIAC y microcurrículo. En segundo lugar, se elaborará una planificación de prácticas pedagógicas propuestas para favorecer el proceso inclusivo del estudiante en el aula. Finalmente, en la fase tres se aplicará y se evaluará las prácticas pedagógicas propuestas para favorecer los procesos inclusivos del estudiante.

La aplicación de las prácticas pedagógicas busca orientar sobre las pautas de intervención y atención en un alumno con TEA, la trascendencia que tiene este trabajo fortalecerá la labor docente en relación a procesos de inclusión que deben ser aplicados y ejecutados de manera responsable y comprometida.

3. Introducción:

El autismo es un término que fue descrito e identificado por Leo Kanner en 1943, luego de haber realizado diversas observaciones y trabajos con personas que manifestaban dificultades en la interrelación social, comunicación, eventos de aislamiento y ausencia de manifestaciones afectivas. Con el paso de los años diversos profesionales han sentido un especial interés por conocer a profundidad dicha situación

y mediante estudios han indagado sobre las posibles causas atribuyéndolas en su mayoría a orígenes de tipo biológico; sin embargo, los avances efectuados hasta el momento han permitido impulsar diversas propuestas de trabajo con el fin de asistir a las personas con esta condición en el ámbito educativo, social y familiar. Es importante recordar que la colaboración entre escuela y contexto familiar representa un pilar fundamental para el avance en el aprendizaje del niño con TEA, sin olvidar que la atención temprana y el apoyo continuo a dicha situación tiene un significado crucial en su desarrollo.

Actualmente, en las escuelas de la ciudad de Cuenca - Ecuador, es común encontrar estudiantes con TEA, surge entonces la necesidad de crear mayor conciencia acerca de lo que es, su origen, características y grados, lo que a su vez permitirá romper con paradigmas y mitos acerca del tema y asumir una actitud positiva y de aceptación en favor del estudiante dentro del contexto escolar y filial. Familiarizarse con este término posibilita que la comunidad educativa genere espacios de conocimiento y discusión sobre cómo asistir al estudiante y a su realidad, en un ambiente que promueve al máximo el desarrollo de sus destrezas y aprendizaje, en una escuela más inclusiva y comprometida con los cambios que favorezca a todos sin ningún tipo de discriminación.

El presente estudio de un estudiante con TEA, busca como meta principal lograr un asesoramiento adecuado en cuanto a qué prácticas pedagógicas son las más significativas en el aula y así afianzar su proceso de inclusión, constituyéndose en una fortaleza para el docente y la institución educativa en general, que en un futuro se verá preparada para abordar y asistir casos similares.

4. Problemática:

La presente investigación tiene como objetivo diseñar una propuesta metodológica para favorecer la inclusión de un estudiante con TEA de 12 años, que asiste al 8vo. de EGB de la Unidad Educativa “Isabel Moscoso Dávila”, de la parroquia Hermano Miguel de la ciudad de Cuenca, se partirá de la determinación de sus necesidades, barreras de aprendizaje y participación.

Se entiende por inclusión al proceso que maneja la escuela para atender a la diversidad en las aulas, la aplicación de técnicas que promuevan un mayor aprendizaje

y por ende la eliminación de barreras. Por su parte las leyes en el Ecuador, hablan del derecho a la educación regular de estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad; sin embargo, estos procedimientos no se ejecutan de manera acertada en las instituciones, la presencia de falencias relacionadas con lo físico, formación del personal educativo, constituyen aspectos básicos que imposibilitan ejecutar acertados procesos inclusivos.

El TEA corresponde a uno de los trastornos con menor atención en el ámbito educativo, debido al desconocimiento sobre el tema, la preparación del docente, inadecuada atención a las necesidades educativas derivadas de este trastorno, mal uso y empleo de recursos didácticos, diagnósticos mal elaborados, creencias erradas, se encuentran entre los puntos que más inciden al momento de incluir un niño en la escuela.

Por esta razón, elaborar una propuesta metodológica que aborde las necesidades educativas de un niño con TEA y generar prácticas de intervención apropiadas que atienda estas carencias y contextualizarlas a su entorno actual, resulta significativo tanto para la realidad del caso como para aquellos niños que están en las mismas condiciones y no son atendidos.

Un plan de prácticas pedagógicas para niños con TEA generará en la comunidad educativa el conocimiento necesario para apoyar y asistir académicamente las necesidades educativas más representativas del estudiante, apoyado en un plan de estrategias metodológicas que permita el logro adecuado en cuanto a su aprendizaje.

El reconocimiento y la atención oportuna que se dé a estos estudiantes, significa para la institución un proceso de cambio en cuanto a sus prácticas, cultura y políticas, lo que nos permite plantear la pregunta de investigación ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas más adecuadas que favorezcan los procesos inclusivos en el aula de un estudiante con TEA?

5. Objetivos

5.1. Objetivo general:

Diseñar prácticas pedagógicas que favorezcan procesos inclusivos en el aula para un estudiante con Trastorno del Espectro Autista.

5.2. Objetivos específicos:

Determinar las necesidades educativas y barreras para el aprendizaje y participación de un niño con Trastorno del Espectro Autista.

Proponer prácticas pedagógicas para favorecer el proceso inclusivo del caso estudiado en el aula.

Aplicar y evaluar las prácticas pedagógicas propuestas para favorecer el proceso inclusivo del estudiante.

6. Marco Metodológico:

6.1 Paradigma metodológico

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo-interpretativo, el mismo que describe la forma de actuar de la población objeto de estudio, teniendo un papel muy importante la subjetividad, aquí los sentimientos, emociones y puntos de vista son claves, así como el contexto social e individual de los sujetos, manteniéndose una relación directa y muy estrecha entre investigador y objeto o realidad (Corona, 2016).

El enfoque metodológico corresponde a la propuesta denominada investigación-acción la que según Martínez (2006), la describe como un método en donde el investigador es parte activa buscando cambios a una realidad observada, la población actúa como coinvestigadores durante todas las etapas de la investigación y pretende alcanzar la reflexión, progreso, autonomía y solución al problema o realidad estudiado.

6.2 Descripción del caso características del paciente datos informativos, diagnostico, si se ha hecho seguimiento y que se hizo y descripción del contexto escolar.

El caso de estudio corresponde a un estudiante de octavo de básica de la Unidad Educativa “Isabel Moscoso Dávila” de la Parroquia Hermano Miguel sector Las Orquídeas.

Datos Informativos del estudiante:

Nombres y Apellidos: Cristian Andrés L.

C.I.: 0151201134

Edad: 12 años

Nacionalidad: ecuatoriano

Fecha de nacimiento 15-07-2007

Dirección: Calle Cornelio Crespo y Quintos Juegos Nacionales

Teléfono: 2899704 – 0986848774

Datos de la Madre:

Nombre de la madre: Isabel S.

C.I.: 0104552666

Edad: 30 años

Profesión: costurera

Contexto Escolar

Características del estudiante

El estudiante manifiesta conductas disruptivas, por ejemplo, un compañero le miró de una manera que no le agradó y Cristian se pone a llorar, solo se calma cuando el compañero le pide disculpas. En ocasiones se mete dentro de la chompa y empieza a tambalearse, en el aula se aísla y no le gusta trabajar en grupo, prefiere hacerlo solo; sin embargo, en la asignatura de cultura física si le gusta compartir con sus compañeros y disfruta de trabajar en las canchas. No mantiene contacto visual con las docentes y se siente, en algunos momentos, incómodo con su presencia, además presenta conductas no adecuadas, por ejemplo, se limpia la nariz con la chompa.

En cuanto a su trabajo académico los docentes trabajan destrezas de 7mo de básica y no de 8vo, el DIAC se encuentra incompleto y no hay adaptaciones curriculares, los docentes trabajan con estrategias sugeridas por el psicólogo como: utilizar imágenes, material concreto.

Contexto Familiar

Cristian vive con la madre, el padre comparte con él 2 días a la semana, ya que, están divorciados, no tiene hermanos, es hijo único lleva una relación muy buena con sus padres, la madre por lo general acude a la institución para averiguar sobre el aprendizaje de su hijo, sin embargo, en ocasiones no cumple con el envío de materiales solicitados para las actividades, en la institución.

6.3 Participantes

Docente/s	Directivos	Padres o padre/madre	compañeros de clase	DECE
Docentes de Octavo EGB	Rector Vicerrector	Padres	Estudiantes	Psicólogo

6.4 Procedimiento

6.4.1 Fase 1.

Se determinarán las NEE y barreras para el aprendizaje y participación de un niño con Trastorno del Espectro Autista a partir de las siguientes técnicas: análisis documental de historia clínica, diagnóstico, anamnesis, evaluación psicopedagógica, etc. Además del DIAC y una muestra del microcurrículo.

Además, se elaborará observación estructurada no participativa y observación participativa. La interpretación en la observación estructurada será de carácter cuantitativo-descriptivo y en la observación participativa mediante un registro de recolección de datos en base a un diario de observación se interpretará por categorías. Finalmente se elaborará una entrevista semiestructurada a docentes y representantes.

La observación no participativa es cuando el observador, solamente observa, pero no tiene ningún tipo de participación, a su vez la observación participativa se define como la participación completa que tiene el observador en las actividades con

el grupo. A su vez, la entrevista semiestructurada constituye una guía o base de temas o puntos a tratar, con la posibilidad de que el entrevistador pueda incorporar preguntas nuevas con la finalidad de obtener más información del tema (Hernández, Fernández, Baptista, 2014)

El método de interpretación de datos del análisis documental será interpretado por categorías, las mismas que según Galeano (2018), consiste en un recurso teórico y metodológico que orienta el diseño de instrumentos, la recolección y generación de información proveniente del análisis de diferentes fuentes documentales, este método es considerado como la bitácora que orienta la construcción de referentes conceptuales, permitiendo focalizar la búsqueda de información y evaluar permanentemente el desarrollo de la investigación. Está estrechamente ligado con los objetivos de la investigación puesto que el objetivo general se convierte en una categoría de primer orden y los objetivos específicos en categorías de segundo y tercer orden, todas las categorías de la investigación deben ser exhaustivas, mutuamente excluyentes y complementarias.

Por último, la revisión de documentación configura una de las vías más provechosas para obtener importante información sobre la realidad en estudio, expedientes como registros, fichas, exámenes, evaluaciones, proporcionan al examinador datos sobre los antecedentes o eventos significativos de la vida de la persona (Hernández, et al, 2014).

6.4.2 Fase 2.

Se elaborará una planificación de prácticas pedagógicas para favorecer el proceso inclusivo en el aula del caso estudiado. Las principales líneas de acción serán: comunicación, socialización, curricular: estrategias metodológicas, recursos, sistemas de evaluación.

Se define por prácticas pedagógicas están constituidas por los comportamientos, acciones, actitudes y diferentes valores que los estudiantes pueden manifestar en su entorno de aprendizaje sobre todo en las aulas (Álvarez, 2015).

6.4.3 Fase 3

Se aplicará y se evaluará las prácticas pedagógicas propuestas para favorecer los procesos inclusivos en el aula del estudiante. En esta fase mediante un proceso metodológico basado en la investigación-acción se pondrá en práctica las diversas estrategias que diariamente serán evaluadas a partir de acciones de reflexión constante mediante el diario de observación, discusión con la literatura pertinente y análisis documental (recursos metodológicos). La interpretación de los datos será un estudio por categorías.

6.5. Matriz de concreción metodológica

Objetivo general	Objetivos específicos	Metodología: técnica e instrumentos	Método de interpretación
Diseñar prácticas pedagógicas que favorezcan proceso inclusivo en el aula para un estudiante con TEA	Determinar las necesidades educativas y barreras para el aprendizaje y participación de un niño con Trastorno del Espectro Autista.	<p>Análisis documental: historia clínica, diagnóstico anamnesis, evaluación psicopedagógica, etc.</p> <p>Análisis documental: DIAC y muestra de microcurrículo.</p> <p>Observación estructurada: durante 10 días, jornada completa de las clases.</p> <p>Observación participativa durante 10 días jornada completa de clases.</p> <p>Entrevista semiestructurada: docentes y representantes.</p>	Cualitativo: análisis por categorías.

	Proponer una planificación de prácticas pedagógicas para favorecer el proceso inclusivo en el aula del caso estudiado.	Propuestas de intervención. Líneas de acción: Comunicación Socialización Curricular: estrategias metodológicas, recursos, sistemas de evaluación. Análisis documental: base teórica	No aplica.
	Aplicar y evaluar las prácticas pedagógicas propuestas para favorecer el proceso inclusivo del estudiante.	Observación participativa (diario de observación) Análisis documental: recursos metodológicos como evaluaciones, hojas de trabajo, deberes, etc. Análisis documental: discusión de resultados a partir del estado del arte	Cualitativo: análisis por categorías

7. Marco Teórico y Estado del arte:

MARCO TEÓRICO

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Se entiende al autismo como una alteración del neurodesarrollo que se manifiesta en los primeros años de vida, presenta carencias en el área social, conductas estereotipadas o repetitivas, presencia de rutinas en el hogar. Los padres en casa son quienes identifican cambios en el desarrollo de su hijo, el diagnóstico temprano del infante permitirá una intervención adecuada, en donde los profesionales proporcionarán de toda la información requerida y necesaria a los progenitores y porque no decirlo al docente lo que posibilitará la realización de ajustes y ayudas imprescindibles en el desarrollo del infante, proceso que debe darse a lo largo de toda su vida académica (Sampedro, González, Vélez y Lemos, 2013).

En Ecuador, el Ministerio de Educación en su acuerdo 295 indica:

Entiéndase por educación especializada a aquella que brinda atención educativa a niños, niñas y/o adolescentes con discapacidad sensorial (visual o auditiva o visual-auditiva), motora, intelectual, autismo o multidiscapacidad. La educación especializada propenderá a la promoción e inclusión de quienes puedan acceder a instituciones de educación ordinaria (Ministerio de Educación, 2015, p.3).

En 1943 Leo Kanner considerado como el padre del autismo, luego de haber observado y realizado estudios a un grupo de niños definió a este trastorno como: episodios de aislamiento, apego profundo hacia objetos, deficiencia en la comunicación verbal caracterizado por episodios de mudez y dificultad para asumir cambios (Artigas y Paula, 2012).

Por su parte Álvarez y Camacho (2010) determinaron que, en estudios realizados con familias que tienen un hijo autista, éstas tenían a otro miembro con la misma condición. En el caso de gemelos idénticos se observó características muy similares en uno de ellos, y se atribuyen un 90% a causas genéticas con mayor prevalencia en los hombres que en las mujeres.

Varios estudios clínicos han determinado que no existe una teoría que explique el origen exacto del Trastornos del Espectro Autista, en algunos casos se ha podido observar variaciones neurobiológicas y genéticas, en otros casos anomalías en imágenes encefalográficas, acompañadas de episodios convulsivos y epilepsia. La neuroimagen, el análisis molecular y genético han permitido creer que el autismo está relacionado a una mala conexión neuronal, finalmente estudios con resonancia magnética han demostrado aumento en la dimensión del cerebro de los niños (Bonilla y Chaskel, 2016).

Según el DSM-5 (2014) las características más notables del TEA son: deterioro de la comunicación e interacción social, comportamientos limitados y repetitivos, dificultad del niño para realizar con normalidad sus actividades, inadecuado desarrollo verbal y no verbal, lenguaje limitado o ausencia del mismo, presencia de ecolalias, dificultad para comprender conversaciones o problemas, escaso interés para compartir emociones y sentimientos, vocabulario repetitivo, ausencia de expresiones faciales en la comunicación.

La clasificación que considera este manual acerca del TEA es:

Grado 3.- Requiere mucha ayuda: carencia grave en la comunicación social, verbal y no verbal, mucha dificultad para aceptar cambios, ansiedad profunda, rigidez en su comportamiento.

Grado 2.- Requiere importante ayuda: carencia notable en la comunicación social, verbal y no verbal, interacciones sociales restringidas, rigidez de comportamiento, problemas para aceptar cambios y ansiedad.

Grado 1.- Requiere ayuda: no requiere ayuda in situ, inconvenientes en las interacciones sociales, cambio de actividades, falta de autonomía y organización.

García y Hernández (2016) consideran al propio trastorno como una barrera, que perjudica el aprendizaje, interacción social y funciones psicológicas, se trata de niños incapaces de afrontar sucesos cotidianos y se rigen a rutinas programadas.

El nivel de lenguaje y comunicación forman un gran obstáculo, impidiendo un apropiado nivel de comunicación de los niños con TEA (Rodríguez, Rodríguez y García, 2018). Además, el carente conocimiento que poseen los docentes acerca del trastorno y desconocimiento sobre metodologías para atender a niños con TEA forman parte de las limitaciones más identificadas (Caicedo y Amén, 2016).

Mogollón (2016) menciona como barrera para el maestro la desinformación de estrategias de trabajo para niños con autismo afectando la inclusión del estudiante. Díaz y Andrade (2015) determinan los espacios físicos, falta de capacitación sobre el TEA y técnicas pedagógicas como restricciones para poder garantizar un correcto proceso inclusivo y apoyo al estudiante y padres.

Orrú y Leiva (2015) establecen que la sobrevalorización del diagnóstico, el preconcepción y estigmas son barreras actitudinales que entorpecen el verdadero sentido de la inclusión. Para Lendínez (2017) el acoso escolar constituye un obstáculo muy fuerte, situación que provoca sentimientos de rechazo, resistencia y aislamiento del niño en la escuela. Tumburú (2015) determina como inconvenientes la falta de profesionales y materiales, resistencia de autoridades, estudiantes y padres ante la presencia de un niño con TEA.

Rangel (2017) comenta que, entre los desafíos para el educador está la capacitación y comprensión sobre las características del TEA, sugiere en su artículo diversas orientaciones metodológicas para implementarlas en el aula. A su vez Zambrano y Orellana (2018) señalan la ausencia de formación del profesor como barrera, por lo tanto, la instrucción constituye un reto para la presencia de actitudes favorables a la inclusión.

Entre los desafíos las estrategias metodológicas representan un pilar esencial así: Schneider (2017), recomienda realizar actividades pedagógicas basadas en la enseñanza multisensorial de Montessori, en donde el niño adquiere su conocimiento a través de la experimentación directa con su medio. En este método la base del aprendizaje es la experiencia sensorial mediante el uso de material preparado con anterioridad por el pedagogo (Santerini, 2013). Criterio compartido por Lara (2016) donde sugiere atender a los distintos estilos de aprendizaje: visual (imágenes), auditivo (lecturas), agendas para organizar actividades, y más. Otra estrategia muy usada es el aprendizaje cooperativo, cuyo precursor Jhon Dewey le define como trabajo entre pares o grupos, intercambiando información e ideas y que busca el avance individual y de todos los miembros (García, 2001). El modelo TEACCH de autoría del Dr. Schopler, es una estrategia basada en estímulos visuales que favorece la orientación, lenguaje, aprendizaje tanto en la escuela como en la casa (Mulas et al., 2010).

La tecnología constituye otro desafío para los docentes, Terrazas, Sánchez y Becerra (2016) en su investigación indican los beneficios que tienen las personas con TEA a través del uso de programas como: TIC-TAC, Aprendo con Zapo, DictaPicto orientados a mejorar el ámbito social, comunicativo, proporcionando mejores oportunidades de aprendizaje.

Estado del arte

Es importante efectuar una revisión sobre casos de atención y trabajo relacionados a estudiantes con TEA, así podemos mencionar:

El estudio de Jiménez, Serrano y Prendes (2017) acerca de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA. Su objetivo analizar la influencia del uso de una tableta y aplicaciones para entornos IOS y Android en el desarrollo del lenguaje y la comunicación con un niño con TEA. La investigación fue realizada en un aula abierta del CEIP San José de Calasanz Yecla (Murcia) con una muestra de un estudiante con autismo, el método empleado la estrategia descriptiva de tipo observacional. Los resultados demuestran mejoras en su grado de atención en trece de las dieciséis actividades realizadas en (siempre/casi siempre?; en dos casos, (a menudo), en una (pocas veces), en apoyo visual con imágenes elevó su nivel de comprensión en catorce actividades realizadas con opción (siempre/casi siempre) y se observó un aumento del contacto ocular con la maestra.

En su estudio de caso Cúellar de Lucas, Pérez y De la Iglesia (2015) sobre la enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista, mediante juegos colaborativos en la sala de educación infantil. El objetivo fue aplicar el aprendizaje cooperativo a través de juegos para conseguir la inclusión de un niño con TEA, en

el aula y patio, la muestra fue 22 estudiantes de 4 años, incluido un estudiante con autismo de un centro infantil de Segovia Venezuela. La metodología aplicada se basó en estudio de caso (paradigma interpretativo), investigación-acción (paradigma interpretativo y el sociocrítico). Los resultados revelaron que esta metodología había mejorado y facilitado la inserción del infante, así como el nivel de interacción con sus compañeros, a su vez ellos compañeros demostraron actitudes de ayuda y solidaridad.

Rodríguez, Gómez, Intriago y Ayala (2017) en su estudio de caso sobre la musicoterapia como técnica de lenguaje oral en niños autistas, cuyo objetivo es el describir el trabajo experimental para demostrar que los niños autistas se muestran atraídos por estímulos auditivos. Esta investigación realizada en la Fundación Comunicar Manabí – Ecuador, con una muestra de 25 niños de 6 años y 15 niños de 8 años. El método utilizado fue canto-percusión, cuyos resultados revelaron: 5 niños no verbales de seis años, en la evaluación inicial mostraron un puntaje 0, en la evaluación final obtienen 2 puntos. Niños que recibieron musicoterapia pasaron de comportamientos agresivos a comportamientos con un poco más de contacto físico hacia otras

personas. En el nivel de atención, mejoraron considerablemente, lo que se reflejó en el aprendizaje de cada melodía que aprendieron.

Concluyendo, podemos decir que se ha podido identificar estudios a nivel internacional, a nivel nacional únicamente se han encontrado 2 investigaciones y a nivel local de la ciudad de Cuenca no se cuenta con este tipo de trabajos, lo que sienta un precedente importante para futuras investigaciones en cuanto a la propuesta de prácticas pedagógicas para favorecer el proceso inclusivo de un estudiante con TEA.

8. Presupuesto:

Rubro- Denominación por objetivos	Costo (USD) Detalle	Justificación ¿Para qué?
Administración	200 usd	Movilización, alimentación y otros
Materiales y suministros	300 usd	Impresiones, borradores, empastados y otros
Equipos	200 usd	Uso de equipos, mantenimiento y otros
Recurso Humano (autora) Costo por tiempo de investigación	1000 usd	Fuera de los costos que implica la titulación existe el costo del tiempo del investigador calculado en horas, como inversión para la investigación
TOTAL	1700	

9. Cronograma de actividades

Objetivo	Actividad	Resultados Esperados	Tiempos en semanas
OB1. Determinar las necesidades educativas y barreras para el aprendizaje y participación de un niño con Trastorno del Espectro Autista.	A.1.1. Consentimiento informado A.1.2. Análisis documental. A.1.3. Observación participativa y no participativa A.1.4. Entrevistas a docentes y padres	Una vez determinadas las NEE y las barreras para el aprendizaje, se espera haber contado con los periodos y espacios suficientes de observación y entrevistas para que con la información obtenida iniciar la fase 2.	4 semanas
Proponer una planificación de prácticas pedagógicas para favorecer el proceso inclusivo en el aula del caso estudiado.	A.2.1. Planificar las estrategias pedagógicas para cada clase	Se espera obtener procesos inclusivos eficientes a partir de la implementación de las estrategias metodológicas en el aula en las áreas de estudio requeridas.	4 semanas
Aplicar y evaluar las prácticas pedagógicas propuestas para favorecer el proceso inclusivo del estudiante	A.3.1. Ejecutar las clases planificadas. A.3.2. Analizar, reflexionar y evaluar de forma sistematizada los procesos inclusivos alcanzados.	Concluyendo el proceso de esta investigación, el aula de clase deberá atender las diferentes necesidades del estudiante con TEA. Las estrategias metodológicas diseñadas deben ser cumplidas asertivamente en los periodos destinados en la práctica docente. El estudiante se encuentre en un ambiente de aceptación, comprensión y valoración por parte de docentes y compañeros.	8 semanas

10. Referencias bibliográficas:

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 172-190.
- Álvarez, I., y Camacho, I. (2010). Bases genéticas del autismo. *Acta pediátrica de México*, 31(1), 22-28.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5. Estados Unidos de América: American Psychiatric Publishing.
- Artigas, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Bonilla, M., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Pediátrica*, 15(1), 119-29.
- Caicedo, G., y Amén, L. (2016). El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo. *San Gregorio*, 1(11), 98-105.
- Corana, J. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *Medisur*, 14 (1), 81-83.
- Cúellar de Lucas, Y., Pérez, D., y De la Iglesia, M. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (tea) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil. *Arbitrada del Cieg - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 259-271.
- Díaz, E., y Andrade, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Intercontinental de Psicología y Educación*, 17 (1), 163-181.
- Galeano, M. (2018). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Fondo Editorial FCSH.**
- García, A., y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34.

- García, R., Traver, J., y Candela, I. (2001). Aprendizaje Cooperativo. Madrid CCS. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jiménez, M., Serrano, J., y Prendes, M. (2017). Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA. *Educación*, 53 (2), 419-443.
- Lara, M. (2016). Trastorno del espectro autista su comorbilidad y estrategias de atención. *Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), 195-214.
- Lendínez, M. (2017). Acoso y maltrato en el autismo. *Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3 (1), 166-182.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146.
- Mogollón, D. (2016). Estrategias pedagógicas dirigidas a maestros para incentivar la literatura infantil de niños y niñas con autismo en educación básica primaria del Instituto Técnico Guaimaral de la ciudad de Cúcuta Norte de Santander. *Hexágono Pedagógico*, 7(1), 192-206.
- Mulas, F., Ros, G., Millá, M., Etchepareborda, M., Abad, L., y Téllez, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Neurología*, 50(SUPPL.3), 77-84.
- Orrú, S., y Leiva, R. (2015). El peligro de la sobrevaloración del diagnóstico para la vida educacional de niños con autismo. *Educere*, 19 (63), 353-362.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. *Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (1), 81-102.

Registro Oficial 295 (2013). Acuerdo Ministerial. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2013/08/ACUERDO_295_13.pdf.

Rodríguez, N., Gómez, S., Intriago, A., y Ayala, M. (2017). Musicoterapia como técnica de lenguaje oral en niños autistas. *Polo del Conocimiento*, 2 (7), 264-272.

Rodríguez, Y., Rodríguez, O, y García, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro del autismo. *Conrado*, 14 (63), 274-278.

Sampedro, M., González, M., Vélez, S., y Lemos, M. (2013). Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 70 (6), 456-466.

Santerini, M. (2013). Grandes de la educación: María Montessori. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 0 (349).

Schneider, J. (2017). Estilos de aprendizaje y Autismo. *Redipe*, 6 (11), 57-64.

Terrazas, M., Sánchez, S., y Becerra, M. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), 102-136.

Thompson, I. (2010). Definición de encuesta.

Tumburú, C. (2015). La cuestión diferencia en los procesos de inclusión/exclusión escolar. *Pilquen*, 12 (2), 14-23.

Zambrano, R., y Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Sociales*, 2 (4), 39-48.

Fecha: _____

Firma del maestrante

Firma del director sugerido

Anexo 16. Oficio del rector de la unidad educativa



**UNIDAD EDUCATIVA
"ISABEL MOSCOSO DÁVILA"**

PARROQUIA HERMANO MIGUEL-CIUDELA LAS ORQUÍDEAS
TELÉF. 2899044

Cuenca, 18 de Diciembre del 2019

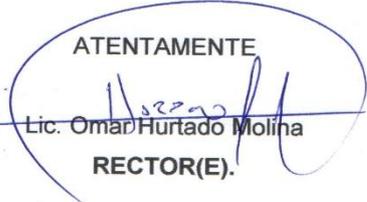
Lic. Omar Hurtado Molina, Rector Encargado de la Unidad Educativa "Isabel Moscoso Dávila", a petición verbal de la parte interesada:

CERTIFICO

Que la Lic. Sandra Judith Sánchez Pillajo con cédula de identidad número 0103951091, en calidad de tesista realizó una Investigación de tipo cualitativa-interpretativa a través de un estudio de caso de un estudiante de Octavo de Básica sección matutina dentro del Tema: Practicas pedagógicas para favorecer procesos inclusivos de un estudiante con trastorno del espectro Autista de la Maestría en Educación Básica Inclusiva de la Universidad del Azuay.

Es todo lo que puedo certificar en honor a la verdad, pudiendo la parte interesada hacer uso del presente en lo que creyere conveniente.

ATENTAMENTE


Lic. Omar Hurtado Molina

RECTOR(E).

