



Universidad del Azuay

Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas

Carrera de Educación Básica y Especial

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA
INCLUSIÓN DE UN NIÑO CON AUTISMO EN
CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Autor:

Johanna Priscila Jiménez Guartatanga

Directora:

María Esther del Carmen Cordero Moreno

Cuenca - Ecuador

2023

DEDICATORIA

Esta tesis la dedico con amor a mis padres por todo el sacrificio realizado durante todo mi proceso de formación humana y profesional, también a mi querido esposo y a mi familia por todo su apoyo incondicional para hacer realidad esta meta.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad del Azuay por la oportunidad de estudio brindada en especial por la beca recibida que me ha permitido cumplir mi sueño académico; a todos sus directivos; a los docentes que fueron parte de mi formación académica y humana, especialmente a la directora de la presente tesis Mgtr. María del Carmen Cordero Moreno quien con su comprensión y paciencia pudo guiar esta investigación. Además, agradezco a la Institución Educativa “Bell Academy” y a los padres de familia que colaboraron en este estudio.

RESUMEN

En respuesta al desafío actual de los sistemas educativos en la inclusión de estudiantes, esta investigación se centró en un niño de cuarto grado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de grado 1. El objetivo general fue determinar estrategias metodológicas para promover la inclusión del niño en Educación General Básica (EGB). Se utilizó un enfoque hermenéutico interpretativo y métodos cualitativos que incluyeron la entrevista semiestructurada, observación directa y revisión documental. Los hallazgos destacaron las necesidades específicas del estudiante y revelaron deficiencias en la preparación docente para abordar el TEA, así como la falta de capacitación y promoción de la autoeducación por parte de la institución educativa. Estos resultados subrayan la urgencia de mejorar la formación docente y establecer programas de capacitación efectivos para garantizar una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con TEA en entornos escolares regulares de EGB.

Palabras clave: educación general básica, educación inclusiva, intervención, plan de estrategias metodológica, TEA.

ABSTRACT

In response to the current challenge of educational systems in the inclusion of students, this research focused on a fourth-grade child with Autism Spectrum Disorder (ASD) grade 1. The general objective was to determine methodological strategies to promote inclusion of the child in General Basic Education (GBE). An interpretive hermeneutic approach and qualitative methods were used that included semi-structured interviews, direct observation and documentary review. The findings highlighted the specific needs of the student and revealed deficiencies in teacher preparation to address ASD, as well as the lack of training and promotion of self-education by the educational institution. These results underscore the urgency of improving teacher education and establishing effective training programs to ensure inclusive, quality education for students with ASD in regular EGB school settings.

Keywords: general basic education, inclusive education, intervention, methodological strategy plan, TEA.

INDICE

Índice de contenido

Dedicatoria	I
Agradecimiento	II
Resumen	III
Introducción	7
Capítulo 1	
1. Marco Teórico	
Introducción	9
1.1 Trastorno del Espectro Autista	9
1.1.1 Historia	9
1.1.2 Definición	10
1.1.3 Causas del TEA	11
1.1.4 Prevalencia del TEA	12
1.1.5 Teorías explicativas del TEA	13
1.1.6 Niveles de gravedad del TEA	15
Tabla 1 Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista	15
1.1.7 Características de los niños con TEA	16
1.1.8 Características de las personas con TEA para el aprendizaje	19
Tabla 2 Características de las personas con TEA para el aprendizaje	
1.2 Educación Inclusiva	19
1.2.1 Principales desafíos de la educación inclusiva	21
1.2.2 Marco legal sobre la educación inclusiva en Ecuador	22
1.2.3 Inclusión de niños con TEA al aula	24
1.3 Estrategias metodológicas para la inclusión de niños con TEA en el aula	
1.3.1 Aprendizaje Cooperativo	25
1.3.2 Diseños Universales del Aprendizaje (DUA)	26
1.3.3 Instrucción Multinivel	26
1.3.4 Modelo Teacch	27
1.3.5 ABA	28
1.3.6 Método Montessori y Autismo	29
1.4 Estado del arte	29
1.5 Conclusiones	32
Capítulo 2	
2. Metodología	
2.1 Objetivos	
2.1.1 Objetivo general	34
2.1.2 Objetivos específicos	34
2.2 Enfoque metodológico	34
2.3 Contexto	35
2.4 Descripción del caso	36
2.5 Técnicas e instrumentos	
2.5.1 Técnicas	37

2.5.2 Instrumentos	38
2.5.2.1 Guía de observación	39
2.5.2.2 Guía de preguntas	39
2.5.2.3 Revisión documental	39
2.6 Procedimiento	
2.6.1 Fase 1: Autorización, Consentimiento	40
2.6.2 Fase 2: Recolectar información del niño	40
2.6.3 Fase 3: Investigación sobre estrategias metodológicas	40
2.6.4 Fase 4: Armar un plan de estrategias metodológicas	41

Capítulo 3

3. Resultados	
Introducción	42
3.1 Análisis de resultados	
3.1.1 Análisis de las entrevistas	42
3.1.2 Saturación de los resultados	45
3.1.3 Análisis categórico	47
3.1.4 Conclusiones del análisis categórico	49
3.2 Análisis de la observación participante y Propuesta	
Tabla 3 Organización del aula	50
Tabla 4 Clima del aula	51
Tabla 5 Proceso de enseñanza y aprendizaje	52
Tabla 6 Aspectos metodológicos	54
Tabla 7 Evaluación de los aprendizajes	55
Tabla 8 Recursos de aprendizaje	56
3.3 Conclusiones y recomendaciones	58

Índice de tablas

Tabla 1 Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (TEA)	15
Tabla 2 Características de las personas con TEA para el aprendizaje	19
Tabla 3 Organización del aula	50
Tabla 4 Clima del aula	52
Tabla 5 Proceso de enseñanza y aprendizaje	53
Tabla 6 Aspectos metodológicos	54
Tabla 7 Evaluación de los aprendizajes	55
Tabla 8 Recursos de aprendizaje	56

Índice de Anexos

Anexo 1 Guía de observación a los docentes	68
Anexo 2 Guía de preguntas	73
Anexo 3 Autorización de la Unidad Educativa	74
Anexo 4 Planificaciones	75

Introducción

La educación de niños con discapacidad representa un desafío en el continente latinoamericano, donde aproximadamente el 80% de las personas con discapacidad viven en la pobreza (Naciones Unidas, 2015). Las personas con autismo presentan una diversidad de capacidades y necesidades que pueden cambiar a lo largo del tiempo; mientras que algunas personas con autismo pueden llevar una vida independiente, otras pueden requerir atención y apoyo continuos debido a discapacidades más severas. Es así que el autismo suele tener un impacto en el acceso a la educación de estas poblaciones (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2023).

Hoy en día, muchas instituciones educativas se esfuerzan por promover la educación inclusiva. Sin embargo, se enfrentan al desafío de contar con docentes debidamente capacitados para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Tárraga-Mínguez et al. (2021), señalan que en Ecuador, la educación inclusiva aún es un proyecto en desarrollo debido a diversos problemas, entre los cuales destaca la falta de preparación de los maestros. En este contexto, es crucial que estos actores educativos fortalezcan sus habilidades para abordar las necesidades de estudiantes que pueden presentar barreras cognitivas, auditivas, lingüísticas, entre otras. Este proceso de capacitación y desarrollo de competencias docentes es esencial para lograr una verdadera inclusión educativa y garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden tener dificultades para interactuar socialmente, no seguir órdenes grupales, presentar dificultades en el contacto visual y tener dificultad para cambiar rutinas, factores que afectan su autonomía (Ministerio de Salud Pública del Ecuador (MSP), 2017). La inclusión escolar de un estudiante con estas características debe basarse en una concepción integral, que incluya la detección temprana y la intervención de un equipo multidisciplinario.

En este trabajo de investigación, se aborda el caso de un estudiante con autismo grado 1, que cursa el cuarto año de educación general básica. Según el informe de evaluación psicológica, el niño presenta TEA de grado leve y un coeficiente promedio bajo. Es importante destacar que el TEA se ha manifestado en su conducta, presentando un déficit significativo en el control de la atención y la flexibilidad cognitiva. Esta condición interfiere en su proceso de enseñanza y aprendizaje y ha llevado al estudiante a una situación de invisibilidad y, por ende, exclusión por parte de sus compañeros. Por lo tanto,

se hace necesario trabajar a partir de sus necesidades cognitivas y conductuales para evitar un retraso en su aprendizaje. Es así que el objetivo general del proyecto fue determinar las estrategias metodológicas que favorezcan la inclusión del niño de cuarto grado de Educación General Básica con autismo grado 1.

En el presente trabajo se abordarán tres capítulos, el primer capítulo referente al marco teórico; el segundo capítulo referente a la metodología empleada, y el tercer capítulo a los resultados obtenidos de esta investigación.

En el primer capítulo concerniente al marco teórico se tratan varios temas de relevancia entre los que se destacan los siguientes: historia, definición, causas, prevalencia, teorías explicativas, niveles de gravedad, características de los niños con TEA y las características de los mismo para el aprendizaje. También, se aborda lo que es la Educación Inclusiva, los principales desafíos del marco legal, así como la inclusión de los niños con TEA al aula. Finalmente, las estrategias metodológicas para la inclusión de los niños con TEA en el aula y el Estado de arte.

En el segundo capítulo relacionado a la metodología se abarca temas como los objetivos generales, específicos, el enfoque metodológico, contexto, técnicas e instrumentos utilizados, así como los procedimientos aplicados en el estudio del caso.

En el tercer capítulo se aborda los resultados de la investigación de las entrevistas realizadas a los docentes, se realiza un análisis categórico sobre el Trastorno del Espectro Autista, su definición, las características para el aprendizaje y la Educación Inclusiva. Además, se hace un análisis de la guía de observación a los docentes respecto a diferentes ámbitos como son: la organización del aula, clima del aula, proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos metodológicos, evaluación y recursos del aprendizaje, y en función de los resultados del análisis se plantea las debidas propuestas tendientes a mejorar la inclusión del alumno donde se emiten estrategias metodológicas específicas para el TEA. Finalmente, en este capítulo se plantean las principales conclusiones y recomendaciones que favorecerán a un mejor desempeño del estudiante.

CAPÍTULO 1

1. MARCO TEÓRICO

Introducción

En este capítulo se hace una breve reseña histórica del Trastorno del Espectro Autista (TEA). También se expone una definición de la misma, las causas de este trastorno, así como algunas teorías explicativa entorno a este tema, las características de los niños que presentan este trastorno. Además, se hace alusión a lo que trata la Educación Inclusiva, el marco legal en el Ecuador, y cuáles son los principales desafíos que implica este tipo de educación. También se hace énfasis en algunas estrategias metodológicas para la inclusión de los niños con TEA en el aula. Finalmente, se realiza una síntesis acerca de los diferentes puntos de vista de algunos autores respecto al TEA.

1.1 Trastorno del Espectro Autista

1.1.1 Historia

De acuerdo con el aporte de Kassas et al. (2021), la palabra "autismo" fue utilizada por primera vez a principios del siglo XX por el psiquiatra Eugen Bleuler. El término "autismo" se derivó de la antigua palabra griega "εαυτός" (que significa "yo") y el sufijo "-ισμος" que equivale a "ismo". El estudio de los autores citados sobre la etimología de la palabra logró concluir que la forma correcta del término derivado del griego sería la palabra "hautismo" en lugar de la actualmente utilizada "autismo"; no obstante se supone que al prescindir de la "h" se está tratando de enunciar la acción de reflexionar, que es la característica principal del autismo (Kassas et al., 2021).

El término "autismo" aparece por primera vez en la monografía titulada "*Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*" redactada por Eugen Bleuler para el compendio "*Tratado de Psiquiatría*" dirigido por Gustav Aschaffenburg, libro que fue publicado en Viena en el año de 1911 (Garrabé De Lara, 2012). Bleuler sustituyó la noción de "demencia precoz", enfermedad que refería una evolución progresiva hacia un estado terminal de empobrecimiento intelectual por un grupo de psicosis esquizofrénicas que tenían en común un cierto número de mecanismos psicopatológicos, siendo característicos los síntomas de repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado y separado de la realidad exterior

además de la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás (Garrabé De Lara, 2012).

A principios de la Primera Guerra Mundial se definió al autismo como “la pérdida del contacto de la fuerza vital con la realidad” y desde aquel entonces la historia y la evolución de las ciencias médicas y de la salud mental han dado lugar a cambios en el concepto de esta condición que ha llegado, hoy en día, a entenderse como un espectro de rasgos en los individuos diagnosticados (Garrabé De Lara, 2012). El presente trabajo se centra en la presencia de TEA en niños y busca profundizar especialmente en su influencia en tanto factor asociado a procesos de aprendizaje y de adaptaciones educativas.

1.1.2 Definición

El TEA es un trastorno neurobiológico en el que influyen factores tanto genéticos como ambientales que afectan al cerebro en desarrollo (Hodges et al., 2020). Según Hyman et al. (2020), el trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno común del neurodesarrollo con una prevalencia identificada en países desarrollados como Estados Unidos en 1 de cada 59 niños (aproximadamente el 1,7%). Los niños y jóvenes con TEA en todo el mundo tienen necesidades de servicios en materia de comportamiento, educación, salud, ocio, apoyo familiar y otras áreas importantes para una garantía de derechos y acceso a calidad de vida digna

La identificación estandarizada de los trastornos del espectro autista se da entre los 18 y 24 meses de edad, existiendo un seguimiento continuo del desarrollo a través de atención primaria (aunque puede realizarse en otros entornos). Para Zeidan et al. (2022), el autismo se define sobre la base de los problemas sociales y de comunicación y los comportamientos repetitivos y restrictivos que pueden variar en los individuos a lo largo de un continuo de gravedad. El diagnóstico de autismo se genera cuando los síntomas característicos pueden distinguirse del desarrollo típico y de otros retrasos u otras condiciones del desarrollo.

Según Alcalá y Ochoa (2022) “Actualmente, no se cuenta con un tratamiento específico para los síntomas nucleares del autismo, no obstante, existen diferentes opciones terapéuticas y farmacológicas que permiten mejorar la calidad de vida de sus portadores”.

Los avances en la investigación sobre el autismo han ido de la mano de un progreso significativo en la política internacional. Además de la respuesta política resultante del importante aumento de la concienciación y la promoción en todo el mundo, las personas con autismo, también se han beneficiado de los avances en áreas complementarias, como los derechos humanos, la salud materno infantil y la salud mental. Este progreso se ha basado y motivado en gran parte por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que establece principios como el respeto a la dignidad, la libertad de elección, la no discriminación, la plena participación e inclusión en la sociedad y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana (Zeidan et al., 2022).

1.1.3 Causas del TEA

Según Hodges et al. (2020), los estudios neuropatológicos existentes sobre las causas de los TEA son limitados, pero han revelado diferencias en la arquitectura y la conectividad del cerebelo del ser humano, además de la existencia de anomalías en el sistema límbico y alteraciones corticales en los lóbulos frontal y temporal, junto con otras malformaciones sutiles.

En un estudio exploratorio de la arquitectura neocortical de niños pequeños se reveló una alteración de la arquitectura cortical en la mayoría de los sujetos, lo que sugiere problemas en la formación de la capa cortical y la diferenciación neuronal; aunque la genética desempeña claramente un papel en la etiología del TEA, la susceptibilidad genética sigue siendo extremadamente variable dentro de estos trastornos y el riesgo genético puede estar modulado por factores ambientales prenatales, perinatales y postnatales en algunos pacientes, por lo que se ha informado que la exposición prenatal a la talidomida y al ácido valproico aumenta el riesgo, mientras que los estudios sugieren que los suplementos prenatales de ácido fólico en pacientes expuestos a fármacos antiepilépticos pueden reducir el riesgo (Hodges et al., 2020).

Por otro lado, se ha determinado que los factores ambientales que presumiblemente comprometen el riesgo de padecer TEA, incluyen factores como el aumento de la edad de los padres (especialmente la paterna), las complicaciones o infecciones maternas durante el embarazo o la exposición prenatal a anticonvulsivos. No obstante, se ha concluido que se necesitan más estudios para comprender a los individuos que son genéticamente susceptibles. Además, que se requiere descifrar la epigenética como vínculo entre los factores de riesgo ambientales y la susceptibilidad genética, ya que

existe la posibilidad de que determinados factores ambientales tengan efectos epigenéticos protectores, lo que proporcionaría posibles vías de tratamiento (Rylaarsdam y Guemez-Gamboa, 2019).

1.1.4 Prevalencia del TEA

El seguimiento sistemático de los TEA permite estimar la prevalencia e identificar las posibles fuentes de variación a lo largo del tiempo y de las zonas geográficas. En la actualidad, se dispone de estimaciones de prevalencia de TEA en todo el mundo, procedentes de sistemas de vigilancia que utilizan bases de datos sanitarias y educativas existentes o de estudios poblacionales realizados específicamente. Los datos confirman una alta variabilidad en la prevalencia en todo el mundo, probablemente debido a las diferencias metodológicas en la detección de casos, y el aumento constante de las estimaciones de prevalencia dentro de cada área geográfica (Chiarotti y Venerosi, 2020).

Según el análisis sistemático de Zeidan et al. (2022), desde 2012 se han publicado 99 estimaciones de 71 estudios que indican una prevalencia global del autismo que varía dentro y entre regiones, con una mediana de prevalencia de 100/10.000 (rango: 1,09/10.000 a 436,0/10.000). La mediana de la relación hombre-mujer fue de 4 a 2. El porcentaje medio de casos de autismo con discapacidad intelectual concurrente fue del 33,0%. Los hallazgos globales citados revelan un aumento en la prevalencia del autismo a nivel mundial, lo que refleja los efectos combinados de múltiples factores, incluyendo el aumento de la concienciación de la comunidad y la respuesta de la salud pública a nivel mundial, el progreso en la identificación y definición de los casos, y un aumento de la capacidad de la comunidad para los diagnósticos (Zeidan et al., 2022).

Considerando la realidad de la región latinoamericana respecto a la prevalencia del TEA, se ha identificado que México reporta que 1 de cada 115 niños tienen trastornos del espectro. En Colombia, el 16 % de los menores de 15 años cursan con el diagnóstico de Trastorno del Desarrollo, no teniendo cifras exclusivas del TEA. En Ecuador, se estima una prevalencia de 0,28% en niños menores de 5 años (Velarde-Incháustegui et al., 2021).

Sobre la atención y diagnóstico del autismo en Ecuador, se ha establecido un panorama preocupante. El sistema de valoración de la discapacidad vigente establece normas de evaluación considerando las consecuencias de la afección como “la restricción o ausencia de la capacidad para realizar actividades de autocuidado y actividades de la vida diaria como: comunicación, actividad física, función sensorial, funciones

manuales, transporte, función sexual, sueño y actividades sociales de ocio” (Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades (CONADIS), 2013, p. 22). El 59,4% de los casos de niños autistas obtiene un carnet del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS); además, la atención recibida por esta entidad los clasifica de la siguiente forma: “33,3% valorado con discapacidad intelectual; al 14,5% con desorden mental; al 1,4% con problema cognitivo; al 7,2% con desorden psicológico; al 1,4% con alteración en la comunicación; y al 1,4% con problema de aprendizaje” (López y Larrea, 2017, p. 210).

1.1.5 Teorías explicativas del TEA

1.1.5.1 Teoría de la Mente

Las destrezas, habilidades y motivaciones internas de las personas se hacen evidentes desde los primeros momentos del desarrollo humano y, por esta razón, se puede entender que los sujetos se constituyen como seres eminentemente sociales. La Teoría de la Mente es un marco de referencia que permite entender la capacidad del ser humano para representar en la psiquis, los estados mentales propios y de los demás (Gómez-Tabares, 2022). Estos incluyen factores diversos como deseos, creencias, emociones o cualquier otro tipo de estado mental (Calderón, 2019).

El concepto de Teoría de la Mente surge en el trabajo de primatología de Premack y Woodruff (1978), en un estudio en chimpancés para explicar cómo dicha especie es capaz de inferir los estados mentales del otro. Posteriormente, Baron-Cohen et al. (1985), en sus investigaciones establecieron que los sujetos con autismo tienen una incapacidad para atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás, con el fin de predecir y explicar los comportamientos (Calderón, 2019).

La teoría de la mente refiere, entonces, a la capacidad sociocognitiva para explicar, predecir y comprender el comportamiento humano en términos de estados psicológicos, como creencias, deseos, emociones e intenciones. Su desarrollo es esencial para el éxito de las interacciones sociales y la comunicación con los demás a lo largo de la vida (Gómez-Tabares, 2022). A partir del primer año de vida, los niños desarrollan la capacidad de elaborar formas acerca de las representaciones (meta representaciones) de los sucesos del mundo real (Calderón, 2019), habilidad que se va puliendo y perfeccionando en la interacción social y con el paso del tiempo.

De acuerdo con Calderón (2019), “Los niños con TEA tienen un déficit en la Teoría de la Mente (que se refleja en la dificultad de mentalizar) y, por ende, dificultades en el juego simbólico (carecen de la capacidad de entender y producir pretensión)”.

1.1.5.2 Teoría de la Coherencia Central

El TEA es un trastorno polifacético, pero su principal característica sigue siendo la existencia de varios niveles de déficit en la llamada “tríada autista”: funcionamiento social, coherencia central débil y funciones ejecutivas. Se ha establecido que la tríada mencionada de factores afectados por los TEA merma la capacidad de la persona para entablar relaciones satisfactorias y organizar actividades o cumplir roles sociales (Walęcka et al., 2022).

En la teoría de la coherencia central se pone de manifiesto el manejo de un estilo cognitivo en el que la información sensorial en los casos de TEA es procesada de forma fragmentada. De esta manera, el individuo con TEA muestra una preferencia por enfocar la atención en detalles específicos, produciendo consecuencias tanto a nivel de percepción como conceptual (Peligero y Navarro, 2019).

Hasta el día de hoy no existe ninguna herramienta de segmentación de pacientes con TEA que no sea un autoinforme, ni un estudio que investigue la coherencia central como posible marcador de diagnóstico. La actual teoría es débil y describe la diferencia en el procesamiento de la información entre los individuos con TEA y los neurotípicos. Dado que su estilo cognitivo está en el modo de procesamiento local por defecto, los individuos con TEA tienden a ser más lentos en las tareas que requieren la integración de la información en el contexto (Walęcka et al., 2022).

1.1.5.3 Teoría de las Funciones Ejecutivas

Las funciones ejecutivas son un conjunto de procesos cognitivos afectivos que permiten desarrollar una serie de habilidades para que la persona pueda solucionar varias tareas de manera eficaz. Dentro de esas tareas se engloban el control de la conducta, la memoria de trabajo, la autorregulación, la inhibición, la organización, la anticipación, entre otras habilidades importantes. Las personas diagnosticadas con TEA experimentan problemas en varias de sus funciones ejecutivas, como son la anticipación y la planificación de tareas (Guillot en Peligero y Navarro, 2019).

En las últimas décadas se ha destacado la importancia de las funciones ejecutivas, en especial la memoria del trabajo y el control inhibitorio. Tanto la teoría de las funciones

ejecutivas como la teoría de la mente se asocian con el funcionamiento social de los niños y los déficits en cualquier de estos mecanismos pueden conducir a problemas en las interacciones sociales y la comunicación con los demás niños con condiciones neuropsiquiátricas específicas (Gómez-Tabares, 2022). Así, la asociación entre las dos teorías puede ser diferente para distintos grupos de niños, específicamente con TEA.

Por otro lado, en un estudio realizado por Etchepareborda (2005), para explorar la función ejecutiva en casos de autismo, se encontraron diferencias principalmente en tres medidas ejecutivas: planificación, perseverancia (rigidez cognitiva) y fallos para mantener una estrategia. La mayor frecuencia de fallos en la respuesta a las tareas ejecutivas les hace concluir que se trataría de un déficit primario en el autismo. Finalmente, los autores comentan la posibilidad de que una alteración prefrontal, combinada con disfunciones subcorticales, podrían explicar tanto los síntomas sociales como los cognitivos del trastorno.

1.1.6 Niveles de gravedad del TEA (según el DSM-5)

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014), señala 3 niveles de gravedad de las personas con TEA, niveles que hacen referencia a la cantidad de ayuda que necesita y que se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1.

Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista (TEA)

Categoría dimensional del TEA en el DSM5	Comunicación social	Comportamiento restringidos y repetitivos
Grado 3: Necesita ayuda muy notable.	Mínima comunicación social	Marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención.
Grado 2: Necesita ayuda notable	Marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas atípicas.	Interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco.
Grado 1: Necesita ayuda	Sin apoyo in situ, aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social.	Interferencia significativa en, al menos, un contexto.
Síntomas subclínicos	Algunos síntomas en este o ambas dimensiones, pero sin alteraciones significativas.	Presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere.
Dentro de la normalidad	Puede ser peculiar o aislado, pero sin interferencia	No interferencia.

Nota: Recuperado de American Psychiatric Association. (2014)

Fuente: Hervás et al. (2017)

Antes de profundizar en los niveles TEA, es importante comprender que es una condición que se manifiesta de manera diversa en las personas afectadas. La clasificación en niveles ayuda a categorizar y comprender mejor las necesidades y características de las personas con TEA. Estos niveles proporcionan una guía para los profesionales de la salud y educadores en la adaptación de estrategias y apoyos necesarios para cada individuo.

De acuerdo a de Lara (2012), explica los diferentes niveles de ayuda que necesitan las personas con TEA,

Nivel 1: Necesita ayuda. Este grado correspondería con lo que popularmente se denomina autismo leve. Personas con habilidades para la comunicación verbal y motivadas por interactuar con otros, pero que sus intentos de acercamiento pueden resultar peculiares a los demás.

Nivel 2: Necesita ayuda notable. Si antes se hablaba de personas dentro del espectro con iniciativa para interactuar, las personas en el grado 2 habitualmente solo lo hacen cuando el tema entra dentro de sus intereses.

Nivel 3: Necesita ayuda muy notable Las personas en el grado más profundo del espectro tienen la comunicación verbal limitada a pocas palabras y su respuesta a la iniciativa de los demás para interactuar es escasa en la mayoría de los casos. Su conducta resulta extrema, por ejemplo; una persona que pasa casi todo el tiempo inmerso en comportamientos estereotipados, como movimientos continuos de las manos o sonidos repetitivos.

1.1.7 Características de los niños con TEA

De acuerdo con el estudio realizado por Posar y Visconti (2018), se pueden identificar las siguientes características en niños diagnosticados con autismo:

- Las experiencias sensoriales intensas de los niños con TEA suelen generar angustia/ansiedad, así como suelen ser también fuente de fascinación o interés.
- La angustia/ansiedad puede conducir a comportamientos de evasión frente a estímulos perturbadores y puede desencadenar reacciones de intensa agitación y agresiones hetero o autodirigidas ("comportamientos problemáticos").

- Las fuentes de estímulos absorbentes pueden conducir a comportamientos restringidos y repetitivos, de los que es muy difícil desviar la atención de estos niños.
- Los síntomas sensoriales son comunes y a menudo invalidantes en los niños con TEA, pero no son específicos del autismo, siendo una característica descrita con frecuencia también en sujetos con discapacidad intelectual sin autismo.
- La reactividad sensorial típica de estos sujetos puede ser la clave para entender sus comportamientos anormales y, por lo tanto, es un aspecto relevante a tener en cuenta

Retomando la clasificación del DSM-5 citada por el informe de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia (2017), se tiene la siguiente clasificación de características en los TEA:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes

A.1 Deficiencias en la reciprocidad socioemocional; por ejemplo:

- Acercamiento social anormal,
- Fracaso en la conversación normal en ambos sentidos,
- Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos,
- Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales

A.2 Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social; por ejemplo:

- Comunicación verbal y no verbal poco integrada,
- Anormalidad en el contacto visual y del lenguaje corporal,
- Deficiencias en la comprensión y el uso de gestos,
- Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal

A.3 Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones; por ejemplo:

- Dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales,
- Dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos,
- Ausencia de interés por las otras personas

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos)

B.1 Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva; por ejemplo:

- Estereotipias motrices simples,
- Alineación de juguetes,
- Cambio de lugar de los objetos,
- Ecolalia,
- Frases idiosincráticas

B.2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal; por ejemplo:

- Elevada angustia ante pequeños cambios,
- Dificultades con las transiciones,
- Patrones de pensamiento rígidos,
- Rituales de saludo,
- Necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día

B.3 Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés se refiere; por ejemplo:

- Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales,
- Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes

B.4 Híper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno; por ejemplo:

- Aparente indiferencia al dolor/temperatura,
- Respuesta adversa a sonidos y texturas específicas,
- Oler o tocar excesivamente objetos,
- Fascinación visual con luces o movimientos

C. Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

D. Las alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo.

1.1.8 Características de las personas con TEA para el aprendizaje

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia (2006), se ha encontrado que las personas con autismo presentan las siguientes características:

Tabla 2

Características de las personas con TEA para el aprendizaje

Características cognitivas	Características Comunicativas	Características Sociales y emocionales
Atención altamente selectiva.	Dificultades en fonología o articulación	Dificultades para reconocimiento de los sentimientos de otras personas
Hiper o hipo sensibilidad sensorial.	Dificultades en prosodia o entonación.	Dificultades para tener en cuenta lo que las personas conocen.
Memoria fuerte, especialmente visual.	Sintaxis o gramática repetitiva	Dificultades para lectura de intenciones.
Capacidad o competencia representacional.	Dificultades en comprensión y semántica.	Dificultades para interpretar el nivel de interés del oyente respecto del propio discurso.
Competencia inferencial.	Dificultades en conversación y pragmática.	Dificultades para anticipar lo que los demás pudieran pensar sobre las propias acciones.
Inflexibilidad mental	Dificultades para el lenguaje no verbal.	Dificultades para comprender malentendidos.
Incompetencia para planear y para auto-monitorear e inhibir respuestas inadecuadas.		Dificultades para engañar o comprender el engaño.
		Dificultades para comprender los motivos subyacentes a las acciones de las personas.

Fuente: Ministerio de Educación Colombia (2006)

1.2 Educación Inclusiva

Las instituciones educativas orientadas hacia la concreción de objetivos inclusivos tienen el desafío de lograr que sus actores involucrados (directivos, administrativos, docentes, estudiantes, padres de familia) asimilen dos conceptos: en primer lugar, la noción del trabajo mancomunado en tanto aquella labor en equipo como base de la educación para la inclusión y, en segundo lugar, la concepción de “escuela inclusiva” como un ideal formativo (Escribano y Martínez, 2013). La incorporación de estas dos

nociones se relaciona con la necesidad de reducir niveles de exclusión, no solo en el currículo educativo sino en la cultura y en sus comunidades.

La concepción de escuela inclusiva hace referencia a un espacio en el que todos los actores educativos están preocupados por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solo a determinadas categorías seleccionadas; se trata de reconocer a las personas diferentes como personas (López-Melero, 2012). Según esta visión, el ideal de una escuela inclusiva tiene relación estrecha con el diseño de adaptaciones educativas pensadas desde la diversidad de potencialidades presentes en los grupos de estudiantes, independientemente de sus circunstancias o limitaciones.

Crisol-Moya (2015), en su estudio sobre las condiciones didácticas y organizativas del aula diversa, resalta la necesidad de contar con los siguientes elementos dentro de un programa de educación inclusiva: la organización de las clases de forma heterogénea; el apuntalamiento de un enfoque de diversidad aplicado a los aprendizajes curriculares y extracurriculares; la creación de alternativas pedagógicas de refuerzo para los estudiantes que lo necesiten por diversas razones; la consolidación de canales de comunicación entre docentes, padres de familia y personal de apoyo para tratar las necesidades educativas de los estudiantes; la promoción de redes naturales de soporte pedagógico centradas en la tutela de los estudiantes a cargo de sus pares o amigos; el ejercicio diario de un aprendizaje colaborativo en toda la comunidad educativa y, finalmente, la asimilación del rol del docente como facilitador, más que controlador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de las necesidades mencionadas, se debe incluir aquellas que se refieren al diseño de adaptaciones educativas para estudiantes que presentan diferentes necesidades como las del TEA. Para Estévez y León (2015), “es necesario promover (...) estrategias que prevé la didáctica general y los planteamientos inclusivos que promueven la intervención grupal, respetando y atendiendo las individualidades basada en la promoción de la igualdad en educación y participación ciudadana”. (p. 103)

A pesar de que los elementos de un plan de intervención orientado a la inclusión educativa pueden ser varios y amplios en su abordaje, debe resaltarse que el diseño de adaptaciones educativas para una escuela inclusiva no supone una labor imposible de concretar desde una visión de trabajo conjunto dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, se requiere contar, de manera previa, con un ejercicio reflexivo sobre las

necesidades de cambio del paradigma educativo; de dicha reflexión pueden surgir ideas claras sobre las estrategias más adecuadas para mejorar los niveles de inclusión de estudiantes como aquellos que se encuentran en el espectro autista.

Para Escribano y Martínez (2013), la inclusión educativa no se limita a la esfera de lo formativo sino se entiende, más bien, como un ideal transversal que se extiende hasta los ámbitos de la vida en comunidad, con la familia, entre otros. En este sentido, si no se interpreta a la inclusión como un ideal necesario de asumir en todas las esferas de la vida en sociedad, muy difícilmente se logrará hacerlo exclusivamente en el ámbito de la educación formal. Por ello, se requiere que las adaptaciones educativas (como la que ocupa al presente trabajo) para lograr una escuela inclusiva, se centren en la mejora de la calidad educativa como meta general.

1.2.1 Principales desafíos de la educación inclusiva

Con la finalidad de garantizar el derecho a una educación de calidad en las generaciones actuales y futuras, instituciones de incidencia internacional como la Organización de las Naciones Unidas y la UNESCO han puesto en la mesa de debates globales el tema de la erradicación de las formas de discriminación y exclusión en los sistemas educativos del mundo, así como el refuerzo del enfoque de inclusión como elemento complementario (Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización, n.d.).

Considerando las prácticas y realidades educativas de varios países en las que se manifiestan falencias y limitaciones, se ha puesto en evidencia que las exclusiones y diferenciaciones dentro del proceso formativo de los seres humanos “pueden dar lugar a desafección, fragmentación social e incluso conflictos. Además, la falta de oportunidades de recibir una educación de calidad guarda a menudo relación con las desigualdades en la sociedad” (UNESCO, 2012, p. 1).

En el marco de esta problemática, ha crecido de forma progresiva el interés en profundizar las investigaciones sobre aquellos enfoques inclusivos y potenciadores de diversidades, que permitan erradicar las manifestaciones de disparidad en la educación, fortaleciendo así una lucha estructural en la sociedad contra el fenómeno de la discriminación y la exclusión.

Así, Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012), el enfoque de inclusión aplicado al ejercicio pedagógico

tiene como meta, concretar objetivos de aprendizaje que potencien el mayor desarrollo en todos los estudiantes, independientemente de la heterogeneidad de los grupos en los que estos se encuentren incluidos. El ideal perseguido es que todos los grupos de estudiantes, englobando a aquellos con formas de inteligencia diversas o discapacidades diagnosticadas, puedan formarse en igualdad de condiciones y cuenten, para ello, con los respectivos apoyos metodológicos que así lo permitan.

Complementariamente, los elementos de la didáctica y la pedagogía aplicados en el proceso educativo, deben estar vinculados estrechamente con el objetivo de lograr la inclusión de todos los estudiantes, sin importar diferencias o limitaciones. En este sentido, el papel que desempeñan los docentes con el diseño de las estrategias metodológicas más adecuadas para motivar a sus grupos es fundamental. La autora De Longhi (2015), defiende dicha perspectiva en los siguientes términos:

(...) cada vez que se diseñan e implementan estrategias de enseñanza, los docentes deben contemplar la complejidad de las variables que interactúan en cada momento, sin perder de vista el propósito de la tarea, el carácter del contenido y las condiciones particulares del contexto. (p. 10)

1.2.2 Marco legal sobre la educación inclusiva en Ecuador

Si se consideran las realidades educativas de varios países a nivel mundial, mismas en las que se manifiestan limitaciones en materia de inclusión, resulta evidente la necesidad de contar con estrategias integrales que ayuden a erradicar las exclusiones dentro del proceso formativo de niños, niñas y adolescentes en los centros públicos. Las diferenciaciones “pueden dar lugar a desafección, fragmentación social e incluso conflictos. Además, la falta de oportunidades de recibir una educación de calidad guarda a menudo relación con las desigualdades en la sociedad” (UNESCO, 2012, p. 1).

De manera particular, en Ecuador se ha entendido a la meta de la inclusión como una evolución de enfoques que han ido avanzando desde la perspectiva de integración hasta llegar a un estadio más avanzado que sería la perspectiva de la inclusión. Así lo dan a entender documentos regulatorios del Estado:

Sin duda, la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales ha producido cambios significativos en muchas escuelas, pero no en el sistema

educativo en su conjunto que sigue operando en la mayoría de los países, incluyendo al Ecuador, con un enfoque homogeneizador que excluye a numerosos estudiantes de la educación y del aprendizaje. El movimiento de educación inclusiva constituye un paso más en el ejercicio del pleno derecho a una educación de calidad, ya que no se trata solo de que los estudiantes tradicionalmente excluidos se eduquen en las escuelas regulares, sino que éstas transformen sus culturas, políticas y prácticas educativas para favorecer su plena participación y aprendizaje. Es así que el Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2013, p. 14).

En este territorio, desde el 2010 se lleva a cabo un proceso de reestructuración educativa en pro de la calidad y la inclusión, no solo de grupos con discapacidad, sino con énfasis en todos los grupos de atención prioritaria. Desde 2011, con la Ley Orgánica de Educación Intercultural, se fortaleció el proceso de transformación del sistema educativo hacia un enfoque de inclusión que permita hacer realidad el derecho de los estudiantes a procesos educativos que potencien sus habilidades particulares y garanticen su plena participación (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2013). Ha sido así que han evolucionado las estrategias encaminadas hacia lograr una calidad educativa con base en la consolidación de la educación inclusiva y especial.

En el marco del proceso de actualización y mejora de la calidad del sistema educativo ecuatoriano, y como antecedente importante, en 2005 se suscribió, junto a otros 147 países, documentos vinculantes en los que constan las denominadas Metas de Desarrollo del Milenio (MDG), elementos que se definen como objetivos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas para eliminar brechas de desigualdad social. Entre estas metas se encuentran algunas que hacen referencia al ámbito educativo como: asegurar que a nivel mundial niños y niñas completen su educación primaria; conseguir el acceso igualitario de niños y niñas a todos los niveles de educación; la eliminación de las desigualdades y, finalmente, lograr la paridad de género en educación primaria y secundaria (Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc), 2019).

La suscripción de los acuerdos internacionales como el mencionado y las estrategias de actualización curricular con sus respectivos procesos de reformas del sistema educativo en Ecuador, han dado lugar a que en la actualidad se trabaje de manera

progresiva hacia la consolidación de “una educación de calidad y calidez, la mejora en las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia, y el desarrollo de un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019, p. 1). Parte de este proceso multidimensional ha sido la conformación de las denominadas Unidades Educativas del Milenio.

En coherencia con la norma vigente, las Unidades Educativas a nivel nacional deben trabajar por consolidar una educación de calidad y, sobre todo, en la que se adopte como eje una perspectiva de inclusión. El movimiento de educación inclusiva constituye un paso más en el ejercicio del pleno derecho a una educación de calidad, ya que no se trata solo de que los estudiantes tradicionalmente excluidos se eduquen en las escuelas regulares, sino que éstas transformen sus culturas, políticas y prácticas educativas para favorecer su plena participación y aprendizaje. Es así que el Ecuador se encuentra en un proceso de transformación hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad. (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2013)

1.2.3 Inclusión de niños con TEA al aula

Uno de los principios más importantes de la educación en contextos actuales es el de la inclusión, motivación que puede ser definida como “un conjunto de procesos y de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación” (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010, p. 12). En estas acciones se incluyen los esfuerzos de todos los actores que inciden en el fenómeno educativo, tanto de manera normativa como aquellas personas cercanas al entorno de las comunidades educativas: padres/madres de familia, docentes, pedagogos, autoridades, entre otros.

La inclusión de todos los estudiantes, sin discrimen, es uno de los valores consagrados en varios manifiestos de carácter internacional, documentos que instan a todas las instituciones y a la sociedad civil de manera general, a trabajar en pro de la garantía de los derechos, incluyendo al derecho a la educación de las personas con discapacidades, ya que esto ayuda a mejorar sus posibilidades de acceder a niveles de vida dignos.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad enfatiza la importancia de garantizar que las personas con discapacidades tengan la capacidad de disfrutar plenamente de sus derechos humanos fundamentales y libertades

esenciales. Esto incluye el acceso sin obstáculos al entorno físico, económico, social y cultural, así como a los servicios de salud, educación, información y comunicación (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2018)

Para atender de manera efectiva las diversas necesidades educativas y promover una educación inclusiva, es esencial centrarse en mejorar aspectos como la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas, la adaptación de enfoques de enseñanza, la implementación de diversas dinámicas de trabajo, la selección de entornos de aprendizaje adecuados y la realización de ajustes en el plan de estudios (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010). Estos retos pedagógicos deberán estar adaptados a los requerimientos del desarrollo de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que han sido diagnosticados con diferentes niveles de discapacidad intelectual.

1.3 Estrategias metodológicas para la inclusión de niños con TEA en el aula

1.3.1 Aprendizaje Cooperativo

Las estrategias específicas de aprendizaje cooperativo ayudan a los niños con TEA a interactuar en equipo y, por tanto, a obtener oportunidades para mejorar sus habilidades sociales (Tsiomi y Nanou, 2020). Se involucra a los estudiantes en el contexto cotidiano del aula a través de apoyos que minimizan las diferencias mediante el uso frecuente de habilidades interpersonales y de pequeños grupos relevantes (Grenier y Yeaton, 2019). Se cuenta con cinco componentes esenciales en las propuestas de aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades interpersonales y de pequeños grupos, y procesamiento grupal (Grenier y Yeaton, 2019).

Se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo aumenta los niveles de compromiso social en entornos escolares inclusivos ya que los compañeros que participan en estas intervenciones con estudiantes con TEA han mostrado aumentos significativos en la aceptación social con respecto a los compañeros que no participan en grupos de aprendizaje cooperativo (Tsiomi y Nanou, 2020).

De acuerdo con el análisis de Wilson y Varma-Nelson (2016), en el modelo recomendado de aprendizaje cooperativo se forman grupos de aproximadamente ocho estudiantes que son guiados por un compañero líder capacitado para resolver problemas de forma colaborativa durante 90-120 minutos a la semana. Los compañeros líderes suelen ser personas que han completado recientemente el curso y han demostrado interés

en ayudar a otros a aprender; tienen habilidades de comunicación y son expertos en la materia.

1.3.2 Diseños Universales del Aprendizaje (DUA)

El DUA reúne un conjunto de principios fundamentales para que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes en igualdad y equidad de oportunidades, considerando tanto sus características, particulares y necesidades educativas especiales para el proceso de enseñanza aprendizaje (Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica, 2020).

Se propone asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del Currículo. Se basa en dos aportes: en primer lugar, se ofrece alternativas no solo para el estudiante con necesidad educativa especial sino para el grupo en su conjunto y heterogeneidad y, en segundo lugar, se pone el foco de los esfuerzos en los materiales y medios más aptos para lograr resultados de aprendizaje (Salomone, 2019).

Esta propuesta implica un paso hacia la implementación de enfoques de diseño universal de aprendizaje, donde se toman en cuenta inicialmente las necesidades de todos los estudiantes en lugar de diseñar el currículo en función de un estudiante promedio y luego hacer adaptaciones para atender a aquellos estudiantes que no encajan en un enfoque educativo uniforme

1.3.3. Instrucción Multinivel

La propuesta del currículo multinivel se fundamenta en la taxonomía propuesta por Bloom y sus colaboradores, quienes publicaron una taxonomía que era un intento de clasificación de las metas de aprendizaje. Esta metodología trata de explicar cómo se produce el aprendizaje, y su aplicación a la programación del aula permite un aprendizaje significativo (Bailén-Ferrández, 2020).

Según Bailén – Ferrández (2020) La taxonomía de Bloom presenta seis diferentes niveles que abarcan desde procesos cognitivos de nivel inferior de complejidad hasta procesos cognitivos de mayor nivel de abstracción:

- Nivel 1 (recordar). En este estadio se trata de que el alumno recuerde conocimientos que ya posee. Los verbos clave son «identificar», «nombrar», «localizar», «describir», etc.

- Nivel 2 (comprender). En este nivel se construye significado y se relacionan conceptos entre sí. Los verbos clave son «interpretar», «resumir», «parfrasear», «clasificar», «comparar», «explicar» y «ejemplificar».
- Nivel 3 (aplicar). Se trata de llevar a cabo un procedimiento mediante su ejecución. El alumno toma un rol activo y debe poner en práctica el conocimiento adquirido. Los verbos clave son «implementar», «ejecutar» y «usar».
- Nivel 4 (analizar). En este nivel se trata de disgregar conceptos, determinando las partes relacionadas entre sí o dentro de un conjunto o grupo mayor. Se procede partiendo de lo global para llegar a lo específico. Es importante que el alumno encuentre la jerarquía subyacente a las ideas, expresando la relación entre las mismas. Los verbos clave son «comparar», «organizar», «deconstruir» y «atribuir».
- Nivel 5 (evaluar). El estudiante realiza, a través de la comprobación y la crítica, diferentes juicios de valor. Se pone el foco en el proceso, los materiales, los métodos o los contenidos. Los verbos clave son «comprobar», «realizar hipótesis», «criticar», «experimentar», «juzgar», «testear» y «detectar».
- Nivel 6 (crear). Por último, el nivel superior supone unir los elementos para crear un producto que sea un todo coherente. Se pueden reorganizar los elementos en una nueva estructura hasta que el alumno sea capaz de crear su propio conocimiento mediante la planificación o producción. Los verbos clave son «diseñar», «construir», «planificar», «producir», «inventar» y «hacer».

1.3.4. Modelo TEACCH

El modelo de Tratamiento y Educación de Niños con autismo y con problemas de la comunicación, TEACCH (por sus siglas en inglés que significan *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) es entendido en tanto un modelo de programa y, a la vez, como un servicio clínico para personas con TEA y sus familias a lo largo de toda la vida. Fue desarrollado en la Universidad de Carolina del Norte por Eric Schopler en 1972. La estrategia central del tratamiento es la

llamada “Enseñanza Estructurada”, que se basa en el perfil neuropsicológico idiosincrásico de las personas con TEA (Orellana et al., 2014).

El programa TEACCH se ha aplicado en muchos países del mundo y está influenciado por varios factores como la duración (semanas totales), la intensidad (horas por semana), el entorno (basado en el hogar o en un centro) y la población objetivo (edad de desarrollo) (Zeng et al., 2021).

En el análisis de Zeng et al. (2021), se destaca que algunos estudios han demostrado previamente su eficacia, proporcionando resultados positivos y una alta satisfacción de los padres en intervenciones. Sanz-Cervera et al. (2018), califican al modelo como una intervención prometedora que se centra en comprender "la cultura del autismo", modificando y estructurando el entorno para adaptarse a los déficits del autismo.

Los principales componentes de esta educación estructurada incluyen: 1) la organización física del entorno mediante la colocación de barreras visuales y la minimización de las distracciones; 2) los horarios visuales para que los alumnos conozcan y esperen la ocurrencia de los acontecimientos; 3) los sistemas de trabajo que permiten trabajar de forma independiente, siguiendo una secuencia de actividades; y, 4) la estructura visual dentro de las actividades, mostrando a los alumnos claramente los pasos y utilizando la instrucción visual y la organización para completar una tarea (Sanz-Cervera et al., 2018).

1.3.5 ABA (Applied Behavior Analysis)

El modelo de Análisis de Conducta Aplicado (ABA por sus siglas en inglés) es una forma de modificación de la conducta que se basa en gran medida en el refuerzo externo, tanto positivo como negativo (condicionamiento operante). El ABA pretende modificar o disminuir las conductas, así como aumentar el lenguaje, la comunicación, las habilidades sociales, la atención, entre otros aspectos, en los niños con TEA (Shkedy et al., 2021).

Los principales fundamentos del Análisis Conductual Aplicado (ABA) se basan en las teorías conductistas que postulan que el comportamiento es producto de estímulos externos presentes en el entorno. Según esta perspectiva, recompensar un comportamiento (mediante estímulos externos) lo fortalecería, mientras que castigarlo (también mediante estímulos externos) lo debilitaría. No obstante, es importante destacar

que esta aproximación a menudo pasa por alto factores internos como pensamientos, emociones y dolor (Shkedy et al., 2021).

Se ha observado que esta visión simplista del comportamiento puede tener consecuencias perjudiciales, incluyendo el riesgo de abuso psicológico y físico. Además, se plantea la preocupación de que esta perspectiva pueda entrar en conflicto con la obligación ética fundamental de los profesionales de la salud y la psicología, que es la de "no causar daño" (Shkedy et al., 2021).

1.3.6 Método Montessori y Autismo

La metodología Montessori tiene su origen en la educación especial, ya que su precursora fue quien demostró su eficacia a partir de sus observaciones y experiencias llevadas a cabo con niños desfavorecidos socialmente. (Sánchez, 2019)

El método Montessori promueve un sistema educativo autónomo y evolutivo que busca otorgar a los niños la libertad de actuar y desarrollarse en un entorno organizado (Montessori, 1997). Montessori ha desarrollado métodos para evitar que la información esté confinada en los libros y para transmitirla mediante experimentos y ejemplos concretos, de modo que sea comprensible para niños de todas las edades. Con este objetivo en mente, Montessori ha diseñado materiales que ayudan a los niños a explorar el mundo. Además, la definición de los maestros en el enfoque Montessori los describe como "recipientes llenos" en un entorno preparado. Los maestros se presentan como personas dispuestas a ayudar a los niños a descubrir por sí mismos y superar las barreras que enfrentan mientras se embarcan en el proceso de autodescubrimiento (Cakiroglu Wilbrandt, 2017).

El ambiente preparado es uno de los conceptos fundamentales en el enfoque Montessori. Este entorno se centra en el niño, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y habilidades. Proporciona oportunidades para el autodescubrimiento, fomenta la paz, ofrece materiales de aula que se adaptan mejor a cada niño y crea un ambiente que es tan acogedor como su propio hogar. El entorno preparado también estimula un sentido de pertenencia y es un espacio donde cada niño es considerado como un universo en sí mismo (Ender y Ozcan, 2019).

1.4 Estado del Arte

Las investigaciones sobre el TEA alrededor del mundo abordan diferentes variables asociadas a la problemática, en la actualidad. Por su parte, Marsh et al. (2017),

identificaron los factores que promueven un comienzo positivo en la escuela para los niños con TEA a través de una revisión bibliográfica. Mostraron que los niños con TEA se enfrentan a más dificultades en la transición a la escuela, especialmente en lo que respecta a la interacción social.

Según el reporte de Bush-Teach (2017), centrado en una investigación cualitativa desarrollada en América Latina, los obstáculos relacionados con la educación de la población de alumnos con TEA incluyen la formación y el apoyo adecuado para la actividad de los docentes. Destacan que, con el apoyo por parte de los directivos en las instituciones educativas a estos programas, los alumnos con autismo tendrían la oportunidad de alcanzar su potencial mientras disfrutaran de todo lo que ofrece los programas de intervención.

Además, un factor complementario a considerar al observar niveles de inclusión educativa es el género. Según el trabajo de Morán et al. (2019), quienes profundizaron en el papel de las diferencias de género en la inclusión social de niños y jóvenes con TEA considerando una muestra de 420 participantes de 4 a 21 años de edad mediante la escala ASD-KidsLife, las mujeres obtuvieron puntuaciones más bajas en la mayoría de los ítems de inclusión social, por lo que las propuestas con enfoque de género se vuelven muy relevantes en la actualidad.

Siller et al. (2020), examinaron los predictores de la inscripción y la asistencia a preescolar con una estrategia inclusiva que atendió a niños con y sin TEA. Utilizando un análisis cuantitativo (regresión logística) demostraron que el panorama de inclusión educativa es complejo ya que, son diversos los factores que influyen en las decisiones de ingreso de los niños con TEA a programas de educación infantil inclusivo. Los autores mencionan que se necesita una mejor comprensión de estas fuerzas para evaluar los resultados y aumentar el acceso a las opciones de educación inclusiva para los niños con TEA.

Parte de los factores antes mencionados, se puede considerar al entorno familiar de los niños con TEA. Al respecto, Dawson-Squibb et al. (2020), realizaron una revisión de los estudios que investigan el rol de los padres de familia en el abordaje del TEA desde 2017. Concluyeron que, a pesar de la clara necesidad de programas de educación y formación de los padres sobre TEA, la base de pruebas de investigación en el trastorno del espectro autista fuera de Estados Unidos es relativamente pequeña, no representativa

y necesita mejoras en la calidad metodológica, por lo que el presente estudio sería un importante aporte.

Magaña et al. (2019), desarrollaron un programa para capacitar a los padres de niños con TEA a través de la educación entre pares para ayudar a sus hijos a desarrollar su potencial. El programa fue implementado en Estados Unidos (EE. UU.) para familias inmigrantes latinas y luego adaptado para su uso en Bogotá, Colombia. Los autores concluyeron que la importancia de los programas de intervención para TEA no radica en el diseño técnico, sino en la consideración de las particularidades de los modelos y prácticas culturales de las personas a las que va dirigido, lo cual es una consideración muy importante para el diseño de propuestas socialmente contextualizadas.

Al continuar con el abordaje de herramientas novedosas en la intervención para TEA, se puede citar el estudio de Lindsay et al. (2017), que realizó una revisión de literatura sistemática del efecto de estas herramientas en intervenciones con individuos de 8,5 años en promedio con TEA en cinco países. Se concluyó que las intervenciones lúdicas informan de al menos una mejora en las habilidades sociales y de comunicación (por ejemplo, la creación de amistades, la mejora de las interacciones y la competencia sociales), comportamientos específicos del TEA, pertenencia, relaciones familiares, afrontamiento y reducción de los juegos en solitario.

Por otro lado, Ming et al. (2018), emplearon el paradigma de la Teoría del Marco Relacional para evaluar y entrenar las capacidades en tres preescolares con desarrollo típico y tres individuos con TEA, todos los cuales habían fracasado en las pruebas de inclusión en clase. El estudio concluyó con su intervención que, en todos los sujetos, el entrenamiento relacional estableció con éxito el repertorio objetivo y las pruebas posteriores demostraron su mantenimiento y generalización.

Fage et al. (2018), analizaron el uso de recursos virtuales y herramientas digitales como las tabletas en los programas de inclusión de niños con TEA a las aulas de clase, Evaluaron los beneficios sobre las conductas socio adaptativas y la respuesta social en el entorno escolar, así como el funcionamiento sociocognitivo. Sus resultados mostraron que los niños con TEA mejoraron sus conductas socio-adaptativas y su respuesta social en entornos escolares con el uso de estas herramientas novedosas.

El estudio cualitativo de Ary (2017), exploró las percepciones de padres de niños con TEA sobre los modelos de inclusión en el aula. Los resultados mostraron que: a) el

modelo educativo de inclusión tuvo efectos tanto positivos como negativos en diferentes niños diagnosticados con autismo; b) el desarrollo de las habilidades emocionales de los niños con autismo enriqueció su participación y sus relaciones sociales con otras personas, y c) se debe abogar por un sistema de apoyo reforzado para los niños con autismo mediante información y servicios accesibles.

1.5 Conclusiones

Es necesario mencionar la pluralidad que caracteriza a los grupos de seres humanos a lo largo de la historia: diversidad de habilidades, pensamientos, preferencias, entre otras manifestaciones de heterogeneidad. Dicha pluralidad se ve, por supuesto, reflejada en varios ámbitos de la vida cotidiana, dentro de los cuales se encuentra, también, la esfera educativa. Así, uno de los espacios físicos en los que más explícitamente se evidencia la esencial diversidad humana es precisamente las instituciones educativas con aulas de clases en las cuales se reúnen estudiantes día a día, con sus diferentes habilidades.

En virtud de lo dicho, el tema de la educación inclusiva debe ser abordado como una necesidad imperiosa en los debates y propuestas sobre programas educativos. En sociedades que evidencian desigualdad de oportunidades y derechos, así como inequidades muy marcadas en sus estructuras, se vuelve urgente pensar a la educación desde el enfoque de inclusión, de tal manera que todo estudiante, independientemente de sus condiciones o limitaciones, tenga como una posibilidad real la concreción de una calidad de vida digna.

Retomando la idea de la diversidad de habilidades, pensamientos y preferencias de los seres humanos, puede agregarse un componente más dentro de estos factores: el de la multiplicidad de potencialidades aún no descubiertas que cada individuo tiene por consolidar, con la ayuda de recursos educativos que persigan fines de inclusión educativa. Este caso involucra a las personas dentro del espectro autista, que son individuos considerados como neuro-divergentes, más no con discapacidad.

En razón de lo dicho, no es posible pensar en una aplicación efectiva de estrategias inclusivas para TEA si no se entiende primero que cada estudiante posee una manera distinta de aproximarse al saber o al conocimiento. El afianzamiento de dichas maneras particulares de aprender dependerá, también, de factores como la motivación generada en el estudiante, el contexto personal del que provenga, su relación con el entorno educativo, entre otros aspectos externos.

Las estrategias educativas orientadas hacia la inclusión de estudiantes con TEA plantean retos importantes en el sentido que no son recetas seguras para lograr concreciones matemáticamente medibles, sino más bien deben ser asumidas como elementos que deberán transformarse considerando los diferentes contextos y habilidades que se vayan manifestando en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De lo que se tratará siempre será de motivar el acercamiento de esos grupos diversos hacia la educación como una posibilidad emancipadora.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGÍA

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo general:

Determinar las estrategias metodológicas que favorezcan la inclusión de un niño de cuarto de básica con autismo grado 1.

2.1.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar el caso.
- Indagar sobre las estrategias metodológicas que favorecen el proceso de inclusión en el aula regular
- Elaborar un plan de estrategias metodológicas que favorezcan la inclusión del niño

2.2 Enfoque metodológico

El método que guió esta investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico interpretativo, el cual está basado en el enfoque cualitativo y que permite analizar el caso del estudiante con TEA.

El acercamiento hermenéutico o interpretativo se caracteriza por entender los fenómenos de investigación como realidades construidas socialmente que, por lo mismo, son susceptibles de ser entendidas y otorgarles un sentido por parte de actores sociales, desde su vivencia subjetiva y como preceptores de estas realidades estudiadas (Orozco Alvarado, 2018).

De manera específica, la hermenéutica aplicada a los estudios del ámbito educativo constituye el marco para relevar los principios que rigen los distintos entornos de la práctica como la familia y la escuela (Pagès Santacana, 2016). La interpretación hermenéutica encierra en sí la posibilidad de hacer las preguntas clave que permitan mejorar la praxis pedagógica y refuercen la posibilidad de que los educadores actúen en su rol de facilitadores de acuerdo con las necesidades particulares de sus estudiantes y grupos de trabajo.

Se caracteriza el paradigma interpretativo en los siguientes términos: en primer lugar, como un tipo de acercamiento a la investigación naturalista, en tanto esta estudia los fenómenos tal y como toman lugar en la realidad. Además, se destaca su carácter holístico ya que el paradigma se acerca a los casos de estudio para apreciarlos en su totalidad o como sistemas complejos. En tercer lugar, se resalta el carácter cualitativo ya que se enfoca en las cualidades profundas de los sistemas o casos mencionados. Finalmente, se destaca el aporte personal del autor o investigador a través de otorgar su interpretación profesional y debidamente sustentada de los datos e información recolectada (Orozco Alvarado, 2018).

Como se destaca, el enfoque cualitativo tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. (Dzul, 2014)

El paradigma interpretativo-hermenéutico parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Abarca un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. (Barrero et al., 2011)

2.3 Contexto

La Unidad Educativa Bell Academy, es una institución particular que nació con una fuerte motivación hace 15 años aproximadamente con el sueño de plasmar distintas métodos pedagógicos como: constructivismo de Piaget, del arte de pensar de Vigotsky, de las inteligencias múltiples de Gardner, de la inteligencia emocional de Goleman, del aprendizaje significativo de Ausubel: Una educación que se fundamente en los principios del constructivismo y cognitivismo con metodologías innovadoras, lúdicas y activas; y la aplicación de enfoques pedagógicos y de didácticas contemporáneas. Y fundamentalmente una educación inclusiva que enseñe a vivir con la diferencia y para la diferencia, pues es ella es la que enriquece, esto es una educación donde se viva la inclusión como principio de libertad y respeto a la individualidad y a las diferencias.

La Unidad Educativa “Bell Academy” se encuentra ubicada en camino de Las Pencas y calle del Faique, esquina a una cuadra de la Av. de la Américas

La Unidad Educativa “Bell Academy” cuenta con dos edificaciones juntas, distribuidas de la siguiente manera: en la primera edificación se encuentra inicial 1, 2 y Preparatoria. En la segunda edificación se encuentran las salas correspondientes a educación general básica y bachillerato.

La institución cuenta con diferentes salas como la sala de profesores, sala de computación, de matemáticas, de inglés, de ciencias, biblioteca, departamento del DECE, departamento de administración, rectorado, vicerrectorado, departamento de coordinación y departamento médico.

Igualmente, poseen cinco patios: un patio para los tiempos de receso y recreo de los estudiantes, un patio central con césped sintético para partidos de fútbol o cualquier otro evento que se presente, un patio de cemento para básquet, un patio fit cubierto para vóley y un patio posterior con juegos mecánicos recreativos. También poseen un bar y 2 bodegas amplias

La oferta académica que brinda esta institución es la educación inicial: Inicial 1 y 2, educación Básica: preparatoria, elemental, media y superior y Bachillerato Unificado en ciencias. La Unidad Educativa cuenta con el siguiente personal: personal administrativo: un rector y un vicerrector, una secretaria, una colectora, y el personal docente: 34 profesores; el personal del DECE: un psicólogo clínico, un psicólogo educativo, y el personal médico: un médico, a más del personal de servicios: 4 conserjes.

2.4 Descripción del caso:

El estudiante tiene 8 años 8 meses, forma parte de una familia conformada por padres y una hermana menor. Nace de un embarazo de 39 semanas de gestación. Su madre refiere que no presentó complicaciones durante el embarazo, su tipo de parto fue por cesárea y a término. El niño al nacer peso 3.96 kilos, su talla al nacer fue de 51 cm, empezó a caminar a los 16 meses, habló por primera vez a los 10 meses, su periodo de lactancia fue de 18 meses, uso biberón hasta los 30 meses, controló esfínteres a los 3 años y medio. La madre señala que el niño presentaba un desarrollo adecuado, sin embargo, alrededor de los 3 años manifestó un estancamiento importante, desde entonces ha presentado dificultades significativas en el área de lenguaje, social, conductual y sensorial.

El estudiante ha sido evaluado desde los 3 años de edad y ha recibido terapia de lenguaje, terapia floortime, terapia ocupacional y psicopedagógica, natación. Actualmente se encuentra realizando equinoterapia dos veces por semana, lectoescritura método delacatto dos veces por semana y terapias de educación especial.

De acuerdo con el informe de evaluación psicológica realizada en el 2014, el niño presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA), grado leve (grado I), y un nivel intelectual total de 81 correspondiente a un coeficiente promedio bajo. Es importante mencionar que el TEA en el niño se ha manifestado en su conducta, a nivel cognitivo presenta déficit importante en su control atencional y flexibilidad. Esta condición interfiere en su proceso de enseñanza y aprendizaje, además ha colocado al estudiante en una situación de invisibilización y por ende de exclusión del resto de sus compañeros, lo que amerita la necesidad de trabajar partiendo de sus necesidades cognitivas y conductuales para evitar un retraso en su aprendizaje.

Con respecto a su desempeño en clase, el estudiante toma atención en periodos cortos de tiempo a ciertas materias que le causan interés como matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, inglés, educación cultural y artística; No obstante, cumple sus tareas y sale del aula o cambia de actividades como dibujar, pintar o jugar con sus útiles escolares. Por otro lado, presenta un rechazo a materias como educación física, portugués donde no participa en ninguna tarea en la mayoría del tiempo. Asimismo, manifiesta un rechazo a la materia de lenguaje y literatura en la cual en ciertas ocasiones se rehúsa a trabajar en todas las actividades o le cuesta atender. De forma general en el desarrollo de sus labores en clases, cuando algo no le sale bien, tiende a molestarse, deja por un momento sus actividades y regresa o lo deja por completo. En clase le gusta compartir sus útiles con sus compañeros cuando ellos los necesitan.

2.5 Técnica e instrumentos

2.5.1 Técnica

Como técnica de investigación se empleó la *observación directa*, Campos y Lule (2012), señalan:

La observación representa una de las formas más sistematizadas y lógicas para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer, consiste en utilizar los sentidos ya sea para describir, analizar, o explicar desde una perspectiva

científica, válida y confiable algún hecho, objeto o fenómeno desde una forma participante, no participante, estructurada o no estructurada (p. 14).

En el marco de los proyectos de investigación, la observación directa se diferencia de aquel ejercicio que el ser humano hace en su vida cotidiana, ya que como proceso cualitativo de sistematización de información sobre fenómenos esta técnica implica la habilidad de análisis-síntesis.

Además, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Fernández-Collado (2014), la técnica de la observación en proyectos de investigación persigue los siguientes propósitos:

- a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan
- b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan
- c) Identificar problemas sociales
- d) Generar hipótesis para futuros estudios. (p. 399)

Otra técnica que se utilizó son las *entrevistas semiestructuradas*, que fueron instrumentos aplicados en el presente trabajo a los padres de familia del niño diagnosticado con TEA y a los docentes de aula que fueron sujetos de investigación. Por su organización, este tipo de entrevistas se entienden como instrumentos de apoyo a la entrevista personal en la cual se aplica una guía de preguntas predefinida y, adicionalmente, el investigador tiene la libertad de plantear consultas adicionales conforme va avanzando a la sesión; esto, con la finalidad de que se pueda profundizar en información importante que vaya surgiendo con el diálogo, si esta se requiere para obtener datos específicos sobre las categorías abordadas en los objetivos (Hernández Sampieri y Fernández Collado, 2014). En este sentido, las entrevistas semiestructuradas son de naturaleza flexible y se logran adaptar al proceso de investigación en cada caso tratado.

2.5.2 Instrumentos

Por otro lado, los instrumentos aplicados para recolectar información fueron los siguientes:

2.5.2.1 Guía de observación: Permite el análisis minucioso de una situación determinada, o el comportamiento y características de una persona. Es una herramienta útil sobre todo en ámbitos como la docencia y la investigación científica, además permite evaluar un problema y ofrecer recomendaciones (Rojas, 2021).

Las hojas o fichas de observación son instrumentos que permiten registrar la información observada por el equipo investigador, de tal manera que no se trate de un proceso desorganizado y empírico, sino que ayuda a que la observación sea guiada por un eje importante: la consideración de variables o categorías predefinidas.

La ficha de observación se aplica durante la inmersión inicial y también puede ser aplicada en inmersiones posteriores en campo o en el lugar de estudio. Los formatos que se emplean en investigación cualitativa como fichas de observación pueden ser tan simples como una hoja dividida en dos partes: en la primera se registran las anotaciones descriptivas de la observación y, en otra parte, se anotan las interpretaciones subjetivas o personales (Hernández-Sampieri y Fernández-Collado, 2014); la idea o propósito es que conforme avanza el proceso en campo, se vaya construyendo una lista de elementos que corresponderán a las unidades de análisis en la presentación de resultados. (Anexo 1)

2.5.2.2 Guía de preguntas: Representa una técnica de enorme utilidad para la recolección de datos. Es una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar; además adopta la forma de un diálogo coloquial. Su finalidad es obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto (Díaz y Martínez, 2013). (Anexo 2)

2.5.2.3 Revisión documental: La revisión documental permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos; establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador (Valencia, 2015).

Desde la perspectiva de Hernández Sampieri y Fernández Collado (2014), “las investigaciones se originan a partir de ideas, las cuales pueden derivarse de distintas fuentes y su calidad no está necesariamente relacionada con la fuente de la que provienen” (p. 29). En este marco, los postulados que generan la motivación para los proyectos de

investigación suelen ser amplios, generales y no necesariamente suelen contar con el debido sustento investigativo que justifique el abordaje de un objetivo.

Con la finalidad de sustentar adecuadamente las variables observadas además de obtener la información del caso analizado, en el presente estudio se procedió a revisar información de fuentes primarias, es decir, se recopiló aquellos datos contenidos en los documentos que ampliaban la información del caso del estudiante, con la finalidad de determinar sus necesidades educativas previas. Complementariamente, se desarrolló la investigación bibliográfica necesaria para sustentar el manejo de las variables que constituyen los objetivos del estudio.

2.6 Procedimiento

2.6.1 Fases 1. Autorización, Consentimiento

Se solicitó la autorización y consentimiento de los padres de familia mediante un documento donde se indicó la descripción, propósitos, procedimientos, riesgos, beneficios, derechos y opciones del estudio a realizarse. Por lo tanto, los padres de familia estuvieron de acuerdo, ya que el estudiante necesita apoyo pedagógico. Simultáneamente se solicitó la autorización y consentimiento de la Unidad Educativa para poder desarrollar el presente trabajo en el cual se comunicó la propuesta a efectuarse, siendo favorable la acogida. (Anexo 3)

2.6.2 Fase 2. Recolectar la información del niño:

La información se recolectó a través de guías de observación, revisión documental y guía de preguntas. En la guía de observación se registró la estructura del aula, la observación de las planificaciones y las clases, y además se registró la observación a la profesora y al estudiante con la finalidad de detectar principales necesidades educativas por medio de la observación directa. En la revisión documental se revisó los datos del estudiante, el informe de evaluación psicológica y el informe neuropsicológico que fueron facilitados por el DECE, también en la revisión documental se revisó distintas fuentes como libros, artículos científicos, documentos web. En la guía de preguntas se realizó una entrevista a la docente de aula, a la docente de inglés y a la docente de educación física, asimismo se efectuó una entrevista a los padres del estudiante con el propósito de conocer sus perspectivas ante el TEA.

2.6.3 Fase 3: Investigación sobre estrategias metodológicas

De acuerdo a la información adquirida se procedió a iniciar la investigación sobre las estrategias metodológicas idóneas para el estudiante, en el cual se abordará las siguientes: Metodología Teacch, Aprendizaje Cooperativo, Diseño Universal de Aprendizaje, ABA, Montessori.

2.6.4 Fase 4. Armar un plan de estrategias metodológicas

En base a la observación realizada sobre diferentes aspectos de la práctica docente se detectaron distintas fortalezas y debilidades como: en la organización y clima del aula, asimismo, aspectos metodológicos, evaluación y recursos de aprendizaje. Por tanto, se procedió a formular las debidas propuestas relacionadas a modificar la problemática detectada con el fin de optimizar el desempeño del docente y alumno. De igual manera se realizó algunos modelos de planificación de las diferentes metodológicas de enseñanza aprendizaje como: Metodología Teacch, Aprendizaje Cooperativo, Diseño Universal de Aprendizaje, ABA, Montessori para las diferentes asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, lengua y literatura, inglés, educación física. (Anexo 4)

CAPÍTULO 3

3. RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes del estudiante, la aplicación de la ficha de observación y la revisión documental previa. Se exploraron diversas preguntas relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y se recopiló información relevante sobre el conocimiento de los docentes acerca del trastorno, sus características, las necesidades del niño con TEA para ser incluidas en el aula, las estrategias utilizadas por los docentes para promover su inclusión y la relación del estudiante con sus compañeros. A través de este análisis, se busca comprender mejor la realidad del caso de estudio.

3.1 Análisis de resultados

Para realizar el análisis de resultados se tomó en consideración las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres docentes y la observación directa.

3.1.1 Análisis de las entrevistas

Pregunta 1: ¿Qué es el TEA?

De las tres docentes entrevistados, dos manifestaron tener conocimiento sobre el TEA y uno: la docente de inglés dijo no saber de qué se trataba. Se destacó que la docente de aula demostró tener un conocimiento más profundo sobre el trastorno, quién manifestó que identifica el autismo, que es un trastorno no muy conocido y que últimamente se ha dado a conocer por la organización de talleres y conferencias, además señaló que es importante informarse para tratar que el grupo de estudiantes se adapten a los niños con TEA en el trabajo conjunto de aula.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las características del TEA?

Las respuestas obtenidas indican que la docente de aula y la de Educación Física pueden identificar algunas características del TEA: como las relacionadas con la socialización, las dificultades de integración, los niveles de autismo, la tendencia al aislamiento, las particularidades en las expresiones como el movimiento de las manos, el caminar en puntillas, el ser un poco reacios a los sonidos fuertes y el rechazo al contacto físico. En cuanto al docente del área de inglés, no posee ningún conocimiento.

Pregunta 3: ¿Cuáles son las características para el aprendizaje de un niño con TEA?

Se destacó que la docente de aula hizo énfasis en la inteligencia y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes con TEA, mientras la docente de Educación Física destacó la repetición de movimientos físicos. Por su parte, la docente de inglés, al desconocer la temática del trastorno, manifestó la necesidad de distinguir a profundidad las características del estudiante y generar un vínculo para poder generar aprendizajes significativos.

Pregunta 4: ¿Qué necesitan los niños con TEA para ser incluidos en el aula?

Respecto a las necesidades para inclusión en el aula, las docentes mencionaron distintas consideraciones. La docente de aula hizo énfasis en la necesidad de trabajar la inclusión como una temática en la cual se debe informar e involucrar al grupo de estudiantes. Por otro lado, la docente de Educación Física manifestó el criterio de la importancia que tienen las adaptaciones curriculares coherentes con el diagnóstico de los distintos niveles de autismo. Por su parte, el criterio de la docente de inglés que desconocía sobre el trastorno se basó en el trato individualizado para tener aprendizajes reales.

Pregunta 5: ¿Qué hace usted para que los niños con TEA estén incluidos en el aula?

Las docentes que conocían del trastorno manifestaron diferentes criterios. La docente de aula manifestó la complejidad de la integración al grupo, puesto que al estudiante le gusta trabajar de manera independiente. Por tanto, la docente de Educación Física mencionó un ejemplo de cambio en la dinámica del grupo para lograr la inclusión, en el cual ella dejó de usar el silbato, y lo cambió por palabras que animen su participación como listo, vamos, debido a que al estudiante no le gustaba dicho sonido.

Por otro lado, la docente de inglés dijo trabajar de manera personalizada con los estudiantes para lograr la inclusión y manifestó que existen diferentes habilidades o predisposición a trabajar con lo visual, con lo auditivo e, incluso, considerando cambios en el humor y energía de cada estudiante.

Pregunta 6: ¿Puede describir al estudiante? ¿Sus fortalezas y debilidades?

La docente de aula manifestó que se trata de un niño pasivo que realiza sus actividades cuando las indicaciones son claras y cortas. Acotó, como fortalezas, el trabajo por recompensas y, como debilidades, aquellas actividades como lectura y escritura y además actividades que requieren socialización como las que se realizan al aire libre con los compañeros y en educación física.

Por su parte, la docente de inglés lo caracterizó como un niño sumamente cariñoso, e inteligente, que se concentra y es muy visual. Hizo énfasis en la forma del trato al estudiante para que pueda acatar las instrucciones. Sin embargo, entre las debilidades se encuentra que no le gusta ver ciertos videos y realizar ciertas actividades que no son de su agrado, en la cual ya no participa.

Por otro lado, la docente de Educación Física lo identificó como un niño que se adapta a las actividades y destacó como fortaleza la capacidad expresiva del niño y, como debilidad, la poca apertura para realizar actividades que no le motiven.

Pregunta 7: ¿Cuál cree usted que sea la mayor necesidad del estudiante?

En cuanto a las necesidades del niño, se manifestó por parte de las docentes los requerimientos de socialización, incluso fuera del aula. La docente de aula dijo que las mayores necesidades estaban en el ámbito externo a lo académico como la socialización entre pares, mientras las docentes de inglés al igual que la de Educación Física expresaron la necesidad de contar con un ayudante con la finalidad de que el estudiante participe tanto en el aula como fuera de ella en las actividades.

Pregunta 8: ¿Cómo podría ayudar al estudiante?

La docente de aula menciona que se debe involucrar a los compañeros para que desarrollen actividades de su agrado para afianzar la socialización del estudiante, también indico que se debe respetar su espacio. Por su parte, la docente de inglés hizo énfasis en la importancia de entender emocionalmente al niño sin presionarle, respetando su individualidad y la docente de Educación Física mencionó la necesidad de entender sus tiempos de trabajo y descanso para reintegrarse a las actividades.

Pregunta 9: ¿Qué es lo más urgente que se debería trabajar con el estudiante?

Respecto a los aspectos que se deberían priorizar en el trabajo con el estudiante, la docente de aula y de Educación Física destacaron el ámbito del relacionamiento social. Se mencionó el aspecto del desenvolvimiento intrapersonal e interpersonal del niño, el tratar que se relacione y que exista un tema de conversación con los compañeros. Se recalcó que se debe trabajar en la integración social, y así evitar que pase tiempo solo. La docente de inglés mencionó por su parte la necesidad de trabajar aspectos del ámbito académico como el refuerzo de la habilidad de la escritura que, a su criterio, estaría poco desarrollada.

Pregunta 10: ¿Cómo es la relación del estudiante con sus compañeros?

La docente de aula mencionó que hay juegos que hacen los compañeros y sobre los que el niño pregunta con curiosidad, pero no participa, debido a que le molesta el ruido de los juegos y prefiere hacer otras actividades como ver películas, dibujar, compartir útiles escolares. La docente de inglés mencionó que los compañeros son muy empáticos, tienen mucha paciencia, respetan su espacio y le respetan mucho al estudiante y respecto a la docente de Educación Física refiere a que no interactúa con los compañeros.

3.1.2. Saturación de resultados

Pregunta 1: ¿Qué es el TEA?

En esta pregunta la saturación de resultados mostró que dos de las tres docentes identifican el significado del TEA con un trastorno en el cual los estudiantes con esta condición tienen dificultades de integración, mientras solo uno de ellos desconocía su significado o implicaciones.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las características del TEA?

En cuanto a las características del TEA en la saturación de resultados se encontraron varias: como aquellas relacionadas a las dificultades en las habilidades sociales; otras concernientes a los diferentes grados de autismo, así como a la presencia de movimientos estereotipados.

Pregunta 3: ¿Cuáles son las características para el aprendizaje de un niño con TEA?

Sobre las características del aprendizaje que las docentes identificaron en los casos de TEA, la información saturada abarcó la variable de las inteligencias múltiples que estos estudiantes presentan.

Pregunta 4: ¿Qué necesitan los niños con TEA para ser incluidos en el aula?

La saturación de respuestas en esta interrogante se centró en la necesidad de un trato personalizado, las adaptaciones curriculares que el niño necesite para ser incluido en el aula, así como la importancia de trabajar en equipo con todos los estudiantes.

Pregunta 5: ¿Qué hace usted para que los niños con TEA estén incluidos en el aula?

Se mencionó la complejidad del trabajo; no obstante, se observó los esfuerzos para incluir al niño a través de las adaptaciones que han hecho las docentes para fomentar la inclusión del estudiante, considerando las emociones y gustos del niño.

Pregunta 6: ¿Puede describirme al estudiante? ¿Sus fortalezas y debilidades?

Las docentes indicaron como fortalezas que el niño es afectivo, inteligente y en ciertas ocasiones ejecuta sus tareas por recompensas. Por otro lado, entre las debilidades mencionaron la poca flexibilidad del niño para realizar determinadas actividades que no le motivan, así como su rechazo a la lectura y escritura.

Pregunta 7: ¿Cuál cree usted que sea la mayor necesidad del estudiante?

En las entrevistas, las docentes expusieron que la mayor necesidad del niño se encuentra en los requerimientos de socialización y en la necesidad de un auxiliar para dar acompañamiento en las tareas académicas.

Pregunta 8: ¿Cómo podría ayudar al estudiante?

Las respuestas mencionadas señalaron la importancia de respetar el espacio del estudiante, integrarse con sus compañeros, así como comprender sus emociones sin ningún tipo de presión.

Pregunta 9: ¿Qué es lo más urgente que se deba trabajar con el estudiante?

En este aspecto se mostró la necesidad de reforzar las habilidades de relacionamiento social en el niño, así como reforzar la habilidad de la lectura y escritura.

Pregunta 10: ¿Cómo es la relación del estudiante con sus compañeros?

En la relación existente con los pares mostró que el estudiante prefiere realizar en la mayoría de las ocasiones sus actividades de forma independiente y en pocas ocasiones en forma colectiva. También sus compañeros mostraron empatía y respetan su espacio.

3.1.3 Análisis categórico

Categoría: Trastorno del Espectro Autista

Subcategoría: Definición

El trastorno del espectro autista (TEA) es una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional, caracterizada por una interacción social disminuida con deficiencias en la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos. (Alcalá y Ochoa, 2022)

Hallazgos

De la entrevista estructurada realizada a las tres docentes, respecto a la definición del TEA, se puede apreciar que existe un desconocimiento científico, puesto que su conocimiento es muy pobre. Cabe señalar que un docente manifestó desconocer sobre la definición del TEA.

Subcategoría: Características del TEA

Entre las principales características del TEA de acuerdo al DSM-5 citada por el informe de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia (2017) se encuentran varias como: deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos; patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento; deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

Hallazgos:

El TEA es un trastorno que aún no es muy conocido por muchos docentes, como se evidenció en la respuesta de la docente de inglés. Sin embargo, las docentes que tienen conocimiento del trastorno pudieron identificar algunas características como la dificultad de socialización, la tendencia al aislamiento, las particularidades en las expresiones y los

movimientos, entre otros. Las docentes que conocen del trastorno destacaron la necesidad de un trato individualizado y de identificar las fortalezas y debilidades del estudiante para poder trabajar en ellas. Finalmente, las necesidades de socialización y contar con un apoyo emocional son importantes para los niños con TEA.

Subcategoría: Características para el aprendizaje

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia (2006), se ha encontrado que las personas con autismo presentan características clasificadas en diferentes consideraciones como: características cognitivas, características comunicativas, características sociales y emocionales. Entre las características cognitivas se encuentra la atención altamente selectiva, memoria visual y la inflexibilidad mental. En las características comunicativas se presenta algunas dificultades como es en la comprensión y semántica, conversación y pragmática, en el lenguaje no verbal, entre otras.

En lo que respecta a las características sociales y emocionales se encuentran las dificultades para la lectura de intenciones; dificultades para anticipar lo que los demás pudieran pensar sobre las propias acciones; dificultades para comprender malentendidos.

Hallazgos:

En relación al aprendizaje de niños con TEA, las docentes destacaron que es importante conocer las características del trastorno para poder adaptar las estrategias pedagógicas y lograr una inclusión efectiva en el aula. Además, se destacó la necesidad de trabajar en la socialización y en la generación de vínculos entre los estudiantes para lograr una inclusión efectiva. Aunque, existe la buena voluntad del personal docente de brindar apoyo al estudiante, cabe señalar que se notó que no existe el suficiente conocimiento para llevar a la práctica de manera efectiva el aprendizaje en el aula.

Subcategoría: Educación Inclusiva

Para Escribano y Martínez (2013), la inclusión educativa no se limita a la esfera de lo formativo sino se entiende, más bien, como un ideal transversal que se extiende hasta los ámbitos de la vida en comunidad, con la familia, entre otros. En este sentido, si no se interpreta a la inclusión como un ideal necesario de asumir en todas las esferas de la vida en sociedad, muy difícilmente se logrará hacerlo exclusivamente en el ámbito de la educación formal.

Hallazgos:

Según la información obtenida a través de entrevistas a las docentes para la inclusión del niño que presenta este trastorno han surgido varias connotaciones del tema que favorecen al alumno. En primer lugar, se ha destacado el brindarle cariño, comprensión, paciencia y mucha dedicación: la realización de actividades que involucren a todos los niños tanto a los regulares como al niño que presenta esta condición; adaptaciones curriculares coherentes con el diagnóstico de los distintos niveles de autismo. Asimismo, cabe señalar que en la materia de Educación Física se realizó una adaptación para el estudiante evitando los sonidos fuertes como el silbato. Por parte de la docente de inglés, ella considero muy importante tomar en cuenta las emociones o estado de ánimo del alumno para realizar determinadas actividades, por ello muchas de las veces se han visto obligada a la improvisación de las actividades en función al cambio de las emociones del niño. Finalmente, una docente sugirió la ayuda de un auxiliar que facilite la inclusión del estudiante para mejorar la dinámica de enseñanza en el aula.

3.1.4 Conclusiones del análisis categórico

EL TEA es un conjunto de trastornos del neurodesarrollo que afectan la comunicación, la interacción social y la conducta de las personas que lo padecen. Los docentes entrevistados identifican lo que es el TEA y reconocen que puede presentarse de forma diferente en cada caso dependiendo del grado de TEA; sin embargo, los docentes no presentan un conocimiento profundo y detallado del tema.

Las características del TEA, según las respuestas de los docentes, se centran en dificultades en la socialización, el aislamiento y las conductas repetitivas. Por otro lado, las características para el aprendizaje indican la presencia de múltiples habilidades, lo que requiere un enfoque personalizado en la educación y una adaptación del currículo a las necesidades individuales de cada estudiante.

La educación inclusiva para niños con TEA implica un enfoque individualizado y adaptativo que permita la inclusión en el aula y el fomento de la integración social. Esto implica proporcionar un apoyo personalizado, adaptar el currículo, las actividades y fomentar el relacionamiento interpersonal y el trabajo en equipo.

En este sentido, es fundamental que los educadores cuenten con formación especializada y herramientas pedagógicas que les permitan brindar un ambiente inclusivo y que promueva el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Además, es importante que exista una colaboración efectiva entre las familias y la escuela para garantizar el éxito del proceso educativo de los niños con TEA.

Es así que la inclusión educativa de los niños con TEA es una tarea que involucra a toda la comunidad educativa y requiere de un enfoque personalizado y adaptativo que permita el desarrollo integral de estos estudiantes y la consecución de sus metas educativas.

3.2 Análisis de la Observación participante y Propuesta

Tabla 3

Organización del aula

Observación	Propuesta
<p>El aula de clase es pequeña por lo tanto el espacio de circulación no permite la movilidad de los alumnos. Siempre se fomenta el orden y la limpieza de sus pupitres. El aula presenta distractores en las paredes, no se considera completamente los espacios y recursos educativos que puedan promover la atención y atender a las necesidades educativas del estudiante.</p>	<p>Es esencial modificar la organización del aula para responder adecuadamente a las necesidades del estudiante; Es por ello por lo que se plantea las siguientes pautas: el aula debería ser más amplia para facilitar la movilización de los estudiantes y debería contar con más iluminación natural, los estudiantes deberían ubicarse mirando hacia el docente, se debería eliminar distractores como papelógrafos, cartulinas o cualquier otro objeto que no se emplee al momento de impartir las clases.</p> <p>Es indispensable el uso de la agenda diaria, la cual va a guiar al estudiante en las actividades por realizarse cada día, forjará la estructuración temporal, formando un hábito continuo y evitará momentos de ansiedad y frustración que pueda presentar el estudiante. Asimismo, es indispensable brindar información visual a cada espacio de su entorno mediante pictogramas con la finalidad de que el estudiante conozca los rincones del aula y su entorno.</p> <p>Es preciso organizar el casillero adosando una foto con el nombre del estudiante, además es necesario forrar cada libro con un color distintivo por cada materia y ubicarlos de forma vertical, de igual manera se debe titular cada libro, para fomentar la independencia del niño y facilitar el desenvolvimiento del estudiante en el aula.</p>

Fuente: Elaboración propia

Durante la observación del aula se identificaron aspectos relevantes en relación con la organización del entorno de aprendizaje. Una limitación significativa es el tamaño reducido del aula, lo cual dificulta la movilidad de los alumnos. Esta situación puede tener un impacto negativo en la participación activa y la interacción social de los estudiantes, especialmente para un niño con autismo que puede requerir más espacio para moverse y

explorar su entorno (Zurita y Serra, 2022). Por lo tanto, la propuesta de ampliar el aula es adecuada, ya que permitiría crear un espacio más cómodo y funcional que atienda las necesidades de todos los estudiantes.

En cuanto a la existencia de distractores en las paredes del aula, es importante destacar que estos elementos visuales pueden tener un impacto negativo en la concentración y atención de un niño con autismo, que puede ser más sensible a estímulos visuales. Por lo tanto, eliminar los distractores como papelógrafos y cartulinas innecesarios es una medida acertada para crear un entorno más enfocado y propicio para el aprendizaje.

La propuesta de utilizar una agenda diaria es esencial para el estudiante con autismo, ya que brinda una estructuración temporal que puede ayudar a reducir la ansiedad y la frustración asociadas a la falta de claridad en las actividades diarias. Por su parte, la idea de utilizar pictogramas para proporcionar información visual en el entorno del aula es una estrategia efectiva para facilitar la comunicación y comprensión del niño con autismo. Será siempre importante asegurarse de que los pictogramas sean claros, consistentes y estén adaptados a las necesidades específicas del niño con autismo.

La propuesta de organizar el casillero del estudiante con una foto y utilizar colores distintivos para cada materia es una estrategia que fomenta la autonomía y la independencia. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta las preferencias y habilidades del niño con autismo, ya que algunas adaptaciones pueden ser necesarias para asegurar que el sistema sea comprensible y accesible para él.

Cabe destacar que será fundamental tener en cuenta las necesidades individuales del niño y adaptar las estrategias según sea necesario para garantizar una inclusión efectiva y una experiencia educativa enriquecedora.

Tabla 4
Clima del aula

Observación	Propuesta
<p>Con respecto al clima del aula se han establecido y se practican normas de convivencia. Se da buen trato a los estudiantes. En algunas partes del proceso, la participación de todos los estudiantes es activa. La comunicación entre todos los estudiantes se necesita mejorar. Se propicia el cumplimiento de las responsabilidades.</p> <p>No se toma en cuenta las diferencias y necesidades individuales en su totalidad.</p>	<p>En lo que respecta el clima del aula, es necesario recalcar cada día las normas de convivencia mediante diálogos y el apoyo de información visual donde se presente las reglas del aula a fin de afianzar las normas de convivencia entre compañeros.</p> <p>Para crear la participación de todos los estudiantes es necesario la formación de equipos de trabajo para lograr el intercambio de información, la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida con la intención de mejorar las habilidades sociales del estudiante con sus compañeros.</p> <p>Es fundamental considerar las diferencias y necesidades individuales del estudiante, es por ello que las actividades que se brinden deben estar adaptadas al</p>

alcance del alumno donde se proporcione los recursos y tiempos apropiados para sus actividades. Para motivar el cumplimiento de las responsabilidades que tiene el niño con TEA es fundamental implementar el reforzamiento positivo, en el cual, el estudiante recibe una compensación por cumplir sus responsabilidades como, por ejemplo: elogios, tiempo para descansar o jugar.

Fuente: Elaboración propia

Se identificaron aspectos positivos en cuanto a la implementación de normas de convivencia y el trato adecuado a los estudiantes. Por otro lado, también se observaron áreas de mejora para trabajar en relación con la participación de todos los estudiantes, la comunicación entre ellos y la consideración de las diferencias y necesidades individuales.

Se sugiere reforzar diariamente las normas de convivencia mediante diálogos y el apoyo de información visual es conveniente, ya que ayudará a reforzar las reglas del aula y a promover un ambiente de respeto y colaboración entre los compañeros. Además, la formación de equipos de trabajo puede fomentar la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo el intercambio de información, la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida. Estas estrategias son especialmente relevantes para el niño con autismo, ya que le brindarán oportunidades de socialización y desarrollo de habilidades sociales (Berenguer et al., 2018).

Es fundamental considerar las diferencias y necesidades individuales del estudiante con autismo en la planificación de actividades. Adaptar las actividades al alcance del alumno, proporcionar los recursos adecuados y asignar el tiempo necesario para completarlas es esencial para su participación y aprendizaje efectivo.

La propuesta de implementar el reforzamiento positivo para motivar el cumplimiento de las responsabilidades del niño con autismo es una estrategia práctica. El elogio y la recompensa son herramientas poderosas para fortalecer la autoestima y la motivación del estudiante, proporcionándole incentivos tangibles y reconocimiento por sus esfuerzos y logros.

Tabla 5
Proceso de enseñanza y aprendizaje

Observación	Propuesta
En el proceso de enseñanza – aprendizaje se emplean usualmente las mismas estrategias y técnicas en clase, lo cual se torna monótono y se pierde la atención del estudiante; sin embargo, se cumple con la sistematización de las clases.	En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, se necesita valorar los conocimientos e intereses del estudiante para manifestar cuáles son sus necesidades de aprendizaje; A partir de ello es indispensable aplicar diferentes métodos educativos que consoliden este

proceso como por ejemplo: disponer de información visual estructurada como las agendas diarias que exponen las actividades del día, exponer información visual sobre las normas del aula, organizar el espacio es decir su entorno, el uso de las TICs como recursos. Además, implementar el sistema de trabajo donde el estudiante conozca mediante secuencias el itinerario de sus actividades y cuando se terminan. De igual manera es propicio revisar los conocimientos anteriores antes de cada clase.

En el proceso de enseñanza aprendizaje es esencial aplicar métodos educativos como: el trabajo cooperativo en el cual el estudiante tendrá la oportunidad de participar, socializar y fortalecer habilidades en conjunto con sus compañeros de aula.

Además, se puede trabajar con el método: aprendizaje basado en proyectos mediante actividades que le motiven al estudiante. Asimismo, se debe aplicar el Diseño Universal de Aprendizaje para proporcionar diferentes formas de aprendizaje, de acuerdo a los intereses del alumno y eliminar las barreras que impiden este proceso.

Fuente: Elaboración propia

En la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje se reconoció que se emplean las mismas estrategias y técnicas en clase, lo cual puede resultar monótono y provocar una pérdida de atención por parte del estudiante. A pesar de esto, se puede también destacar la sistematización de las clases como un aspecto positivo.

La necesidad de valorar los conocimientos e intereses del estudiante y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades de aprendizaje es esencial (Magaña et al., 2019). Al considerar los conocimientos previos y los intereses del estudiante, se puede crear un ambiente de aprendizaje más motivador y relevante para él. La utilización de diferentes métodos educativos, como la disposición de información visual estructurada, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y la implementación de secuencias visuales para mostrar el itinerario de actividades, son enfoques apropiados para favorecer el aprendizaje del estudiante con autismo.

La propuesta de utilizar el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la metodología DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) se fundamenta en que se necesita generar la participación activa del estudiante, promover el trabajo en equipo y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Tsiomi & Nanou, 2020). Estos enfoques también ofrecen la oportunidad de adaptar las tareas y actividades a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales del estudiante con autismo.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la implementación efectiva de estas metodologías requiere una planificación cuidadosa y la formación adecuada del personal docente. Es esencial que los maestros estén capacitados para adaptar las estrategias a las necesidades específicas del estudiante con autismo y brindar el apoyo necesario para su participación en las actividades de grupo.

Tabla 6
Aspectos metodológicos

Observación	Propuesta
Se propicia el trabajo individual. Pocas veces se propicia el trabajo en equipo y es limitada la organización y acuerdos entre los miembros. No se dan consignas claras para la comprensión de las clases y pocas veces se recurre al diálogo en las situaciones de conflicto que se presentan durante la clase. Se permite la presentación de los trabajos realizados y las producciones de los estudiantes muestran las correcciones realizadas. Se usa el error en forma positiva. En algunas partes del proceso se aclara las dudas presentadas en clase.	Es primordial propiciar el aprendizaje cooperativo en el aula mediante la formación de equipos de trabajo donde se facilita las habilidades interpersonales y cognitivas del estudiante. Además, cada equipo de trabajo debe ser guiado por el docente de aula dando consignas claras, igualmente se puede emplear recursos como dinámicas, asignación de roles. Pero también es importante el trabajo individual mediante tutorías, en el que es factible el uso de recursos visuales y la metodología TEACCH, para fomentar el interés de las actividades e independencia del estudiante.

Fuente: Elaboración propia

Se identificaron algunas limitaciones en cuanto al trabajo en equipo y la falta de claridad en las consignas y el manejo de situaciones de conflicto. No obstante, se observó que se permite la presentación de los trabajos realizados y se utiliza el error de manera positiva como oportunidad de aprendizaje.

La propuesta de propiciar el aprendizaje cooperativo mediante la formación de equipos de trabajo promueve el desarrollo de habilidades interpersonales y cognitivas del estudiante, fomentando la colaboración y el intercambio de ideas entre los compañeros. La guía clara por parte del docente y el uso de recursos como dinámicas y asignación de roles son estrategias efectivas para facilitar el trabajo en equipo y promover la participación de todos los estudiantes.

También es importante destacar la propuesta de fomentar el trabajo individual mediante tutorías y el uso de recursos visuales y la metodología TEACCH (Sanz-Cervera et al., 2018). El trabajo individual proporciona al estudiante con autismo un espacio adecuado para concentrarse en sus tareas y desarrollar su independencia. El uso de recursos visuales, como apoyos visuales y materiales concretos, puede ayudar al estudiante a comprender y realizar las actividades de manera más autónoma.

Se considera esencial asegurarse de que la implementación de estas propuestas sea coherente y equilibrada. Se debe encontrar una armonía entre el trabajo en equipo y el trabajo individual, teniendo en cuenta las necesidades y preferencias del estudiante con autismo. Además, se debe brindar un apoyo adecuado durante las tutorías y utilizar la metodología TEACCH de manera efectiva, adaptándola a las características y habilidades del estudiante.

Tabla 7

Evaluación de los aprendizajes

Observación	Propuesta
En clases se evalúa permanentemente el aprendizaje de los estudiantes, se registra sus avances. Usualmente, las técnicas e instrumentos de evaluación son ajustados para todos los estudiantes. No se propicia la autoevaluación de los aprendizajes adquiridos, menos aún la coevaluación entre los estudiantes.	Con relación a la evaluación de los aprendizajes es preciso la observación del estudiante a través de registros anecdóticos, lista de cotejo, escalas para conocer el estilo y habilidades de aprendizaje del estudiante. Es fundamental tomar en cuenta las habilidades educativas del alumno para poder desarrollar una evaluación, considerando el tiempo y grado de complejidad, además se sugiere dar consignas claras en cada evaluación. Asimismo, es necesario implementar la coevaluación entre pares.

Fuente: Elaboración propia.

Se pudo evidenciar que se realiza una evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes y se registran sus avances. Por otro lado, se observó además que las técnicas e instrumentos de evaluación son ajustados para todos los estudiantes, sin tener en cuenta necesariamente sus necesidades individuales.

La idea de observar al estudiante a través de registros anecdóticos, listas de cotejo y escalas para conocer su estilo y habilidades de aprendizaje permitirá recopilar información relevante sobre el progreso del estudiante y adaptar la evaluación a sus necesidades específicas. Además, es esencial considerar las habilidades educativas del alumno al desarrollar la evaluación (Segura-Castillo & Quirós-Acuña, 2019), teniendo en cuenta el tiempo y el grado de complejidad de las tareas evaluativas.

Además, se sugiere implementar la coevaluación entre pares como parte del proceso de evaluación. Esto permitirá a los estudiantes participar activamente en la evaluación de los aprendizajes de sus compañeros, fomentando la autonomía y la responsabilidad compartida.

Es importante enfatizar en que la evaluación debe ser flexible y adaptada a las necesidades individuales del estudiante con autismo. Se deben considerar las

herramientas y estrategias de evaluación que sean más adecuadas para su participación y comprensión. Es necesario tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y proporcionar apoyos visuales y materiales concretos cuando sea necesario.

Tabla 8
Recursos de aprendizaje

Observación	Propuesta
Los recursos de aprendizaje consideran en parte la diversidad de los estudiantes. En algunas etapas del proceso refuerzan y consolidan el nuevo aprendizaje y la motivación de este. En la motivación del aprendizaje se deben implementar más recursos.	En los recursos de aprendizaje se debe disponer de herramientas que motiven y dinamicen el aprendizaje considerando las necesidades educativas del estudiante; por lo que es idóneo emplear diferentes herramientas como el arte, videos, juegos, caja teacch, material visual, dinámicas con la finalidad de que el estudiante este interesado en aprender. Además, es relevante que los docentes cuenten con las planificaciones y el material didáctico de forma anticipada para evitar improvisaciones.

Fuente: Elaboración propia

Durante la observación de los recursos de aprendizaje se identificó que, aunque en parte consideran la diversidad de los estudiantes, hay áreas de mejora en términos de motivación y disponibilidad de recursos.

La disposición de herramientas que motiven y dinamicen el aprendizaje, considerando las necesidades educativas del estudiante, es fundamental. Utilizar diferentes recursos como el arte, videos, juegos, la caja TEACCH, material visual y dinámicas ayudará a generar interés y motivación en el estudiante con autismo. Estos recursos pueden ser adaptados para satisfacer las necesidades específicas del estudiante y facilitar su comprensión y participación en las actividades educativas.

Además, es importante que los docentes cuenten con la capacitación necesaria para realizar las adaptaciones necesarias y, así, sepa organizar las planificaciones y el material didáctico de forma anticipada (Zambrano-Garcés & Orellana-Zambrano, 2018). Esto evitará improvisaciones y garantizará que los recursos estén disponibles y sean utilizados de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La anticipación en la preparación de los recursos también permitirá realizar adaptaciones necesarias para asegurar la inclusión y participación plena del estudiante con autismo.

No obstante, es esencial destacar que la selección y adaptación de los recursos deben ser coherentes con las necesidades y preferencias individuales del estudiante. Se debe tener en cuenta su estilo de aprendizaje, sus intereses y su nivel de desarrollo para

proporcionar recursos que sean apropiados y significativos para él y que logren promover así una experiencia educativa inclusiva y enriquecedora

3.3 Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones:

Las conclusiones de la presente investigación se basan en el objetivo general de determinar las estrategias metodológicas que promuevan la inclusión del niño de cuarto grado de Educación General Básica (EGB) con autismo grado 1. Después de realizar el estudio y analizar los datos obtenidos, se han identificado algunas conclusiones:

La implementación de estrategias metodológicas específicas es fundamental para promover la inclusión del niño con autismo grado 1 en el cuarto grado de EGB. Estas estrategias deben ser diseñadas de manera individualizada y grupal, según el caso, considerando las necesidades y habilidades particulares del niño, así como las características del entorno escolar.

Se ha encontrado que el uso de apoyos visuales es una estrategia efectiva para facilitar la comprensión y seguimiento de las rutinas diarias, actividades y expectativas en el aula. Estos recursos visuales ayudan al niño a estructurar su ambiente y promueven su participación activa en las actividades escolares.

El trabajo en equipo entre docentes y el resto del talento humano de la Unidad Educativa como es el personal del DECE, sus directivos y el personal de servicio es esencial para lograr una inclusión exitosa para el estudiante. Pues, este tipo de trabajo mancomunado permite compartir conocimientos, experiencias y recursos, así como adaptar las estrategias metodológicas de manera coordinada y coherente.

La sensibilización y formación del personal docente, de los estudiantes y en general de toda la comunidad educativa, en relación al autismo y la inclusión resulta crucial, ya que es necesario promover la comprensión y aceptación de las características propias del niño con autismo, fomentando un ambiente inclusivo libre de prejuicios y discriminación.

La evaluación continua y sistemática del proceso de inclusión es fundamental para realizar ajustes y mejoras en las estrategias metodológicas implementadas. Se recomienda utilizar diferentes herramientas de evaluación que permitan recoger información relevante sobre el progreso del niño, su participación e interacción con sus compañeros y el logro de los objetivos establecidos.

Recomendaciones:

Es de vital importancia sensibilizar a toda la comunidad educativa en especial al personal docente acerca del autismo y sus implicaciones mediante talleres, cursos que promuevan los conocimientos de los docentes para que puedan garantizar la enseñanza e inclusión adecuada del estudiante.

Planificar las clases de acuerdo a las necesidades educativas del niño y el resto de los estudiantes para impulsar su inclusión en el aula mediante técnicas y estrategias metodológicas como Modelo Teacch, Aprendizaje Cooperativo, Modelo Montessori, Diseño Universal de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Proyectos. Además, es fundamental fomentar el aprendizaje de la lectura y escritura a través de las técnicas mencionadas anteriormente, ya que es una necesidad prioritaria que requiere el estudiante.

Impulsar las habilidades sociales del estudiante mediante actividades grupales, puesto que es una necesidad de carácter urgente para que el niño pueda afianzar otras destrezas.

Adaptar el entorno del aula a los requerimientos educativos del alumno con el propósito de crear un espacio ordenado que permita fortalecer las habilidades emocionales y por ende académicas del estudiante, disminuyendo escenarios de estrés que se podrían ocasionar por una falta de organización en el aula.

Se sugiere trabajar en equipo con los padres del estudiante y el personal docente con el objetivo de coordinar la atención de distintos acontecimientos que el estudiante presente en el proceso de aprendizaje como dificultades y avances en su desarrollo académico y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, G., & Ochoa, M.(2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7- 20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Ary, S. (2017). *Abstract Parents' Perceptions of a School-Based Inclusion Program for their Children with Autism* (Tesis doctoral publicada). Walden University. Minneapolis, Estados Unidos.
- Bailén, E. (2020). Respuestas educativas multinivel en educación secundaria para el alumnado con altas capacidades desde un enfoque inclusivo. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 5–47. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.365>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”?. *Cognition*, 21(1), 37-46. doi: 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Bush, R. (2017). Recuperado de <https://www.ibo.org/contentassets/8cefladee86046cb902d930a17da1e56/educating-children-with-asd-in-the-pyp-en.pdf>
- Cakiroglu Wilbrandt, E. (2017). Manual para educadores y padres sobre el arte de la educación infantil con el método María Montessori: *Aura*.
- Calderón, R. (2019). La intervención en el trastorno del espectro autista en las alteraciones en intersubjetividad y la teoría de la mente. *Educación: Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación*, 25(1), 67–77.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *In Brain Sciences*, 10 (5), 274. <https://doi.org/10.3390/brainsci10050274>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010). *Discapacidad intelectual Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106805/discapacidad-intelectual.pdf>

- Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2013). *Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades*. Recuperado de http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5043/Agenda_nacional_discapacidades.pdf?sequence=1&rd=0031922650832422
- Crisol-Moya, E. (2015). Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 12(2), 217–258. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Dawson-Squibb, J. J., Davids, E. L., Harrison, A. J., Molony, M. A., & de Vries, P. J. (2020). Parent Education and Training for autism spectrum disorders: Scoping the evidence. *In Autism*, 24 (1), 7–25. <https://doi.org/10.1177/1362361319841739>
- de Longhi, A. (2015). *Estrategias didácticas para enseñar Biología*. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2570/Cuadernos%20de%20did%c3%a1ctica-Tomo%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ender, D., & Ozcan, D. (2019). Self-efficacy perceptions of teachers on using the Montessori method in special education in North Cyprus. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 652–660. <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i4.4480>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para vivir juntos, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=569225>
- Estévez, B., & León, M. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. (Educational inclusion of students with ADHD: general learning an organizational classroom teaching strategies). *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 89–106.
- Etchepareborda, M. C. (2005). Funciones ejecutivas y autismo. *Revista de Neurología*, 41 (1), 155-162.
- Garrabé De Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Historia y Clasificaciones*, 35(3), 257–261.
- Gómez-Tabares, A. S. (2022). Asociación entre las funciones ejecutivas y la teoría de la mente en niños: Evidencia empírica e implicaciones teóricas. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 9(3), 1–17. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.2>

- Grenier, M., & Yeaton, P. (2019). Social Thinking Skills and Cooperative Learning for Students with Autism. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(3), 18–21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>
- Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *In Translational Pediatrics*, 9, S55–S65). <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Hyman, S., Levy, S. & Myers, S. (2020). Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *American Academy of Pediatric*, 145(1). DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
- Kassas, P., Zarogiannis, S., Gourgoulianis, k., & Andreou. G. (2021). Autism or hautism? An etymological approach. *Archives of Hellenic Medicine*, 38(5), 701–703. <http://hdl.handle.net/11615/74579>
- Lindsay, S., Hounsell, K. G., & Cassiani, C. (2017). A scoping review of the role of LEGO® therapy for improving inclusion and social skills among children and youth with autism. *In Disability and Health Journal*, 10(2), 173–182. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.010>
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 26(2), 131–160.
- López, C., & Larrea, M. (2017). Autismo en Ecuador: un Grupo Social en Espera de Atención. *Rev. Ecuat. Neurol.*, 26(3), 203–214.
- Magaña, S., Tejero Hughes, M., Salkas, K., & Moreno Angarita, M. (2019). Adapting an Education Program for Parents of Children with Autism from the United States to Colombia. *OPEN ACCESS*, 6(1), 1603–1621. www.dgsjournal.org
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184–196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- Ming, S., Mulhern, T., Stewart, I., Moran, L., & Bynum, K. (2018). Training class inclusion responding in typically developing children and individuals with autism.

Journal of Applied Behavior Analysis, 51(1), 53–60.

<https://doi.org/10.1002/jaba.429>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Unidades Educativas del Milenio*.

Recuperado de <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006). *Orientaciones*

pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2018).

Educación digital inclusiva para alumnos con discapacidad intelectual.

Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/descarga/22395/educacion-digital-inclusiva-para-personas-con-discapacidad-i?disposition=inline>

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2017). *Trastorno del espectro autista en niños y adolescentes: Detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento*.

Recuperado de https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/2014/05/GPC_Trastornos_del_espectro_autista_en_ninos_y_adolescentes-1.pdf

Montessori, M. (1997). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*.

Morán, M. L., Gómez, L. E., Alcedo, M. Á., & Pedrosa, I. (2019). Gender Differences in Social Inclusion of Youth with Autism and Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2980–2989.

<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04030-z>

Naciones Unidas. (2015). *Más del 80 por ciento de las personas con discapacidad son pobres, advierte relatora de la ONU*. Recuperado de

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/06/mas-del-80-por-ciento-de-las-personas-con-discapacidad-son-pobres-advierterelatora-de-la-onu/>

Orellana, L. M., Martínez-Sanchis, S., & Silvestre, F. J. (2014). Training adults and children with an autism spectrum disorder to be compliant with a clinical dental assessment using a TEACCH-based approach. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, 44(4), 776–785. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1930-8>

- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autismo: Datos y cifras*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Orozco Alvarado, J. C. (2018). El Marco Metodológico en la investigación cualitativa. Experiencia de un trabajo de tesis doctoral. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 27, 25-37. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i27.7055>
- Pagès Santacana, A. (2016). Actualidad de la Hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 265-281.
- Peligero, R., & Navarro, J. (2019). *Disfunción temporal, funciones ejecutivas y coherencia central en adolescentes TEA* (Trabajo de Fin de Master).
- Posar, A., & Visconti, P. (2018). Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *In Jornal de Pediatria*, 94 (4), 342–350. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.08.008>
- Rylaarsdam, L., & Guemez-Gamboa, A. (2019). Genetic Causes and Modifiers of Autism Spectrum Disorder. *In Frontiers in Cellular Neuroscience*, 13. Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fncel.2019.00385>
- Salomone, V. (2019). *Invitación a pensar los trastornos del espectro autista, las aulas inclusivas y el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*.
- Sánchez, M. (2019). Método TEACCH y Montessori para alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Publicaciones Didácticas*, 1–30.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of teacch intervention in autism spectrum disorder: A review study. *Papeles Del Psicologo*, 39(1), 40–49. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Shkedy, G., Shkedy, D., & Sandoval-Norton, A. H. (2021). Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5, 126–134. <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00201-1/Published>
- Siller, M., Morgan, L., & Fuhrmeister, S. (2020). Social Communication Predictors of Successful Inclusion Experiences for Students with Autism in an Early Childhood Lab School. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), 611–621. https://doi.org/10.1044/2020_persp-20-10004

- Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adoelscencia. (2017). *Trastorno del espectro autista*.
- Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva. Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica. (2020). *Diseño Universal de Aprendizaje: Una respuesta a la diversidad*.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., & Fernández-Andrés, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: Perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>
- Tsiomi, E., & Nanou, A. (2020). Cooperative strategies for children with autism spectrum disorders in inclusive robotics activities. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 148. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5147>
- UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa
- Velarde-Incháustegui, M., Ignacio-Espíritu, M. E., & Cárdenas-Soza, A. (2021). Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista- TEA, adaptándonos a la nueva realidad, *Telesalud. Revista de Neuro-Psiquiatria*, 84(3), 175–182. <https://doi.org/10.20453/rnp.v84i3.4034>
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2013). *Módulo I: Educación Inclusiva y Especial*. Ministerio de Educación.
- Wałęcka, M., Wojciechowska, K., & Wichniak, A. (2022). Central coherence in adults with a high-functioning autism spectrum disorder. In a search for a non-self-reporting screening tool. *Applied Neuropsychology: Adult*, 29(4), 677–683. <https://doi.org/10.1080/23279095.2020.1804908>
- Wilson, S. B., & Varma-Nelson, P. (2016). Small Groups, Significant Impact: A Review of Peer-Led Team Learning Research with Implications for STEM Education Researchers and Faculty. *In Journal of Chemical Education* , 93 (10), 1686–1702. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00862>

- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>
- Zeng, H., Liu, S., Huang, R., Zhou, Y., Tang, J., Xie, J., Chen, P., & Yang, B. X. (2021). Effect of the TEACCH program on the rehabilitation of preschool children with autistic spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, 138, 420–427. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.04.025>

ANEXOS

Anexo 1

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	

C) 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	0	4	3	2	1	

	nuevo conocimiento						
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	0	4	3	2	1	

	diferentes estrategias						
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°	ÍTEMES	No se observó	Totalmente satisfactorio	Satisfactorio en la mayor parte del proceso	Satisfactorio en algunas partes del proceso	No es satisfactorio	Observaciones
5.1	Responden 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

Observador

Docente observado

Anexo 2

Propuesta Metodológica para la inclusión de un niño con autismo en cuarto año de Educación General Básica

Estimados docentes:

Le solicito de la manera más comedida su participación en el desarrollo de la investigación: **“Propuesta Metodológica para la inclusión de un niño con autismo en cuarto año de Educación General Básica”**, cuyo objetivo es: Determinar las estrategias metodológicas que favorezcan la inclusión de un niño de cuarto año de Educación General Básica, con autismo grado 1. Los resultados de este estudio ayudarán para que se atiendan las necesidades del niño dentro de la institución y del aula.

El carácter de esta investigación es eminentemente confidencial, de tal manera que su nombre se mantendrá en total reserva.

Agradecemos su colaboración.

- *Este estudio se realiza con el respaldo de la Carrera de Educación Básica y Especial, de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad del Azuay.*

Firma:

Entrevista a los docentes:

¿Qué es el TEA?

¿Cuáles son las características del TEA?

¿Cuáles son las características para el aprendizaje de un niño con TEA?

¿Qué necesitan los niños con TEA para ser incluidos en el aula?

¿Qué hace usted para que los niños con TEA estén incluidos en el aula?

¿Puede describirme al estudiante? ¿Sus fortalezas y debilidades?

¿Cuál cree usted que sea la mayor necesidad del estudiante?

¿Cómo podría ayudarle al estudiante?

¿Qué es lo más urgente que se debería trabajar con el estudiante?

¿Cómo es la relación del estudiante con sus compañeros?

Anexo 3



BELL ACADEMY

UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR

Educación Inicial, Básica y Bachillerato

Formando personas felices e inteligentes

REC-BELL-2122-042

Cuenca, 16 mayo del 2022.

Sra.

Johanna Priscila Jiménez Guartatanga

Ciudad.

De mis consideraciones:

Reciba un cordial saludo de quienes conformamos la Unidad Educativa Particular "Bell Academy", respuesta de aceptación a que realice la investigación requerida para su trabajo de grado.

Previo a la autorización de los representantes del estudiante FEICAN IKER, la investigación solicitada se llevará a cabo mediante un estudio de caso "Propuesta metodológica para la inclusión de un niño con autismo en tercer año de Educación General Básica" en el año lectivo 2021-2022

Sin otro particular me suscribo de usted reiterando mi sentido de consideración.

Atentamente,


Mg. Patricia Serrano L.,
C.I.: 010194219-1
RECTORA DE UEP BELL ACADEMY



 Camino de las Pencas entre Av. de Las Américas y Calle del Faique
 (593-7) 4 07 38 86
 info@bell-academy.edu.ec • bell_academy@hotmail.com
 Bell Academy
 096 921 5165
 bell.academy

Cuenca - Ecuador

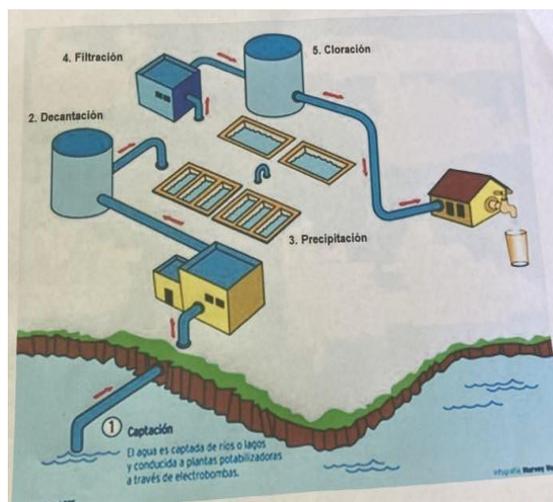
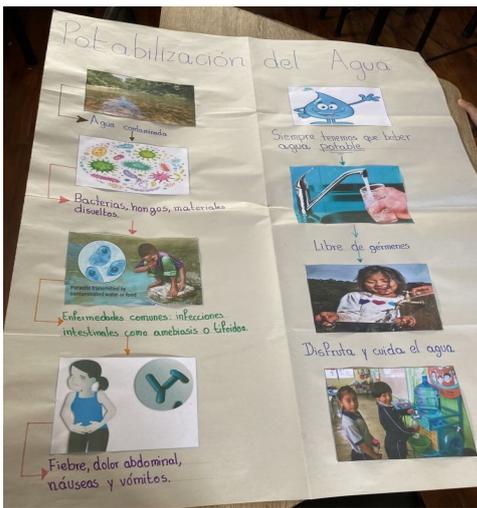
Anexo 4

Planificaciones Microcurriculares

Aprendizaje Cooperativo

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”.		Nombre del docente: Johanna Jiménez.		
Grado: Cuarto de básica.				
Criterio de evaluación: CE.CN.2.11. Propone medidas de prevención y conservación de los recursos naturales (suelo y agua), a partir del conocimiento de las características, formación, clasificación y causas del deterioro del suelo; identificar la importancia, el ciclo, los usos, el proceso de potabilización del agua y la utilización de tecnologías limpias para su manejo.				
Materia: Ciencias Naturales.				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
CN.2.4.14. Analizar y elaborar modelos del proceso de potabilización del agua y explicar la razón para tratar el agua destinada al consumo humano.	Tema: Potabilización del agua. Anticipación: Presentación de un video sobre la potabilización del agua. Dialogo sobre la importancia de la potabilización del agua mediante lluvia de ideas con la colaboración de los estudiantes. Construcción: Exponer mediante imágenes la secuencia de las etapas de potabilización del agua y la prevención de enfermedades.	Proyector Video: (356) La potabilización - Didáctica del Agua - YouTube Dialogo Pizarrón Marcador Imágenes Papelógrafo Libro Santillana Maqueta	I.CN.2.11.2. Analiza, a partir de la indagación en diversas fuentes, la importancia del agua, el ciclo, usos, proceso de potabilización y la utilización de tecnologías limpias para su manejo y conservación. (J.3., I.2.)	Técnica: Observación. Instrumento: Registro Anecdótico.

	<p>Formar grupos y crear una maqueta sobre las etapas de la potabilización del agua con material concreto</p> <p>Consolidación:</p> <p>Exponer la maqueta</p> <p>Trabajar en la página 101 del libro Santillana.</p>			
--	---	--	--	--



Aprendizaje Cooperativo

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”		Nombre del docente: Johanna Jiménez		
Grado: Cuarto de básica				
Criterio de evaluación: CE.EF.2.1 Participa colectivamente y de modo seguro en juegos propios de la región, identificando características, objetivos, roles de los participantes y demandas (motoras, conceptuales, actitudinales, implementos, entre otras) que le permitan agruparlos en categorías y mejorar su desempeño, construyendo cooperativa y colaborativamente posibilidades de participación.				
Materia: Educación Física.				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
EF.2.1.8. Reconocer y participar/jugar en diferentes juegos propios de la región	<p>Tema: Juegos propios de la región.</p> <p>Anticipación:</p> <p>Nombrar juegos tradicionales que conocen los estudiantes. Explicar técnicas sencillas de calentamiento y relajación en distintas posiciones, describiendo el procedimiento y el objetivo de cada una de ellas con la participación del docente.</p> <p>Construcción:</p> <p>Enumerar juegos tradicionales propios de la región. Realizar actividades de juegos tradicionales entre pares, usando la tiza para dibujar en el suelo una rayuela.</p>	<p>Tizas de colores</p> <p>Palillos</p> <p>Goma</p> <p>Tijeras</p> <p>Hilo</p> <p>Papel de colores</p> <p>Fundas</p> <p>Cuerda (soga)</p>	I.EF.2.1.1. Participa con pares en diferentes juegos propios de la región, identificando característica, objetivos, roles de los jugadores, demandas y construyendo los implementos necesarios. (S.2., I.2.)	<p>Técnica Observación</p> <p>Instrumento Guía de observación</p>



Practicar el juego de los saquillos realizando una mini competencia entre compañeros.

Confeccionar una cometa entre pares utilizando material reciclable.

Hacer volar la cometa en un espacio libre como el patio de la escuela.



Emplear el uso de la soga para saltar la cuerda entre pares, con movimientos sencillos y lentos.

Practicar varias actividades aplicando lo aprendido en clase con una perspectiva inclusiva.

Consolidación:

Ejecutar un minicampeonato de juegos tradicionales en el cual cada estudiante podrá elegir un juego tradicional empleado en clases que desea realizar.

	<p style="text-align: center;">JUEGOS TRADICIONALES</p> 			
--	--	--	--	--



Diseño Universal del Aprendizaje

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”		Nombre del docente: Johanna Jiménez.		
Grado: Cuarto de básica				
Criterio de evaluación: CE.CS.2.4. Analiza las características fundamentales del espacio del que forma parte, destacando la historia, la diversidad, la economía, la división político-administrativa, los riesgos naturales, los servicios públicos y las normas y derechos de los ciudadanos, en función de una convivencia humana solidaria.				
Materia: Estudios Sociales				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
<p>CS.2.2.10. Analizar la importancia de las actividades económicas, que caracterizan a su localidad, parroquia, cantón, provincia y país, para identificar su influencia en la calidad de vida de sus habitantes.</p> <p>NCC CS.2.2.10. Analizar la importancia de las actividades económicas, que caracterizan a su localidad</p>	<p>Clase: La gente de mi provincia y su trabajo.</p> <p>Anticipación: Diálogo heurístico sobre las labores cotidianas que se realizan en cada región del Ecuador y escribir en la pizarra. ¿Qué actividades económicas se desarrollan en cada región? ¿Qué trabajos han visto realizar a las personas? ¿Por qué tienen que trabajar todas las personas? ¿Quiénes no están autorizados a trabajar?</p> <p>Construcción: Exponer mediante imágenes en</p>	<p>Diálogo heurístico</p> <p>Pizarra</p> <p>Diapositivas</p> <p>Papelógrafo</p> <p>Pictogramas</p> <p>Collage</p> <p>Hoja de trabajo</p>	<p>I.CS.2.4.1. Reconoce las actividades económicas que se realizan en su localidad, parroquia, cantón, provincia y país. (J.1., I.2.)</p> <p>NCC Reconoce las actividades económicas que se realizan en su localidad.</p>	<p>Técnica: Observación</p> <p>Instrumento: Registro anecdótico.</p>

	<p>diapositivas los trabajos cotidianos de cada región: costa, sierra, Amazonía, región insular o Galápagos.</p> <p>Formar grupos de 4 estudiantes y crear un collage sobre los trabajos cotidianos de cada región.</p> <p>Exponer el collage indicando los trabajos cotidianos de cada región.</p> <p>Consolidación:</p> <p>En una hoja de trabajo dibujar una actividad económica que se realiza en su localidad</p>			
--	---	--	--	--

Diseño Universal de Aprendizaje

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”.		Nombre del docente: Johanna Jiménez.		
Grado: Cuarto de básica				
Criterio de evaluación: CE.M.2.3. Emplea elementos básicos de geometría, las propiedades de cuerpos y figuras geométricas, la medición, estimación y cálculos de perímetros, para enfrentar situaciones cotidianas de carácter geométrico.				
Materia: Matemáticas				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
M.2.2.2. Clasificar objetos, cuerpos geométricos y figuras geométricas según sus propiedades.	<p>Tema: Cuerpos geométricos</p> <p>Anticipación Diálogo heurístico: ¿Qué son los cuerpos geométricos? ¿Dónde se pueden observar los cuerpos geométricos? ¿Cuál es la clasificación de los cuerpos geométricos?</p> <p>Construcción Describir mediante imágenes los cuerpos geométricos y figuras geométricas Buscar en el aula figuras y cuerpos geométricos En grupos de trabajo, clasificar las figuras y cuerpos geométricos.</p> <p>Consolidación En la hoja de trabajo dibujar tres cuerpos geométricos.</p>	<p>Diálogo heurístico</p> <p>Proyector</p> <p>Material didáctico</p>	I.M.2.3.1. Clasifica, según sus elementos y propiedades, cuerpos y figuras geométricas. (I.4.)	<p>Técnica Observación</p> <p>Instrumento de observación Guía de observación</p>

Modelo Teacch

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell”		Nombre del docente: Johanna Jiménez.		
Grado: Cuarto de básica.				
Criterio de evaluación: CE.LL.2.9. Utiliza elementos de la lengua apropiados para diferentes tipos de textos narrativos y descriptivos; emplea una diversidad de formatos, recursos y materiales para comunicar ideas con eficiencia.				
Materia: Lenguaje y Literatura.				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
.LL.2.4.7. Aplicar progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tiene uno, dos y tres representaciones gráficas.	Clase: Palabras con mb y mp Anticipación Entregar a los estudiantes un texto y encerrar la mb y mp del texto. Pedir a los estudiantes que mencionen palabras con mb o mp y escribirlos en la pizarra en dos columnas. Construcción Presentar pictogramas con mb y mp y explicar su uso. Consolidación Completar el texto con palabras que lleven mp o mb en la hoja de trabajo clasificar pictogramas que lleven las letras mp o mb.	Hoja de trabajo Pizarra Pictogramas Caja Teacch	I.LL.2.9.2. Aplica progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica de fonemas que tienen dos y tres representaciones gráficas.	Técnica: Observación. Instrumento: Guía de observación.

Modelo Teacch

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”.		Nombre del docente: Johanna Jiménez.		
Grado: Cuarto de básica.				
Criterio de evaluación: CE.M.2.4. Resuelve problemas cotidianos sencillos que requieran el uso de instrumentos de medida y la conversión de unidades, para determinar la longitud, masa, capacidad y costo de objetos del entorno, y explicar actividades cotidianas en función del tiempo.				
Materia: Matemáticas				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
M.2.2.20. Utilizar las unidades de medidas de masa: el gramo y el kilogramo, en la estimación y medición de objetos del entorno.	Tema: El kilogramo y el gramo Anticipación: Conversatorio sobre las unidades de medida de masa que conocen. Construcción: Presentar y explicar mediante pictogramas las unidades de medidas de masa: el kilogramo y el gramo. Con plastilina hacer formas de diferentes medidas y pesar en la balanza con la participación de los estudiantes. Consolidación: Medir a través de una balanza el peso en kg y gramos de distintos objetos del aula. Colocar en la caja teacch los objetos que	Conversatorio Pictogramas Balanza Plastilina Balanza Objetos del aula	I.M.2.4.4. Resuelve situaciones problémicas sencillas que requieran de la comparación de la masa de objetos del entorno, de la conversión entre kilogramo y gramo, y la identificación de la libra como unidad de medida de masa. (I.2., I.4.)	Técnica Observación Instrumento Guía de observación

	fueron medidos en gramos y kilogramos respectivamente.			
--	--	--	--	--

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”.		Nombre del docente: Johanna Jiménez.		
Grado: Cuarto de básica.				
Criterio de evaluación: CE.LL.2.5. Comprende contenidos implícitos y explícitos, emite criterios, opiniones y juicios de valor sobre textos literarios y no literarios, mediante el uso de diferentes estrategias para construir significados				
Bloque: Literatura.				
Materia: Lenguaje y Comunicación				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
LL.2.5.1. Escuchar y leer diversos géneros literarios, para potenciar la imaginación, la curiosidad y la memoria.	Tema: La retahíla Anticipación: Leer una retahíla con pictogramas. “Sal solecito Caliéntame un poquito, Para hoy, para mañana, Para toda la semana.” Preguntar a los estudiantes que silabas se repiten. Explicar qué es una retahíla. Construcción: Entregar a los estudiantes un retahíla	Retahíla Hoja de trabajo Pizarra Pinturas	I.LL.2.5.1. Construye los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza-diferencia, objeto-atributo, antecedente-consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo, al comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto y registrar la información en tablas, gráficos, cuadros y otros	Técnica: Observación. Instrumento: Guía de observación.

	<p>en una hoja de trabajo y pedir que coloreen las silabas que se repiten.</p> <p>Pedir que los estudiantes lean la retahíla.</p> <p>Consolidación:</p> <p>Escribir una retahíla en parejas.</p> <p>Exponer la retahíla</p>		<p>organizadores gráficos sencillos.</p>	
--	--	--	--	--

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”		Nombre del docente: Johanna Jiménez		
Grado: Cuarto de básica.				
Criterio de evaluación: CE.LL.2.5. Comprende contenidos implícitos y explícitos, emite criterios, opiniones y juicios de valor sobre textos literarios y no literarios, mediante el uso de diferentes estrategias para construir significados.				
Materia: Lengua y literatura				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
LL.2.5.1. Escuchar y leer diversos géneros literarios, para potenciar la imaginación, la curiosidad y la memoria.	<p>Anticipación: Diálogo heurístico sobre: que cuentos conocen, que cuentos les gustan. Narración del cuento “La diversidad de la amistad: Uchilla y su amigo” mediante pictogramas. Conversatorio sobre el cuento.</p> <p>Construcción: Realizar el análisis del cuento en parejas: Identificar a los personajes principales del cuento. Determinar la secuencia narrativa del cuento.</p> <p>Consolidación Desarrollar individualmente las actividades de la hoja de trabajo.</p>	Diálogo heurístico Cuento Hoja de trabajo	I.LL.2.5.1. Construye los significados de un texto a partir del establecimiento de relaciones de semejanza-diferencia, objeto-atributo, antecedente-consecuente, secuencia temporal, problema-solución, concepto-ejemplo, al comprender los contenidos explícitos e implícitos de un texto.	Técnica Observación Instrumento Guía de observación

LECTURA		
Destreza	Recursos	Proceso
	<p>Cuento: “La diversidad de la amistad: Uchilla y su amigo”</p> <p>En una montaña lejana vivía un hermoso cuy espín de nombre Uchilla. Tenía un pelaje único, del cual resaltaban unas espinas largas con colores negros, amarillos y blancos. Debido a sus espinas, Uchilla paseaba únicamente por la noche y vivía solo, pero era feliz. Un día, mientras dormía, escuchó afuera de su hogar unos suaves cantos. Se asomó tímidamente y encontró a un hermoso y pequeño pájaro azul, que lo observaba asombrado. Enseguida, Uchilla le dijo que no se acercara mucho, porque sus espinas le podían lastimar.</p> <p>El pequeño pájaro azul no tuvo miedo de acercarse a Uchilla, le saludó alzando sus dos alas y cantó un poco para él. Luego de unos minutos le dijo “Uchilla, ¿quieres ser mi amigo?” y el cuy espín que pasaba solitario dio un salto y dijo que sí. Ambos festejaron alegremente cantando y bailando. Uchilla, muy feliz, llevó a su nuevo amigo a comer su comida favorita: muchas frutas, algunas lombrices y bayas. El pajarito azul siempre tenía cuidado de no acercarse a las espinas de Uchilla para no lastimarse, sin embargo, eso no era impedimento para que cada día compartieran nuevas aventuras.</p> <p>Desde aquel día Uchilla y el pequeño pájaro azul fueron grandes amigos, jugaban, compartían y, sobre todo, se respetaban con todas sus diferencias.</p>	<p>Narrar el cuento mediante pictogramas.</p> <p>Realizar un conversatorio sobre el cuento y lo que más les gusto del cuento.</p> <p>Repartir imágenes de cada escena del cuento y pegar en una hoja, de acuerdo a la secuencia de los sucesos.</p> <p>En una hoja de trabajo escribir un breve resumen del cuento.</p> <p>Realizar un diálogo grupal para determinar el mensaje principal del cuento.</p>

	<u>Libro completo PDF (español)</u> <u>visualización del fichero Cuentos-Sierra.pdf (unae.edu.ec)</u>	
--	--	--

Cuento: “La diversidad de la amistad: Uchilla y su amigo”

En una montaña lejana vivía un hermoso cuy espín de nombre Uchilla. Tenía un pelaje único, del cual resaltaban unas espinas largas con colores negros, amarillos y blancos. Debido a sus espinas, Uchilla paseaba únicamente por la noche y vivía solo, pero era feliz.



Un día, mientras dormía, escuchó afuera de su hogar unos suaves cantos.



Se asomó tímidamente y encontró a un hermoso y pequeño pájaro azul, que lo observaba asombrado. Enseguida, Uchilla le dijo que no se acercara mucho, porque sus espinas le podían lastimar. El pequeño pájaro azul no tuvo miedo de acercarse a Uchilla, le saludó alzando sus dos alas y cantó un poco para él.



Luego de unos minutos le dijo “Uchilla, ¿quieres ser mi amigo?” y el cuy espín que pasaba solitario dio un salto y dijo que sí. Ambos festejaron alegremente cantando y bailando.



Uchilla, muy feliz, llevó a su nuevo amigo a comer su comida favorita: muchas frutas, algunas lombrices y bayas. El pajarito azul siempre tenía cuidado de no acercarse a las espinas de Uchilla para no lastimarse, sin embargo, eso no era impedimento para que cada día compartieran nuevas aventuras.



Desde aquel día Uchilla y el pequeño pájaro azul fueron grandes amigos, jugaban, compartían y, sobre todo, se respetaban con todas sus diferencias.



Método Montessori

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR				
Institución: Unidad Educativa Particular “Bell Academy”			Nombre del docente: Johanna Jiménez.	
Grado: Cuarto de básica				
Criterio de evaluación: EFL.2.4.2. Make a simple learning resource, in order to record and practice new words. (Example: a picture dictionary, a word list, set of flashcards, etc				
Materia: Inglés.				
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TECNICA/ INSTRUMENTO
EFL 2.4.2 Make a simple learning resource, in order to record and practice new words. (Example: a picture dictionary, a word list, set of flashcards, etc.).	<p>Anticipation Present a video about the five senses. (115) Los cinco sentidos en inglés y español - The five senses in English and Spanish - YouTube Discuss the video</p> <p>Consolidation Describe a flipchart with images about every sense. Work within a group in the next activities: Touch different textures</p>  <p>Smell a variety of scents</p>	Video Pictures Textures Sounds fragrances games	EFL.2.4.2. Make a simple learning resource, in order to record and practice new words. (Example: a picture dictionary, a word list, set of flashcards, etc	Technique Observation Instrument; Draw



Listen to different sounds



Observe shapes and colors around the classroom.

Construction:

Draw and paint each one of your senses on the work page.

