



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

TRABAJO DE TITULACIÓN

La inclusión de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de 5 a 6 años (un estudio de caso)

Mercedes Olivia Encarnación Encarnación

Director de tesis: Phd. José Ignacio Herrera.

Chuquipata - Azogues - Ecuador

Resumen

La inclusión educativa de los sujetos con trastorno de espectro autista (TEA) ha sido una problemática constante desde su descubrimiento y caracterización. Pese a los largos años en que se ha estudiado y a la enorme cantidad de investigaciones que se ha desarrollado para comprender de mejor manera a las personas con TEA, la inclusión en el ámbito educativo de estos sujetos es una tarea aún pendiente. La presente investigación tuvo por objetivo proponer un conjunto de estrategias didácticas para la inclusión educativa de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) pertenecientes a la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares. El diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso cualitativo, el cual tuvo como instrumentos la observación participante y la entrevista tanto a la docente como a la familia del niño. Los principales resultados obtenidos giran alrededor de las barreras para su inclusión tanto para la permanencia en el sistema educativo como para su éxito, siendo estos la falta de capacitación y la capacitación inadecuada de los docentes. Además, con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje del niño, este requiere de ayuda muy notable en cuanto a la verbalización y a las habilidades lingüísticas en general. A partir de esto, se diseñó una estrategia didáctica para implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño, la cual considera estos resultados. La evaluación de la propuesta es positiva, indicando avances en el desarrollo del niño.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, inclusión educativa, proceso de enseñanza aprendizaje, estrategias didácticas.

Abstract

The educational inclusion of children with autism spectrum disorder (ASD) has been a constant problem since its discovery and characterization. Despite the long years in which it has been studied and the enormous amount of research that has been developed to better understand people with ASD, their inclusion in the educational field is a pending task. The objective of this research was to propose a set of didactic strategies for the educational inclusion of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) belonging to the Manuela Cañizares Special Educational Unit. The research design corresponded to a qualitative case study, which had as instruments the participant observation and the interview with both the teacher and the child's family. The main results obtained are the preponderance of the impeding factors both for the permanence in the educational system and for its success, these being the lack of training and inadequate training. In addition, with respect to the child's teaching-learning process, it requires very notable help in terms of verbalization and language skills in general. From this, a didactic strategy was designed to implement in the child's teaching-learning process, which considers these results. The evaluation of the proposal is positive, indicating progress in the child's development.

Keywords: Autism spectrum disorder, educational inclusion, teaching-learning process, didactic strategies.

Índice

Resumen	2
Índice.....	4
Índice de tablas	5
Índice de figuras	6
Índice de figuras propuesta didáctica	6
Introducción.....	7
Pregunta de investigación	12
Objetivo General	12
Objetivos Específicos.....	12
1. Capítulo I. La inclusión educativa de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA).....	14
1.1- Trastorno de Espectro Autista.....	14
1.1.1- Perspectiva histórica.....	15
1.1.2- Manifestaciones clínicas, prevalencia y etiología	19
1.1.3- Tratamiento y terapias: actualidad.....	25
1.2- Inclusión de los niños con TEA	28
1.2.3- Modelo Nacional de Gestión para NEE en Instituciones Educativas Especializadas.....	31
1.3 - Algunos estudios relevantes en Ecuador	34
2. Capítulo II. Marco metodológico	38
2.1- Paradigma de investigación	38
2.2- Métodos	39
2.3- Técnicas.....	40
2.4- Instrumentos	41
2.5- Fases de investigación.....	41
2.6- Unidad de análisis.....	42
2.7- Categorías de análisis.....	43
2.8- Análisis y discusión de resultados.....	47
2.8.1- Codificación de categorías	48
2.8.2- Resultados entrevistas	49

2.8.3- Resultados bitácora de observación.....	53
2.8.4- Resultados generales y discusión	55
3. Capítulo III. Propuesta pedagógica	57
3.1- Diseño de la propuesta	57
3.1.1- Introducción	57
3.1.2- Objetivos de la propuesta	58
3.1.3- Fundamentación.....	59
3.1.4- Área de intervención.....	60
3.1.5- Experiencias de aprendizaje.....	64
3.1.6- Evaluación	74
3.2- Intervención de la propuesta.....	76
3.3- Valoración de resultados	77
4. Conclusiones y recomendaciones.....	81
5. Referencias bibliográficas	84
6. Anexos.....	89
6.1- Formato bitácora de observación	89
6.2- Formato entrevista a docente.....	91
6.3- Entrevista a familiar.....	94
6.4- Láminas experiencia de aprendizaje nro. 1	95
6.5- Láminas para experiencia de aprendizaje nro. 2.....	96
6.6- Láminas para experiencia educativa nro. 3.....	97

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Señales clínicas de alarma para el diagnóstico de TEA</i>	22
Tabla 2 <i>Niveles de gravedad de TEA según DSM-V</i>	23
Tabla 3 <i>Categorías y subcategorías de análisis</i>	46
Tabla 4 <i>Codificación de categorías</i>	48
Tabla 5 <i>Resultados bitácora de observación de Jorge Castro Tipán</i>	53
Tabla 6 <i>Experiencia de aprendizaje 1</i>	67
Tabla 7 <i>Experiencia de aprendizaje 2</i>	70
Tabla 8 <i>Experiencia de aprendizaje 3</i>	71
Tabla 9 <i>Fichas de observación según objetivos de experiencias de aprendizaje</i> .	74

Tabla 10 Instrumento de valoración de resultados	78
---	----

Índice de figuras

Figura 1 Triada de Wing	20
Figura 2 Sistemas de Bronfenbrenner.....	32
Figura 3 Niveles de articulación en educación especializada	33
Figura 4 Ruta del proceso educativo de estudiantes con discapacidad	34
Figura 5 Resultado general de entrevistas a la docente y a la madre de Jorge Castro Tipán	50

Índice de figuras propuesta didáctica

Figura 1 Problemáticas principales en el proceso de inclusión en el ámbito educativo de Jorge Castro Tipán. Fuente: elaboración propia.	61
Figura 2 Triada de Wing: áreas de afectación en sujetos con TEA.....	63
Figura 3 Niveles de severidad del TEA	63
Figura 4 Sugerencia de estructuración de espacio por rincones.....	66
Figura 5 Carátula del cuento Los juguetes ordenados	95
Figura 6 Pictograma motocicleta	96
Figura 7 Canario cantando	96
Figura 8 Vaca	96
Figura 9 Mono capuchino	96
Figura 10 Tambor.....	96
Figura 11 Campana.....	97
Figura 12 Tendero	97
Figura 13 Madre	98
Figura 14 Intercambio de dinero.....	98
Figura 15 Dinero.....	98
Figura 16 Hijo	99
Figura 17 Pan.....	99

Introducción

La educación es un derecho establecido en la Constitución de la República del Ecuador de 2008 en tanto Estado constitucional de derechos y justicia. Este derecho está en concordancia con lo que establecen los principales organismos internacionales y las respectivas declaraciones sobre el tema, como son la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 o la Convención sobre los derechos del niño de 1989.

A nivel latinoamericano, algunos de los acuerdos más relevantes respecto a la inclusión en el ámbito de la educación son la Declaración de Derechos de los Impedidos (ONU, 1975), la Convención Interamericana para la Eliminación de la Discriminación contra Personas con Discapacidad (OEA, 1999) o la Declaración del Decenio de las Américas: por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (OEA, 2006).

A nivel nacional, además de los distintos instrumentos internacionales ratificados por Ecuador, sobre el derecho a la educación, la Constitución establece en su Art. 26 que la educación es un área prioritaria de las políticas públicas, por lo que el Estado tiene el deber de garantizarla. De ella se desprende la LOEI (2011), en la que se reconocen a las personas con necesidades educativas especiales que no se asocian a la discapacidad.

Vélez *et al* (2016) en su estudio sobre marcos normativos en educación inclusiva documentan que se reconoce en la LOEI a aquellas personas con necesidades educativas especiales *no asociadas* a discapacidad a quienes tienen: i) dificultades de aprendizaje específicas, ii) condiciones de vulnerabilidad y la iii) superdotación. A su vez, las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad son i) la discapacidad motriz y/o física, intelectual, visual, auditiva, mental, ii) multidiscapacidad y iii) Trastornos del desarrollo generalizados (Vélez, Tárraga,

Fernández, & Sanz, 2016). Como plantean los autores, se entiende que la Educación Inclusiva debe propiciarse cuando no se logre la inclusión en el sistema regular de educación.

La inclusión en el ámbito educativo parte por visualizar que el sistema educativo genera exclusión y esta debe contrarrestarse (Ministerio de Educación, 2020). Así, la educación inclusiva debe entenderse como todas las acciones educativas que den respuesta a la problemática de la inclusión y la diversidad en la escuela. En el marco del “Buen Vivir”, el respeto y la plena convivencia con la diversidad debe expandirse al ámbito educativo de manera que se garantice el acceso a la educación de calidad de todas las personas.

Identificar las barreras de acceso es esencial para generar inclusión; estas son entendidas como aquellas creencias y actuaciones de todos los actores de la comunidad educativa que no permiten u obstruyen el pleno goce de los derechos en el ámbito de la diversidad, lo que redundaría en exclusión o marginación, según plantea el Ministerio de Educación acerca de la Educación Inclusiva (2020).

La inclusión en el sistema educativo de las personas con trastornos del espectro autista (TEA) es especialmente difícil, pues se trata de trastornos que generan que ellos mismos no se sienten motivados para ser incluidos y, además, les resulta complejo entender adecuadamente lo que sucede a su alrededor: los códigos y normas sociales no son integrados por ellos fácilmente. Se estima que tiene una prevalencia del 1% de la población en el mundo, y, aunque se presentan sus síntomas desde temprana edad, el diagnóstico se realiza alrededor de los dos años (Díaz & Nóblega, 2020).

Con respecto a las personas que presentan el Trastorno de Espectro Autista, cabe destacar que presentan déficits en aquellas capacidades que se relacionan con la interacción social y la comunicación (Díaz & Nóblega, 2020). Al tratarse, fundamentalmente, de trastornos en el desarrollo neurocognitivo de los niños, el

trabajo en la infancia es fundamental, sobre todo en el ámbito educativo. El refuerzo de las habilidades lingüísticas y comunicativas es un esfuerzo permanente que deben realizar los docentes en el aula para conseguir mejoras sustanciales en el desarrollo de los estudiantes con TEA y su integración en contextos educativos regulares.

Es en los primeros años de desarrollo en que se manifiesta el TEA debido a que se observa una deficiencia o retraso considerable en la adquisición de la capacidad de desarrollar el lenguaje articulado. Uno de los principales investigadores del autismo, Kanner (en Castro y Ñañez, 2017), determinó que los niños con autismo presentan trastornos comunicacionales como el retraso en el desarrollo del lenguaje oral, trastornos en la relación con otros y trastornos en su comportamiento. Las deficiencias comunicacionales que surgen a tan temprana edad van determinando progresivamente la condición de aislamiento de los niños con TEA y, por tanto, la necesidad de generar estrategias a nivel educativo para su trabajo.

Respecto al trabajo docente, existen diversos estudios a nivel internacional que plantean ciertas conjeturas sobre los niveles en los que se genera más inclusión de niños con TEA. Por ejemplo, Martín y Pérez (2018) en su revisión bibliográfica plantean que en España los profesores de primaria sienten que su rol es más positivo en torno a la inclusión de los niños con TEA en comparación con los de secundaria. Además, estos últimos reconocen que existen mayores dificultades en la integración de niños con discapacidad intelectual y conductual que con discapacidades motoras (Martín & Pérez, 2018).

Rangel (2017), por su parte, comenta que el rol docente para la inclusión en la educación de los niños con TEA es fundamental, pues estos perciben y aprenden del mundo de manera distinta a los demás. Esto genera sentimientos de temor, de rechazo y de “sensación de desafío” en los docentes. Para superar este reto, es importante que los docentes tengan un rol activo en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes con TEA y que valoren sus interpretaciones.

Algunas de las problemáticas que los docentes en el Ecuador visualizan en sus estudiantes con TEA son el déficit de atención a las indicaciones en grupos, o el señalamiento de objetos o personas sin mencionarlos o nombrarlos: en términos comunicacionales, el TEA se presenta con deficiencias en el uso del lenguaje (Díaz & Andrade, 2015). Otro aspecto importante que Díaz y Andrade (2015) identificaron en su estudio es que las personas con TEA tienen la necesidad de mantener rutinas estructuradas y sin cambios, lo que se expresa en las conductas desadaptadas como los gritos y rabietas en general.

Los niños con TEA adquieren el lenguaje de modo diferente a los demás niños, evidenciándose en ellos incluso el mutismo, que puede llegar al 50% de los casos (Rivierey Belinchón, 2003, p 20, en Moliné, 2019). Además, presentan una alta variabilidad en el desarrollo, pudiéndose observar en las mismas edades niveles de desarrollo muy diferentes. Narbona y Chevrie (1997, en Moliné, 2019) incluso afirmaron que, pasados los cinco años, los niños con autismo que no hablan tienen muy bajas posibilidades de desarrollar habilidades lingüísticas y generales con el paso del tiempo.

Respecto a la propia evaluación de los docentes, Díaz y Andrade (2015) aseguran que las mayores falencias autoevaluadas son la falta de capacitación respecto al trabajo con niños con TEA y el débil relacionamiento con las familias. El asertividad en la comunicación con los niños, el manejo de estrategias y técnicas apropiadas de enseñanza y, por su puesto, un adecuado manejo conceptual del TEA son factores esenciales para que los docentes puedan integrar a estos estudiantes y lograr que aprendan desde la inclusión y la convivencia con otros.

Por lo mencionado, el abordaje de la problemática desde la escuela es central. En Ecuador, con la Constitución de 2008 y el nuevo enfoque de derechos, la educación inclusiva ha sido un eje central de las políticas públicas, siendo creado el Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones Educativas

Especializadas. Así, las Instituciones Educativas Especializadas (IEE) son las que proveen atención para personas con discapacidad para quienes el sistema regular no es el indicado dadas sus condiciones.

No obstante, aún se encuentran dificultades a nivel educativo con respecto a niños y niñas con TEA en este tipo de instituciones. Como plantea León (2018), los y las profesoras aún no cuentan con la capacitación adecuada al momento de aplicar estrategias y metodologías de trabajo con niños y niñas con TEA, incluso habiendo recibido la preparación constante del Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo. Por otra parte, como también recoge la investigadora León (2018), se ha demostrado que la enseñanza del lenguaje y el trabajo en competencias lingüísticas en las IEE no favorece la inclusión de los niños y niñas con TEA a la educación regular.

Las problemáticas frecuentemente observadas a partir del trabajo en el Departamento de la Unidad Especializada a la Inclusión (UDAI), son la falta de conocimiento y capacitación de los y las docentes respecto a estrategias metodológicas para trabajar con niños con TEA. Se evidencia, además, exclusión y discriminación en los niños con capacidades diferentes en las siguientes situaciones que se presentan habitualmente en las escuelas: i) no se incluyen a los niños con TEA en las actividades que se realizan en el aula junto con los demás niños, ii) ausencia (o bajo desarrollo) del lenguaje articulado en los niños con TEA, iii) desconocimiento de estrategias y técnicas para el trabajo con niños con TEA por parte de los docentes, y iv) exclusión y discriminación a los niños con capacidades diferentes.

La Unidad Educativa Especializada Manuela Cañizares se encuentra ubicada en el Puerto Francisco de Orellana. Su régimen es de sostenimiento fiscal, y la educación que presta se orienta al trabajo con niños y niñas con diferentes grados de discapacidad. Cuenta con alrededor de 150 estudiantes de inicial, básica y bachillerato, y cuenta con una veintena de docentes. Esta IEE no se encuentra

exenta de las problemáticas que se observan de manera generalizada en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que la investigación presente se vuelve central para fortalecer la inclusión de niños y niñas con TEA, tanto en esta institución como en general en el sistema educativo ecuatoriano.

Pregunta de investigación

¿Cómo lograr la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) pertenecientes a la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares, Jorge Santiago Castro Tipán?

Objetivo General

Proponer un conjunto de estrategias didácticas para la inclusión educativa de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) pertenecientes a la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares.

Objetivos Específicos

- Identificar los referentes teóricos acerca de la inclusión educativa de niños con Trastorno de Espectro Autista **(TEA)**.
- Caracterizar el proceso de inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) pertenecientes a la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares, Jorge Santiago Castro Tipán.
- Diseñar un conjunto de estrategias didácticas para la inclusión educativa de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) pertenecientes a la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares.

- Evaluar la pertinencia y la factibilidad de un conjunto de estrategias didácticas para la inclusión educativa de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) pertenecientes a la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares.

Los trastornos del espectro autista han aumentado su prevalencia durante los últimos cincuenta años. Esto ha impactado tanto en el ámbito de la salud como en el escolar, los cuales no siempre cuentan con herramientas y conocimiento adecuados para hacer frente al desafío que significa lograr la inclusión de los niños con TEA en el sistema educativo. Las Instituciones Educativas Especiales del Ecuador tienen un trabajo importante que realizar en cuanto a la capacitación de los docentes y a la integración de los niños con necesidades especiales de enseñanza.

La presente investigación corresponde a un estudio de caso que busca profundizar en el conocimiento de los procesos que enfrentan tanto docentes como niños con TEA en el contexto escolar. Esto tiene la finalidad de dotar de herramientas conceptuales y técnicas a los docentes para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque inclusivo. El estudio es factible dado el interés de la comunidad educativa de la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares en sus resultados, además de la aceptación de la participación del niño Jorge Santiago Castro Tipán por parte de su familia y de la docente Judi Imbaquingo.

El niño en cuestión presenta un diagnóstico de TEA. Actualmente se encuentra cursando el segundo año de Educación Básica, a nivel general se presentan diferentes problemáticas entre las que se mencionan: barreras de inclusión, dificultades de tipo lingüístico, situaciones que ponen en riesgo su permanencia en el sistema educativo, hechos que no aportan para su éxito educativo e inconvenientes al momento de verbalizar sus ideas.

1. Capítulo I. La inclusión educativa de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA)

Este capítulo corresponde a la revisión teórica efectuada acerca de la inclusión educativa de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA). Está organizado en los siguientes apartados: i) Trastorno de Espectro Autista, el cual comprende una definición y caracterización del TEA según las últimas investigaciones y el DSM-V, además de revisar el desarrollo conceptual histórico; ii) La inclusión de los niños con TEA, el cual se refiere al marco normativo y técnico que se ha implementado en el país en función de los mandatos constitucionales y la visión de la discapacidad no física y su inclusión en el contexto educativo; por último, iii) Algunos estudios relevantes en Ecuador, apartado que referencia a las últimas investigaciones que se han llevado a cabo en el país y que son de interés para la presente investigación.

1.1- Trastorno de Espectro Autista

El Trastorno de Espectro Autista agrupa a una serie de alteraciones a nivel de desarrollo neurocognitivo que es posible observar desde la infancia y a lo largo de toda la vida. Estas alteraciones pueden agruparse en dos grandes grupos de dominio sintomático, según propone el DSM-V: i) el grupo del comportamiento e intereses, los cuales se presentan como repetitivos y restringidos, y ii) el grupo del componente social asociado a las alteraciones en la comunicación. Así, se ven afectados factores como la interacción social, las actividades y el tipo de intereses que presentan los sujetos con TEA (Bonilla & Chaskel, 2016; Reynoso, Rangel, & Melgar, 2017; Villanueva, Bonilla, Ríos, & Solovieva, 2018).

Es en estos aspectos en que, de manera gradual, se manifiesta el TEA, entendido como un grupo de subtrastornos como lo son, por ejemplo, el autismo o el Asperger (Guzmán, Putrino, Martínez, & Quiroz, 2017). En las personas con TEA existe una alteración de la cognición, presentan una percepción del entorno social distorsionada y aprenden y procesan la información de manera atípica. Bonilla y

Chaskel (2016) afirman que:

Estos perfiles se basan en un desarrollo neuronal anormal, en el que la genética junto con factores ambientales, desempeñan un papel clave en la etiología. La evaluación debe ser multidisciplinaria y la detección temprana es esencial para una intervención rápida, que debe estar dirigida a mejorar la comunicación social y reducir la ansiedad y la agresión (Bonilla & Chaskel, 2016, p.19).

Reynoso *et al.* (2017) aseveran que el diagnóstico se basa, fundamentalmente, en el juicio clínico, puesto que no hay evidencia biológica o, más bien, marcadores biológicos que den cuenta de presencia de autismo en los individuos. Por otra parte, como Guzmán *et al.* (2017) mencionan, los sujetos con TEA también presentan dificultades motrices. Sumado a esto, se evidencian algunas sensibilidades sobre lo normal, ya sean olfativas, auditivas, gustativas, etc.

La relevancia de la multiplicidad de manifestaciones distintas según los individuos radica, para estos autores, en la determinación del espectro como tal (Guzmán, Putrino, Martínez, & Quiroz, 2017). Esto significa que, más que distinguir punto por punto cada uno de los síntomas propios de algún trastorno específico, es relevante diagnosticar a los sujetos dentro del *espectro* para enfocar de mejor manera los esfuerzos en su tratamiento según su propio patrón de habilidades.

1.1.1- Perspectiva histórica

La primera disciplina científica que comenzó a investigar y enfocarse en el autismo fue la psiquiatría (Moliné, 2019) de la mano de Eugen Bleuler en 1911, quien lo consideró como un síntoma derivado de la esquizofrenia severa -concepto que él acuñó en psiquiatría- en las que se veían comprometidas las capacidades mentales complejas de los sujetos (Cuxart & Jané, 1998). Lo que Bleuler notó en sus pacientes fue una separación de estos con la realidad asociado al predominio de la vida interior, lo que caracterizó como el síntoma autista. Esta predominancia de lo

interno, según Bleuler, estaba dada por un sentimiento hostil hacia aquello que saca o distrae a los sujetos de sus “fantasías” o por una hipertrofia de la sensibilidad que tiende a ocultarse.

Por otra parte, según lo que exponen Cuxart y Jané (1998), Bleuler también habló del “pensamiento autista” (además de la conducta), el cual era asociado a la alucinación y a la trasposición entre lo real y la fantasía. Esta sintomatología, desde la perspectiva de estos autores, condujo muchas veces al planteamiento erróneo sobre características cognitivas en las personas autistas, siendo estas sobrevaloradas. Inclusive, en el desarrollo histórico del concepto la relevancia de esta diferenciación es crucial, pues permite el diagnóstico diferencial entre la esquizofrenia y el trastorno autista en tanto existen o no existen alucinaciones, estipulado así ya en el DSM – IV.

Kanner, dando paso a una nueva interpretación, incluyó en su análisis una hipótesis psicoanalítica, considerando a los factores del ambiente como cruciales en el desarrollo del autismo (Moliné, 2019). Kanner, en 1943, definió el autismo infantil como un trastorno en sí mismo, distinto de la esquizofrenia y enumeró una serie de criterios para el diagnóstico. En la misma época, Hans Asperger desarrolla su propia investigación en lo que denominó la “psicopatía autista” como otra interpretación del autismo infantil. Esta era más amplia que la de Kanner, incluyendo casos dentro del mismo trastorno con severidades muy distintas, como algunos con lesiones orgánicas y otros de carácter más normal. Entre las alteraciones que observó Asperger, incluyó (Cuxart & Jané, 1998):

- Ausencia de contacto visual o contacto a través de la mirada periférica.
- Pobre expresividad y gestualidad facial y movimientos estereotipados y desprovistos de significado.
- Uso de lenguaje poco natural.
- Impulsividad.
- Poca preparación para el aprendizaje proporcionado por docentes o adultos.

- Intereses aislados.
- Puede haber pensamiento lógico-abstracto desarrollado.
- Invención de palabras.

Los dos investigadores, según el análisis de Cuxart y Jané (1998), evidenciaron en los sujetos que observaban trastornos de contacto afectivo y/o instintivos, trastornos comunicacionales, de adaptación y movimientos estereotipados. Dentro de los síntomas que observó Kanner se encuentran la soledad de carácter autista que se presenta desde el nacimiento, la baja interacción con el mundo exterior, la dificultad para integrar el lenguaje, algunos casos de retraso mental y la incapacidad de generar conexiones afectivas con otros. Asperger, por su parte, enfatizaba en la educación como herramienta para el tratamiento de las personas con autismo y se centró en el desarrollo de lo que llamó pedagogía curativa (Moliné, 2019).

Fue ya en la segunda mitad del siglo XX en que se comienzan a debatir y a reinterpretar las concepciones inicialmente delimitadas por Kanner y Asperger. De la mano del paradigma conductista (Moliné, 2019), se asoció por primera vez el autismo con condiciones biológicas (Reynoso, Rangel, & Melgar, 2017). Ya más desprendido del psicoanálisis de los psiquiatras, la psicología experimental se abocó a la tarea de investigar el autismo desde una perspectiva científica cuyo foco estuvo puesto en las alteraciones cognitivas como elemento central del trastorno.

En algunos lugares de Francia, ya en la década del 50, comenzaron a separar el concepto de psicosis infantil con el de la esquizofrenia. Fester y K. de Myer, en 1961, desarrollan un estudio en el que determinan que el autismo es una conducta que puede trabajarse desde la perspectiva de la modificación conductual. Se crearon, según la revisión histórica de Moliné (2019), una serie de programas de aprendizaje que buscaron modificar la conducta autista a través de la educación y el fortalecimiento de las capacidades comunicativas de los sujetos autistas, muchos con buenos resultados.

Rimland, en 1964, plantea que el autismo es la consecuencia de desequilibrios bioquímicos en el organismo, hipótesis completamente contrapuesta a los enfoques psicoanalíticos que predominaron en la primera mitad del siglo XX. Esto crea un ambiente de debate científico que redundó en las terapias que se realizan con los sujetos autistas, siendo algunas psicodinámicas (basadas en el primer paradigma) y las otras de carácter biomédico y conductual (Moliné, 2019). Reynoso, Rangel y Melgar (2017) en su revisión indican que a fines de la década del 70 es cuando aparecen por primera vez los estudios que asocian el autismo con lesiones cerebrales y con la predisposición genética.

Todo el desarrollo histórico del concepto hasta el momento deriva en la tercera etapa de su conceptualización, desde la década del 80 y cuya interpretación perdura hasta hoy. Muchísimos estudios de carácter neuroquímico, de exploración citológica, electrofisiológicos entre otros indican la gran posibilidad de que el origen del autismo sea de carácter neurocognitivo. Wing y Gould (1979) incluyen el término “espectro” en su interpretación, puesto que en su investigación pudieron determinar que había muchos rasgos del autismo que se encuentran presentes en otras patologías que, de todas formas, no podían ser consideradas como autismo (Zúñiga, 2009).

Desde la perspectiva de Moliné (2019), la denominación “espectro” resulta muy relevante para la conceptualización actual del trastorno y para su tratamiento, pues implica ya no concebirlo como una patología de carácter estático o unánime, sino, más bien, como un trastorno con diversos grados de severidad y manifestaciones distintas según el individuo en que se presenten.

La Asociación Americana de Psiquiatría define en los años 80 lo que será la definición ya casi definitiva del autismo como un Trastorno profundo del desarrollo, distanciado ya formalmente de la esquizofrenia y cuyas características principales son la casi nula interacción con el mundo exterior, la deficiencia en las habilidades comunicativas y lingüísticas y las respuestas poco esperables o impredecibles en

aspectos del mundo exterior (Moliné, 2019). En el DSM-III y DSM-III-R se plantea que este trastorno lleva implicados riesgos de pérdida de autonomía y libertad. Se incluyen las gradaciones que puede tener el trastorno, que varían de una persona a otra y se determina que el trastorno pertenece a la categoría más general de las Afectaciones generales del desarrollo (Cuxart & Jané, 1998).

Hoy en día, junto con la publicación del DSM-V en 2013, los distintos tipos de trastornos autistas quedaron categorizados bajo el Trastorno de Espectro Autista, cuya última actualización incluye entre estos al trastorno autista, el trastorno generalizado del desarrollo, el degenerativo infantil y el de Asperger (Bonilla & Chaskel, 2016). El trastorno de Rett ya no está considerado en esta categorización y, como distinción con las definiciones anteriores, en esta no se especifica una edad determinada del desarrollo del trastorno, sino que solo se aclara que comienza en las etapas tempranas (Bonilla & Chaskel, 2016).

1.1.2- Manifestaciones clínicas, prevalencia y etiología

Como se vio en las últimas conceptualizaciones del TEA, este trastorno hoy comprende un conjunto de síntomas y distintos grados de manifestación que varían persona a persona. A veces los síntomas pueden resultar tan leves que, sin una adecuada observación, puede pasar desapercibido, incidiendo en un subdiagnóstico significativo. Por esto, el enfoque de diagnóstico debe ser individual y adaptado a las condiciones del sujeto (Bonilla & Chaskel, 2016)

En términos generales, el diagnóstico del TEA no es sencillo, ya que, como comentan Díaz y Andrade (2015), los síntomas pueden responder a muchos otros factores presentes en el desarrollo psicosocial de los niños. Aquí adquiere relevancia la triada de Wing (1981), que refiere a las tres dimensiones en las que se ve afectado el desarrollo neurocognitivo de los sujetos, siendo el área de contacto social, la comunicación y la imaginación (Díaz & Andrade, 2015).



Figura 1 *Triada de Wing*

Fuente: elaboración propia basada en Wing (1981), Díaz y Andrade (2015) y Reaño (2014).

Estos tres aspectos fueron definidos por Wing y Gould como los que están en la base del espectro autista, y que se manifiestan en deficiencias de distinta gradación en los sujetos con autismo. Para Díaz y Andrade (2017), el diagnóstico del TEA debe observar el desarrollo de estas dimensiones en los sujetos sumado a otros condicionantes de tipo biológico y genético, además de sus circunstancias actuales.

Desde la perspectiva de Reaño (2014), las alteraciones descritas por Wing se reinterpretan de la siguiente manera:

- **Comunicación:** Esta se desarrolla de manera atípica en el sujeto con TEA. Los sistemas prelingüísticos que se asocian a la aparición de escenas de atención conjunta se ven alterados y determinan la deficiencia comunicativo-lingüística posterior.
- **Interacción social:** Reaño plantea que no se presenta como un rechazo en la interacción con los otros, sino, más bien, esta desconexión se produciría por la falta de habilidades sociales que presentan los sujetos con TEA. A esto se suma la dificultad comunicativa.
- **Intereses e imaginación:** Se manifiestan como restringidos en las personas con TEA. El autor no concibe este tipo de desarrollo como una deficiencia o

problemática en sí mismos, sino más bien en su interrelación con las otras dimensiones, pues es un factor que imposibilita a estos sujetos a interesarse y buscar puntos de conexión en común con otros sujetos.

Algunos de los criterios diagnósticos que plantea el DSM-V (2013, en Moliné, 2019) son:

- Deficiencias en la comunicación y en la interacción social: se observa una deficiencia en la reciprocidad emocional y fallas en las conversaciones normales, las que se evidencian desde acercamientos incipientes anormales hasta la nula respuesta (o respuesta fallida) en la respuesta a los estímulos sociales. De igual manera, la comunicación no verbal se ve afectada, observándose desde anomalías en contacto visual hasta una completa inexpresividad corporal-facial. Además, se observa una marcada dificultad para regular la interacción social, las conductas en esta, que puede verse reflejada incluso en el desinterés total por mantener amistades.
- Patrones de comportamiento, intereses y actividades repetitivos y restrictivos: sin ser una lista exhaustiva, se observa en esta dimensión la ausencia de adaptabilidad al cambio, la insistencia en actividades rutinarias y monótonas junto con patrones ritualizados de comportamiento, pensamiento rígido, entre otras manifestaciones de este tipo. A esto se suma la existencia de movimientos corporales repetitivos que se observan en fenómenos como la ecolalia, la ubicación de objetos en el espacio de forma ritualizada, movimientos estereotipados simples, entre otros de similares características. De igual manera se observan intereses de carácter muy perseverante y restringido. Además, presentan hiper o hipo sensibilidad a ciertos estímulos del entorno, como la sobrerreacción a temperaturas, sonidos, visualizaciones, etc., o su contraparte, la nula reacción a estos.
- Momento de presentación de los síntomas: estos, desde la perspectiva expuesta en el DSM-V, deben presentarse en las primeras etapas de desarrollo de los sujetos, sin determinarse una edad específica para su

aparición. Además, se debe considerar que existen factores que pueden propiciar el ocultamiento de TEA y su subdiagnóstico.

- Los síntomas causan deterioros en las circunstancias sociales y relacionales de los sujetos con TEA que son clínicamente demostrables, inhabilitándolos para el desarrollo social, laboral o de otras áreas.
- Si bien muchas veces coinciden la discapacidad intelectual con el TEA, el diagnóstico de este debe no estar plenamente determinado por la existencia de discapacidad intelectual, pues las otras dimensiones también son aspectos relevantes a considerar.

Para Bonilla y Chaskel (2016), algunas de las señales clínicas para su diagnóstico son:

Tabla 1

Señales clínicas de alarma para el diagnóstico de TEA

-
- Ausencia de sonrisa y expresividad desde los 6 meses
 - Ausencia de respuestas a sonidos u otras expresiones externas desde los 9 meses
 - Ausencia de balbuceo desde los 12 meses
 - Ausencia de gestos como señalamiento o saludos con la mano desde los 12 meses
 - Ausencia de emisión de palabras sencillas a los 16 meses
 - Ausencia de conformación de frases de al menos dos palabras con sentido desde los 24 meses
 - Pérdida de habilidades lingüísticas o sociales en cualquier etapa de desarrollo de la persona
-

Elaboración propia adaptada de (Bonilla & Chaskel, 2016).

Reaño (2014), sintetizando la perspectiva actual, añade la deficiencia en el desarrollo de la Teoría de la Mente, entendida como la capacidad para comprender e interpretar las actitudes y conductas de otras personas. Además, especifica la

hiper o hiposensibilidad sensorial que se observa en las personas con autismo, partiendo de la base de que el sistema neurológico tiene un desarrollo atípico de la decodificación de los estímulos externos y, por tanto, deriva en una percepción e interpretación atípica de la realidad (Reaño, 2014).

Desde la perspectiva de Bonilla y Chaskel (2016), el autismo en niños se centra fundamentalmente en dos comportamientos o áreas del desarrollo observables, que son la dificultad de comunicación y el déficit en las habilidades lingüísticas y los intereses persistentes, específicos y que alteran su vida social general. A medida que el tratamiento es más temprano en el desarrollo de los niños con TEA resulta más eficiente y tiene un impacto mayor.

Los niveles de gravedad en el diagnóstico son los siguientes:

Tabla 2

Niveles de gravedad de TEA según DSM-V

Gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y persistentes
3. Necesidad de ayuda muy notable	Deficiencia severa en la comunicación verbal y no verbal. Ausencia o bajo nivel de relaciones sociales. Bajo nivel de respuesta ante estímulos externos en términos sociales.	Comportamiento rígido y nula o muy baja adaptabilidad a cambios. Lo restringido de los comportamientos o su persistencia incide negativamente en otras dimensiones de su vida. Sienten una profunda ansiedad al enfrentar cambios del entorno y al generar cambios propios.
2. Necesidad de ayuda notable	Deficiencias importantes en la comunicación verbal o no verbal. Evidentes problemas	Comportamiento inflexible y deficiente adaptabilidad a los cambios. Se observan conductas alteradas que se advierten por

relacionamiento aún con parte de observadores no soporte. Respuestas a necesariamente entrenados. La estímulos del entorno y ansiedad no les permite generar conexiones sociales cambios o adaptación y todas reducidas. estas manifestaciones interfieren con las demás dimensiones de su vida.

- 1. Necesidad de ayuda** Cuando no tiene soporte, La rigidez interfiere con las demás las habilidades dimensiones de su vida. comunicativas verbales y Presentan problemas de no verbales se ven autonomía dada la dificultad de afectadas de manera organizar y planificar. observable. Tiene respuestas sociales atípicas y dificultad para relacionarse. Su interés de interrelación social se ve disminuido.

Elaboración propia basada en DSM-V (2013), en Bonilla y Chaskel (2016).

Con la nueva definición del DSM-V, la prevalencia del TEA aumentó significativamente (Reynoso, Rangel, & Melgar, 2017). En general, el TEA afecta más a los hombres que a las mujeres en una relación de 1,3/16 o 3,3/15,7 (mujeres/hombres). Las variaciones son según la subclasificación de los tipos de autismo que se utilice, pero de cualquier manera suele afectar mucho más a los hombres. La prevalencia del autismo ha aumentado considerablemente, representando en términos generales un estándar del 1% observado en investigaciones internacionales (Andrade & Carofilis, 2014; Reynoso, Rangel, & Melgar, 2017).

Según los estudios realizados por Díaz y Andrade (2015), Díaz y Nóbrega (2020) y por Díaz (2012), existe una falta de información respecto a la prevalencia del TEA

en Ecuador; además, en los pocos estudios existentes al respecto, la prevalencia que va del 0,11% al 0,32%, lo cual contrasta bastante con el nivel general internacional recurrentemente documentado que es de 1%. Esto quiere decir que en este país la enfermedad se encuentra significativamente subdiagnosticada.

En cuanto a los aspectos etiológicos, Reynoso, Rangel y Melgar (2017) comentan que hay suficientes estudios que hacen creer en el origen genético del TEA. Hay estudios en que el grado de concordancia entre gemelos idénticos es de un 60% a un 95% (como *The genetics of autism*, de Muhle R, Trentacoste SV, Rapin I de 2004). Si bien se han encontrado relaciones causales con variaciones genéticas de muchos genes humanos, el TEA debe considerarse un trastorno poligénico y multifactorial, en la que los factores biológicos y ambientales interactúan (Reynoso, Rangel, & Melgar, 2017).

1.1.3- Tratamiento y terapias: actualidad

Se han documentado muchas terapias para el trabajo con sujetos con TEA, sin embargo, desde la perspectiva de Bonilla y Chaskel (2016), ninguna ha sido especialmente efectiva en el desarrollo global de los niños, pues se enfocan en aspectos específicos y no en la totalidad. Desde la perspectiva de Guzmán *et al.* (2017), la terapia Applied Behavioral Analysis (ABA) y la Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children (TEACCH) son las que han demostrado tener mayor eficacia clínica (Guzmán, Putrino, Martínez, & Quiroz, 2017).

Desde la perspectiva de ABA, el aprendizaje se estructura en distintas tareas diseñadas de manera específica para la enseñanza de habilidades, las cuales pueden ser cognitivas, sociales, etc. En esta terapia es importante jerarquizar de manera correcta las habilidades, pues es importante no pasar a la siguiente sin haber desarrollado de forma efectiva la que se trabaja actualmente. Esto se prueba, usualmente, con criterios de desempeño alcanzados durante varios días de forma

consecutiva. Además, es importante realizar una mediación entre la primera habilidad (la superada) y la subsiguiente, lo que se realiza con refuerzos por aproximación.

Por otra parte, otra condición necesaria en este tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de Guzmán *et al.* (2017), es que deben incluirse actividades de carácter lúdico, libres y recreativas, las que, si bien pueden contribuir al desarrollo o refuerzo de ciertas habilidades, es importante que no tengan la misma estructura de las tareas diseñadas para el trabajo de las habilidades. El interés de esto es conseguir cierta flexibilidad en el proceso, no mecanizarlo, esto considerando las características de las personas con TEA, que requieren de una estructuración formal y constante para su aprendizaje.

Otra condición relevante para este tipo de terapia es la generalización del aprendizaje a través de la flexibilización de su estructura. Esto se consigue, en palabras de Guzmán *et al.* (2017) con “la búsqueda de desvanecer los estímulos (instigaciones, modelos, etc.) y a la vez, su modificación (instrucciones más complejas y variadas; hechas por distintas personas)” (Guzmán, Putrino, Martínez y Quiroz, 2017, p. 250). Además, se debe considerar el cambiar los reforzadores para que el aprendizaje se vuelva cada vez más incidental, y trasladar los ambientes de aprendizaje a entornos naturales o concretos en donde se apliquen las habilidades de manera real y en colaboración no solo con los docentes, sino también con las familias y/o compañeros.

Por su parte, la terapia tipo TEACCH también busca desarrollar y reforzar el desarrollo de las distintas habilidades en los sujetos con TEA, pero el enfoque es diferente a la terapia antes mencionada. Esto porque el énfasis está puesto en los entornos de aprendizaje grupales y en el significado y sentido de las habilidades que se intentan desarrollar, a diferencia del énfasis en el refuerzo que se hace con ABA (Guzmán, Putrino, Martínez, & Quiroz, 2017).

El aprendizaje en esta terapia también tiende a ser estructurado dadas las

características de los niños con TEA, por tanto, se consideran como condiciones el control del ambiente que debe estar estructurado y debe ser predecible, como puede ser el establecimiento de “zonas” en las que se desarrollen habilidades específicas, como zonas de juego, zonas de lenguaje, etc.

También se requiere de la estructuración de las habilidades en distintos pasos o destrezas a desarrollar, los cuales deben ser claros y concretos. Deben utilizarse refuerzos con motivaciones visuales, incluso en mayor medida que las verbales, pues estas no son suficientes para el procesamiento en personas autistas. De igual manera deben incluirse espacios lúdicos y de relajación en combinación con el trabajo de las habilidades y siempre siguiendo una estructura adecuada y predecible.

Esta estructuración de ambientes, como plantean Guzmán *et al.* (2017) permitirá a los guías desarrollar las habilidades buscadas de manera individual o grupal, dando a medida en que se desarrollan más espacio y autonomía para el trabajo de los estudiantes. Estos deberán ir avanzando en el desarrollo de sus habilidades al mismo tiempo en que los docentes evalúan el desarrollo de todas las dimensiones neurocognitivas que se deben atender en las personas con TEA, como las lingüísticas o las sociales.

Con la aplicación de estas terapias se busca que los sujetos con TEA puedan desenvolverse de manera cada vez más autónoma en todas las dimensiones en las que se encuentran limitados. Así, se busca que dependan menos de los estímulos específicos para aplicar los aprendizajes desarrollados y que puedan aplicarlos en distintos contextos de manera generalizada.

Con todo, la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y del Adolescente realiza las siguientes recomendaciones para cualquier tipo de tratamiento o intervención desarrollada con los niños con TEA (Bonilla & Chaskel, 2016):

- Los modelos terapéuticos escogidos deben ser de carácter psicoeducativo, transdisciplinario, debidamente pensado para el sujeto en concreto, bien estructurado y predecible para los sujetos con TEA. Lo más importante es que incida de manera positiva en su calidad de vida.
- Puede considerarse la ayuda farmacológica en aquellos casos en que síntomas específicos que puedan tratarse con esta (ansiedad, hiperactividad, etc.) de manera que se fortalezcan los beneficios del tratamiento en su conjunto.
- El guía debe planear a largo plazo el tratamiento y ser un soporte constante sobre todo para las familias, pues, dadas las variaciones en las distintas etapas de las personas con TEA, siempre es un desafío para ellas.
- El guía debe preocuparse por todas las terapias e intervenciones que realicen las familias de las personas con TEA, pues estas no siempre serán necesariamente beneficiosas e incluso en algunos casos pueden llegar a ser contraproducentes.

1.2- Inclusión de los niños con TEA

Junto con la consolidación a nivel internacional de los Derechos Humanos en la mitad del siglo XX, el derecho a la educación ha sido uno de los ejes en términos de inclusión y no discriminación. Integrado en la Declaración de 1948, en la Convención de los Derechos del niño de 1989 y luego con la Convención de Jomtien de 1990 sobre la educación para todos, ha quedado ratificado este derecho prácticamente en todos los países del mundo.

El sustento de esto es que la educación es una herramienta esencial y un medio fundamental para el desarrollo pleno de las personas, potenciando con ella el respeto entre las personas, la posibilidad de salir de la pobreza, la tolerancia, la paz, entre otros valores sociales que se consideran indispensables para el bienestar de las personas. Este sustento se relaciona íntimamente con el principio de igualdad que ha estado presente en el sistema jurídico moderno (y en adelante), y, por tanto,

su correlato en el derecho a la no discriminación, por lo que la educación inclusiva se enarbola como un elemento central para el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas.

En 1999, en la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación (OEA, 1999), se establece que se deben tomar todas las medidas necesarias para atender de manera adecuada las necesidades de las personas discapacitadas, incluyendo aquí las herramientas para las personas que están a cargo del cuidado de estas. En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se puso el foco en la inclusión de las personas con discapacidad en la educación regular de modo que se evitase la segregación y se propendiera a generar su inclusión en el contexto social y la aceptación por todos los actores de las comunidades educativas regulares.

Ecuador en tanto Estado Constitucional de Derechos adopta todas las recomendaciones internacionales en la materia y establece su propio marco normativo para la entrega de la educación para todos en tanto derecho de carácter intercultural, tanto en la LOEI (Andrade & Carofilis, 2014) como en el Código de la Niñez y la Adolescencia (León B. , 2018). Así, se establece que todos los niños tienen derecho a integrarse en una institución educativa, a la educación de calidad y a todas las medidas que sean necesarias para esto.

De igual manera, la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012) apunta a promover la inclusión de las personas discapacitadas en todos los ámbitos sociales para el pleno ejercicio de sus derechos, esto con la plena participación de todas las agencias educativas. Así, esta Ley determina que se deben disponer de todos los recursos y herramientas necesarias para propiciar la inclusión educativa de las personas discapacitadas.

La educación inclusiva en Ecuador tiene relación directa con el marco del Plan Nacional del Buen Vivir, el cual establece al respecto que se debe propender a la

inclusión de las personas discapacitadas a lo largo de toda su vida, esto a cargo del Consejo Nacional de Igualdad y Discapacidades, en la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades, ANID, determinando que el desarrollo social de carácter inclusivo en Ecuador se basa en las políticas públicas y en la gestión enfocados en la igualdad de oportunidades y de derechos de las personas (León B. , 2018).

Como se mencionó más arriba, desde el año 2008 en Ecuador se establece la inclusión de las personas con capacidades especiales en el ámbito educativo (Díaz & Andrade, 2015). Una de las áreas prioritarias del gobierno es el trabajo con el autismo, el cual está regulado por la Secretaría Técnica de Discapacidades, institución que ejecuta una serie de programas y proyectos para generar y fortalecer el acceso al sistema educativo de los niños y niñas con TEA.

Es en este contexto de atención a niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje que se elabora el Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones Educativas Especializadas. Este modelo de gestión articula cuatro dimensiones en las que se basa: i) historia de la educación especial y caracterización actual de esta, ii) fundamentación teórico-legal sobre la que se levantan los objetivos de la educación especial, iii) estructuración y orgánica del modelo de educación especial, y iv) modelo pedagógico que se lleva a cabo en las instituciones educativas especializadas (IEE) (Ministerio de Educación, 2018-2019).

Desde esta perspectiva, en el Ecuador se considera a la educación inclusiva como el desarrollo de las habilidades para mejorar la calidad de vida de niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje. Esto considerando todas las dimensiones de aprendizaje que se dan en el sistema educativo, adaptándose el currículo a los estudiantes (y no a la inversa) (Ministerio de Educación, 2018- 2019, p. 14). Así, se parte de una concepción nueva de la discapacidad, centrada más en el entorno y el

contexto discapacitante que en las propias condiciones de los estudiantes. Esto implica que pueden adecuarse las condiciones del entorno para incluir de manera satisfactoria a los estudiantes con NEE (necesidades educativas especiales).

La caracterización de la situación actual de la educación especial por el Ministerio recientemente (2018- 2019) indica que esta presenta una serie de falencias identificadas en cuatro dimensiones:

- Pedagógico-curricular: se evidencia la necesidad de crear y mejorar las estrategias pedagógicas para el trabajo con niños y niñas con NEE. Esto en las áreas de tutorías, recuperación pedagógica, adaptación del currículo y planes de seguimiento.
- Convivencia escolar: a este respecto se evidenció que hay debilidades en cuanto al transporte escolar, la especialización de los profesionales implicados y de los equipos multidisciplinares.
- Relación de las instituciones con la familia: se determinó como necesario generar instancias de sensibilización sobre la inclusión tanto a la familia como a los profesionales que se relacionan directamente con ella.
- Gestión administrativa: el mobiliario ha sido identificado como área en la que se requieren mejoras, así como también recursos TIC, los que pueden aportar significativamente al proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas con TEA.

1.2.3- Modelo Nacional de Gestión para NEE en Instituciones Educativas Especializadas

En el Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones Educativas Especializadas se plantea como primer fundamento teórico pedagógico la perspectiva ecológica funcional. Este identifica cuatro dimensiones o niveles en los que se desenvuelven las personas y su práctica educativa en las IEE, estos son:

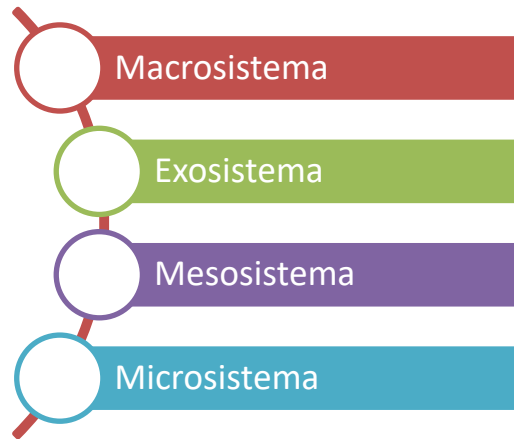


Figura 2 *Sistemas de Bronfenbrenner*
Fuente: adaptado de Ministerio de Educación, 2018- 2019.

En la base se encuentra el microsistema, en el que se consideran todas las características propias del sujeto con NEE. La familia aquí se constituye como en entorno inmediato junto con sus pares, que son quienes tienen incidencia inmediata en la vida de los niños y niñas con NEE. En segundo lugar, en el mesosistema se visualiza la interacción de los sujetos con su entorno social o comunidad, en el que se configura su microsistema. El exosistema se eleva sobre contextos más generales, no siendo el sujeto un actor principal y en donde pueden encontrarse elementos políticos e institucionales que determinan de esta manera a los niveles inferiores. Por último, el macrosistema refleja el contexto histórico social en el que desarrolla la sociedad en general respecto a las personas con discapacidad y NEE (Ministerio de Educación, 2018- 2019).

Así, la discapacidad es un elemento transversal en todos los sistemas. Así, la importancia de los contextos y ambientes en los que se desenvuelven los sujetos con NEE es central, pues centra la atención en el entorno y en su adaptación para que los sujetos desarrollen en el contexto educativo sus habilidades y, en definitiva, mejoren su calidad de vida.

Por otra parte, el trabajo de las IEE también se basa en el modelo multidimensional de funcionamiento humano, en el que se establecen cinco dimensiones en las que

se desenvuelve el funcionamiento humano y para las que es preciso generar instancias de ayuda y fortalecimiento en aquellas en que los sujetos discapacitados con NEE requieran (Ministerio de Educación, 2018- 2019):

- Conducta adaptativa: corresponde al desarrollo de aquellas habilidades necesarias para adaptarse socialmente al entorno y realizar actividades de la vida cotidiana, como son la comunicación y el lenguaje, la asimilación de las normas sociales, etc.
- Habilidades intelectuales: son aquellas que se desarrollan con el objetivo de resolver problemas y para tomar decisiones. Entre estas se encuentran habilidades como el pensamiento crítico, la comprensión, la interpretación, entre otras de carácter cognitivo.
- Salud: hace referencia al estado físico, mental y social de los sujetos.
- Participación: se refiere a los vínculos y todas aquellas actividades que impliquen el relacionamiento con los otros.
- Contexto: se refiere con el contexto a los distintos niveles en los que se desarrollan las actividades humanas.

En base a estos esquemas teóricos, el modelo educativo especializado propuesto por el Ministerio (2018- 2019) y en el que se basa el funcionamiento de las IEE tiene la siguiente estructura:

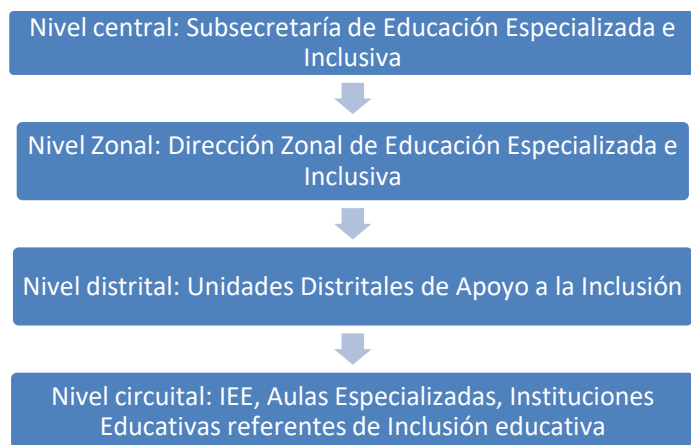


Figura 3 *Niveles de articulación en educación especializada*
Fuente: adaptado de Ministerio de Educación (2018-2019)

Por último, el proceso educativo que siguen los sujetos con NEE en la educación especializada es:



Figura 4 Ruta del proceso educativo de estudiantes con discapacidad
Fuente: adaptado de Ministerio de Educación (2018-2019)

1.3 - Algunos estudios relevantes en Ecuador

Uno de los estudios realizados a nivel nacional es el de Díaz y Andrade, en 2015, el cual se titula *El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en las instituciones educativas de Quito, Ecuador*. Su objetivo fue analizar las problemáticas a las que se enfrentan los docentes en el sistema de educación regular en cuanto a su trabajo con niños con TEA, además de identificar el tipo de ayuda que más requieren para ejercer su labor.

El estudio realizado en veintiún escuelas del distrito de Quito tuvo como principales resultados la falta de capacitación de los docentes respecto al TEA y al trabajo con niños con este trastorno, seguido por la falta de apoyo de la familia en la tarea docente. Se determinó además que, desde la perspectiva de los profesores, los principales problemas de los estudiantes con TEA (inatención a instrucciones grupales, rechazo violento físico o verbal) inciden en su rendimiento académico y en su relación con los pares.

Otra investigación relevante es la de Silva (2019), titulada *Análisis de acceso a la formación de competencias educativas básicas para estudiantes autistas en Ecuador*. Consistió en un análisis de la realidad actual del sistema educativo ecuatoriano en torno a la inclusión de los niños con TEA en la educación regular. Silva determina que en Ecuador no existe soporte efectivo para la tarea docente en la educación regular en cuanto al trabajo con niños con TEA. Se deja a criterio de los maestros y maestras el quehacer respecto a estos niños, quienes, además, no cuentan con la capacitación pertinente.

La investigación arroja como resultado una serie de recomendaciones y necesidades de reforma socioeducativa:

- Falta de personalización educativa para estos niños con necesidades especiales, por tanto, deberían establecerse guías y recomendaciones metodológicas por nivel para su trabajo.
- Elaborar campañas para la concientización acerca de los síntomas del autismo y promover su detección temprana.
- Propiciar espacios de interacción entre docentes y familia.
- Generar diagnósticos oportunos y adecuados.
- Disponer de material educativo apropiado para los niños con TEA.

En (2014), Andrade y Carofilis realizaron un estudio titulado *Situación de la inclusión educativa de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en las instituciones educativas de las ciudades de Santo Domingo y Manta durante el año lectivo 2013-2014*. Su principal objetivo fue caracterizar la realidad de los estudiantes con TEA en las ciudades indicadas a través del estudio de 111 y 95 unidades educativas respectivamente. De los casi 32 mil estudiantes observados, solo 35 estaban diagnosticados con TEA, es decir, el 0,075%, muy por debajo del 1% de prevalencia estándar internacional.

En esta investigación se determinó que, además de la subdiagnosticación que sugieren los otros estudios, el nivel de inclusión de este tipo de estudiantes en la educación regular es bajo. El enfoque educativo que tienen las escuelas es el propuesto por el Ministerio de Educación en el Currículo, el modelo crítico-constructivista. Además, en términos generales las escuelas no cuentan con suficientes psicólogos o neuropsicólogos ni con la capacitación suficiente para el trabajo docente.

León en (2018) llevó a cabo un estudio denominado *La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador*, el cual consistió en una revisión del marco jurídico del trabajo de inclusión educativa de las personas con TEA para contrastarlo con la evidencia de su aplicación concreta. Sus principales conclusiones apuntan a la consideración multifactorial del diagnóstico del autismo, entendiéndolo como un diagnóstico dinámico y en la evaluación, sobre todo, de los aspectos positivos en el desarrollo de estos sujetos.

A nivel jurídico, la educación inclusiva y, puntualmente, la inclusión de los estudiantes con TEA es una realidad que debería regular la práctica en los espacios particulares de educación; sin embargo, esto no se evidencia en las escuelas ordinarias, aun existiendo barreras importantes, sobre todo relacionadas con la capacitación de los docentes.

Meir Montiel en (2015) realizó un estudio llamado *Estudio de la inclusión educativa de niños con trastornos del espectro autista (TEA) en escuelas de la ciudad de Quito*, el que tuvo por objetivo caracterizar la condición de la educación de los niños y niñas con TEA. Lo relevante es que, en torno a este tema, una de las conclusiones más importantes es que a nivel de gestión las escuelas fallan, pues la gestión directiva es regular al menos en el 60% de los establecimientos. Además, del total de escuelas observadas, solo el 44% genera algún tipo de inclusión con los estudiantes TEA; el resto los excluye.

En términos generales, hay diversos estudios en Ecuador cuyos resultados apuntan a que la inclusión de los niños con TEA es regular o deficiente, por más que el marco jurídico e institucional determine qué es y cómo se debiese incluir. Por otra parte, resulta evidente que el TEA es una patología subdiagnosticada si se compara con los estándares internacionales, lo que deriva en el potencial desfavorecimiento de la calidad de vida de los niños que no se encuentran con un diagnóstico adecuado y, por tanto, no tienen acceso a un entorno educativo que los incluya y genere modelos de intervención personalizados, como es necesario para su inclusión en el ámbito educativo y, en definitiva, para su calidad de vida.

2. Capítulo II. Marco metodológico

2.1- Paradigma de investigación

La investigación realizada se enmarcó en el paradigma cualitativo de investigación. Este enfoque tiene por objetivo comprender de manera profunda los fenómenos que se dan en un contexto social o personal, esto de la mano de los actores en el entorno natural (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La interpretación, la percepción y los significados que tienen los fenómenos para los sujetos son los principales objetos de este tipo de investigación. El carácter de la investigación cualitativa es principalmente inductivo, pues se parte de la base de que el producto de esta surge del estudio mismo del fenómeno en su ambiente, sin embargo, siempre es necesario realizar una documentación previa para guiarlo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

El proceso de esta investigación cualitativo no debe ser lineal, sino reflexivo (Maxwell, 2019) y está ligado a la experiencia del investigador. En la presente, el enfoque cualitativo se centró en comprender cómo se da la inclusión de los niños y niñas de 5 y 6 años con TEA, esto en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante de la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares, Jorge Santiago Castro Tipán. Esto a partir de la experiencia en el trabajo con niños y niñas con TEA como funcionaria del Departamento de la Unidad Especializada a la Inclusión. Desde este enfoque se pudo caracterizar la situación pedagógica en la que se encuentran los niños con TEA en profundidad a partir del estudio de caso de Jorge Santiago Castro Tipán en el ámbito mismo del proceso de enseñanza aprendizaje y su relación con los actores del sistema educativo: docentes, familia y dirección.

2.2- Métodos

El método seleccionado para recolectar la información es el estudio de caso. Este consiste en tomar como unidad de análisis un caso que parezca representativo del problema de estudio para comprenderlo en profundidad (Munarriz, 1992). Su uso como método tiene por objetivo el estudio intensivo de un fenómeno, el cual puede estar expresado en un sujeto, un grupo de personas o una unidad de otro tipo. Stake (1998) define al caso como aquello que es específico y complejo dentro de cualquier ambiente.

El estudio de caso es específico y particular, pero gracias a su profundidad pueden establecerse generalizaciones o realizarse transferencias (Maxwell, 2019), aunque no de la misma manera que en los métodos cuantitativos (Stake, 1998). Por esto, el tipo de estudio de caso seleccionado es el instrumental, el cual busca generar conocimiento para desde allí levantar planteamientos teóricos (Álvarez, 2012). Desde la perspectiva de Heras (1997), el estudio de caso se caracteriza según el tipo de unidad de análisis y objeto de investigación, pudiendo ser histórico, centrado en historias de vida u observacional.

En esta investigación, el caso estudiado corresponde a Jorge Santiago Castro Tipán, estudiante de segundo EGB de la Unidad Educativa Especializada Manuela Cañizares. Este revistió interés para comprender el fenómeno de la inclusión de los niños con TEA en el ámbito educativo dado que tanto profesores como estudiantes han enfrentado retos importantes al respecto. De esta manera, se constituyó como el caso de interés para conocer a fondo la inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con TEA.

La investigación consistió en un estudio de caso único, de carácter instrumental. Esto es así debido a que a partir del estudio de la historia de vida y la observación del contexto educativo de Jorge se buscó acceder al conocimiento de una realidad más general (la inclusión de los niños con TEA) al contrastar con los resultados de

la revisión teórica. De esta manera, si bien el caso de Jorge es valioso en sí mismo, se espera que los resultados contribuyan a mejorar una realidad general, la de la inclusión educativa de los niños y niñas con NEE, específicamente con TEA.

Por otra parte, el estudio tuvo un enfoque observacional y de historia de vida. La observación, por una parte, permitió realizar la inmersión de la investigadora en el contexto de enseñanza aprendizaje de Jorge para observarlo en función de las categorías determinadas. Esto implicó prestar atención a la relación alumno-docente y a la relación del niño con su familia en su ambiente cotidiano hasta el punto de saturación. El estudio de la historia de vida, por otra parte, se centró en conocer aspectos profundos del desarrollo histórico de Jorge a partir del relato de su cuidador. Esto permitió generar explicaciones completas acerca de su situación actual y de cómo su historia determina sus procesos de enseñanza aprendizaje e inclusión.

2.3- Técnicas

Las técnicas empleadas para estudiar el caso fueron la observación participante y la entrevista. Estas técnicas se basaron en el estudio cualitativo realizado por Lozano, Alcaraz y Bernabeu (2012).

La observación cualitativa es concebida por Hernández, Fernández, & Baptista (2014) como la inmersión que se hace en el campo para observar con detención los aspectos que quieren investigarse, no desde una actitud contemplativa, sino reflexiva. El carácter de la observación fue participativo, pues para estudiar el caso fue necesario interactuar con Jorge Santiago Castro Tipán en su propio contexto para comprender en profundidad cómo se desarrolla su proceso de enseñanza aprendizaje en lo que respecta a la inclusión en el ámbito educativo. Se participó en 1 hora pedagógica, llegando al punto de saturación de información (Álvarez, 2012).

Por su parte, la entrevista como técnica de investigación consiste en una conversación que tiene lugar entre el investigador y un informante para recoger información relativa a lo que se investiga (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Esta fue de carácter semiestructurado, es decir, se plantearon una serie de preguntas basadas en las categorías de análisis, que se enfocaron en conocer el proceso de enseñanza aprendizaje y la inclusión de los niños con TEA en este, haciendo hincapié en cada una de las dimensiones en las que estos niños presentan dificultades (triada de Wing) y en los que se refieren a la inclusión en el ámbito educativo.

2.4- Instrumentos

Para la observación participante se utilizó una bitácora de observación (anexo 1) en la que se documentaron los aspectos observados respecto de cada categoría de análisis. Se utilizaron también herramientas tecnológicas como el teléfono móvil para registrar de manera más ágil los fenómenos que la investigadora consideró pertinentes. Se tomaron todos los resguardos éticos respectivos para cuidar la identidad y la integridad de las personas que participaron en el estudio.

Por otra parte, se aplicaron dos cuestionarios, uno de 15 preguntas (anexo 2) que abordó las categorías de análisis a Judi Imbaquingo, quien es docente a cargo del curso 2EGB en el que participa en estudiante Jorge Santiago Castro Tipán. El otro cuestionario se aplicó a Diana Carolina Tipán Masqui, madre de Jorge, que corresponde a su cuidadora directa. Este tuvo el objetivo de caracterizar su historia de vida con foco en las categorías de análisis investigadas.

2.5- Fases de investigación

El estudio de caso, desde la perspectiva de Álvarez (2012), se compone de tres etapas, las que se han seguido en esta investigación. Estas son:

- Fase preactiva: esta consistió en la aproximación al objeto de estudio a partir de la sistematización de la experiencia, la observación y el estudio documental-bibliográfico de la investigadora. Se definieron los objetivos de estudio y se optó por el marco metodológico descrito.
- Fase interactiva: esta consistió en el estudio de campo propiamente, el cual estuvo determinado por la etapa de acercamiento al establecimiento, la exposición del estudio, las reformulaciones necesarias, la observación participante y la realización de las entrevistas a la docente Judi Imbaquingo y a Diana Tipán.
- Fase postactiva: comprendió la sistematización y análisis de los datos. Los datos de la bitácora se analizaron para caracterizar la unidad de análisis bajo cada una de las categorías de estudio. Las entrevistas, por su parte, fueron analizadas organizando la información relativa a las categorías de estudio para caracterizar la unidad de análisis. Finalmente se procedió a triangular la información para generar una síntesis contrastando con el análisis documental realizado en la primera fase.

2.6- Unidad de análisis

La selección del caso de estudio se basa en el proceso de análisis desarrollado previo al inicio del proyecto, definiendo las problemáticas que los estudiantes experimentan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al tratarse de un caso especial dentro de la institución educativa se consideró fundamental abordarlo a fin de comprender mejor todas las implicancias alrededor del TEA para el planteamiento e implementación de acciones que permitan al niño ser parte de un proceso educativo que le ayude a desarrollarse integralmente.

Así, la unidad de análisis seleccionada para este estudio es el caso de Jorge Santiago Castro Tipán, estudiante de 2EGB de la Unidad Educativa Especializada Manuela Cañizares, a cargo de la docente Judi Imbaquingo. Desde el ejercicio profesional de la investigadora, la observación dio cuenta de que el caso es

relevante porque se trata de una realidad que no ha sido abordada ni considerada a profundidad dentro de la institución.

El TEA es una problemática que afecta tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje como en el desarrollo integral del niño debido a las dificultades de socialización y comunicación asociadas, generando graves problemáticas en la inserción escolar. En este caso particular se tomaron en cuenta aspectos previamente identificados en el niño Jorge Tipán, como las barreras de inclusión, problemas lingüísticos, hechos que han puesto en riesgo su permanencia en el centro educativo, así como también la dificultad al momento de verbalizar sus ideas o emociones lo que genera que la comunicación con el docente y compañeros no sea adecuada.

Los criterios mencionados destacan la importancia de considerar este caso, ya que es fundamental que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de formarse integralmente dentro de los centros educativos. En razón de esto corresponde a las autoridades y docentes de los centros educativos incorporar estrategias de acción que ayuden a la integración de los niños con TEA con la implementación de actividades que den respuesta a sus necesidades y a su realidad.

2.7- Categorías de análisis

Las categorías de análisis que se determinaron para estudiar el caso corresponden a una síntesis que deriva de la problematización de la investigación y del análisis de los referentes teóricos acerca de los Trastornos del Espectro Autista y de la noción de inclusión educativa. Estas son:

- **La inclusión en el ámbito educativo de un niño con TEA:** Se entiende como las actividades que ayudan de manera efectiva a eliminar las barreras o limitantes que condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje en niños

con TEA dentro del contexto educativo especializado, aquí en específico el caso de Jorge Castro Tipán. Se identificó que los factores que más influyen en la inclusión en el ámbito educativo son las barreras en torno al acceso a la educación, a la permanencia de los niños con TEA en las escuelas, a su éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje y a la capacitación que tienen los actores que interactúan en el proceso.

Por una parte, desde la problematización (pregunta de investigación) emerge la *inclusión en el ámbito educativo de los niños con TEA* como un problema central en el contexto educativo, por tanto, se determina como una categoría central del estudio. Esta categoría es de carácter externo, por cuanto aborda el caso de Jorge Castro Tipán desde su relación con el sistema educativo. De la revisión teórica y documental acerca de este concepto y considerando el caso de Jorge Castro Tipán, se identificaron las subcategorías:

- Barreras de acceso.
 - Barreras para la permanencia.
 - Barreras para el éxito.
 - Capacitación de actores relevantes (docente y familia).
-
- **Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA:** Se entiende como la forma en la que los niños con TEA van desarrollando las destrezas y habilidades en interacción con sus docentes y sus compañeros y su relación con las áreas neurocognitivas en las que estos niños presentan deficiencias, el área de las relaciones interpersonales, la del desarrollo lingüístico y la de los intereses y la creatividad. En esta investigación en particular, esta categoría refiere al caso de Jorge Castro Tipán, ahondando en su proceso personal de enseñanza aprendizaje.

De igual manera, la categoría del proceso de enseñanza aprendizaje deriva de la problematización de la investigación como un elemento central de estudio para

elaborar las herramientas y técnicas que apoyen la labor docente basado en cómo se da este proceso en los niños y niñas con TEA, puntualmente Jorge. Esta categoría es de carácter interno, por cuanto analiza el desarrollo personal del niño en cuanto a su proceso de enseñanza aprendizaje. A través de la revisión teórica sobre los Trastornos del Espectro Autista emergen del proceso de síntesis las siguientes subcategorías:

- Falencias lingüísticas en el niño con TEA

1. Verbalización: grado de verbalización del niño en el proceso de interacción con la docente y sus compañeros.
2. Expresividad: grado de expresividad en la comunicación del niño con su docente y compañeros.
3. Ecolalia: grado de repetición involuntaria de palabras.
4. Nivel fonético-fonológico: grado de desarrollo de capacidad fonética en el habla y articulación de sonidos.
5. Nivel léxico-semántico: grado de manejo de léxico y de interpretación de conceptos del niño.
6. Manejo de lenguaje corporal: grado de expresión corporal en la comunicación del niño con la docente o sus compañeros.

- Falencias en interacción social en el niño con TEA.

1. Reciprocidad socioemocional: grado en que el niño interactúa-responde con acercamientos de la docente o sus compañeros.
2. Conductas comunicativas no verbales: grado en que el niño interactúa comunicativamente con su cuerpo, por ejemplo, el contacto visual o la expresividad del rostro, juegos con otros niños, etc.
3. Conducta errática: grado en que el niño manifiesta conductas que entorpecen la comunicación y el relacionamiento con otros. Puede incluir la conducta estereotipada o la reacción impulsiva e impredecible.

4. Aproximación física: grado en que el niño consigue una aproximación física con la docente o sus compañeros.

- Falencias en los ámbitos de intereses y creatividad.

1. Patrones de conducta estereotipados: grado en que el niño manifiesta actitudes e intereses repetitivos.

2. Inflexibilidad y baja tolerancia al cambio: grado en que el niño se ve dificultado a tolerar cambios; tendencia a la monotonía y repetición de patrones.

3. Intereses restringidos: grado en que el niño no demuestra interés más que por algunas cosas en particular.

4. Hiporreactividad: grado en que el niño manifiesta pocas respuestas a los estímulos externos.

5. Hiperreactividad: grado en que el niño manifiesta respuestas exageradas a estímulos externos.

A continuación (tabla 3) se presenta una síntesis con las categorías de análisis, las subcategorías y las técnicas, instrumentos e informantes clave a los que se recurrió para su estudio.

Tabla 3

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías	Técnica	Instrumento
1 Inclusión en el ámbito educativo de un niño con TEA.	1 Barreras de acceso	Entrevistas a docente y familiar	Cuestionario semiestructurado
	2 Barreras para la permanencia		
	3 Barreras para el éxito		
	4 Capacitación de actores relevantes (familia, docentes,		

institución)						
2	Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA.	7	Falencias lingüísticas en niño con TEA.	Observación / entrevistas a docente y familiar	Bitácora de observación / cuestionario semiestructurado	de /
		8	Falencias en interacción social en niño con TEA.			
		9	Falencias en ámbito de intereses y creatividad.			

Fuente: elaboración propia.

2.8- Análisis y discusión de resultados

A continuación, se expondrán los datos obtenidos a partir de la aplicación de cada uno de los instrumentos y técnicas previamente descritos. El apartado está compuesto por la presente introducción, por los resultados de cada uno de los instrumentos y por una síntesis general y discusión (triangulación de datos), de modo de caracterizar en términos generales el proceso de inclusión de Jorge.

Respecto al proceso de recolección de datos con la entrevista, cabe destacar que estas fueron realizadas a distancia, mediante el uso de la herramienta de reunión virtual Zoom, lo que fue desarrollado de esta manera por el contexto sanitario actual. Para el proceso de análisis de los datos, las respuestas entregadas tanto por la madre de Jorge como por su profesora fueron vaciadas en un documento de texto, para luego ser codificadas y analizadas en función de las subcategorías de análisis indicadas en el apartado 2.7. El resultado obtenido fue trabajado a partir de la triangulación de los datos, lo que se utilizó tanto para llegar a una caracterización general del fenómeno estudiado como para generar la “saturación”, de modo de validar ambos instrumentos.

Con respecto a la observación, se aplicó la bitácora de observación que se adjunta en anexos, la cual contempló una lista de cotejo basada en los indicadores

propuestos por el DSM-V y en anotaciones abiertas según las observaciones de la investigadora. Esta consideró cuarenta minutos en una clase ordinaria, habiéndose reanudado la asistencia presencial en la IEE. Los datos obtenidos son los expuestos en el punto 2.8.3, y se triangularon con la información obtenida en las entrevistas para generar una caracterización general y para “saturar” la información, a modo de validación de los instrumentos.

2.8.1- Codificación de categorías

Tabla 4

Codificación de categorías

Categorías de análisis	Subcategorías	Ítem	Código
1 Inclusión en el ámbito educativo de un niño con TEA.	1.1 Barreras de acceso	1.1.1 Facilitación de acceso	1. FA
		1.1.2 Obstaculización de acceso	1. OA
	1.2 Barreras para la permanencia	1.2.1 Facilitación de permanencia	1. FP
		1.2.2 Obstaculización de permanencia	1. OP
	1.3 Barreras para el éxito	1.3.1 Facilitación de éxito	1. FE
		1.3.2 Obstaculización de éxito	1. OE
	1.4 Capacitación de actores relevantes (familia, docentes, institución)	1.4.1 Capacitación adecuada	1. CA
		1.4.2 Capacitación inadecuada	1. CI
		1.4.3 Capacitación insuficiente	1.2 CI
	2 Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA.	2.1 Falencias lingüísticas en niño con TEA.	2.1.1 Verbalización
2.1.2 Expresividad			2. E
2.1.3 Ecolalia			2.1 E
2.1.4 Nivel fonético-fonológico			2. NF
2.1.5 Nivel léxico-semántico			2. NL
2.1.6 Lenguaje corporal			2. LC
2.2 Falencias en interacción social en niño con TEA.		2.2.1 Reciprocidad socioemocional	2. RE
	2.2.2 Conductas comunicativas no verbales	2. CC	

	2.2.3 Conducta errática	2. CE
	2.2.4 Aproximación física	2. AF
2.3 Falencias en ámbito de intereses y creatividad.	2.3.1 Patrones de conducta estereotipados	2. PC
	2.3.2 Inflexibilidad y baja tolerancia al cambio	2. TC
	2.3.3 Intereses restringidos	2. IR
	2.3.4 Hiporreactividad	2. HR
	2.3.5 Hiperreactividad	2.1 HR
Categorías emergentes en las entrevistas	3. Familia	3. Fam.
	4. Institución (IEE y autoridades)	4. Inst.
	5. No disponibilidad de recursos económicos	5. ND Rec.

Fuente: elaboración propia.

2.8.2- Resultados entrevistas

A continuación, se presentan los resultados globales de las entrevistas en la figura 5. Este corresponde al análisis de las categorías indicadas anteriormente, incluyendo nuevas categorías que emergieron en el relato de las entrevistadas.

2.8.2.1 Resultados generales

Categoría 1 Inclusión en el ámbito educativo de un niño con TEA

Categoría 2 Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA

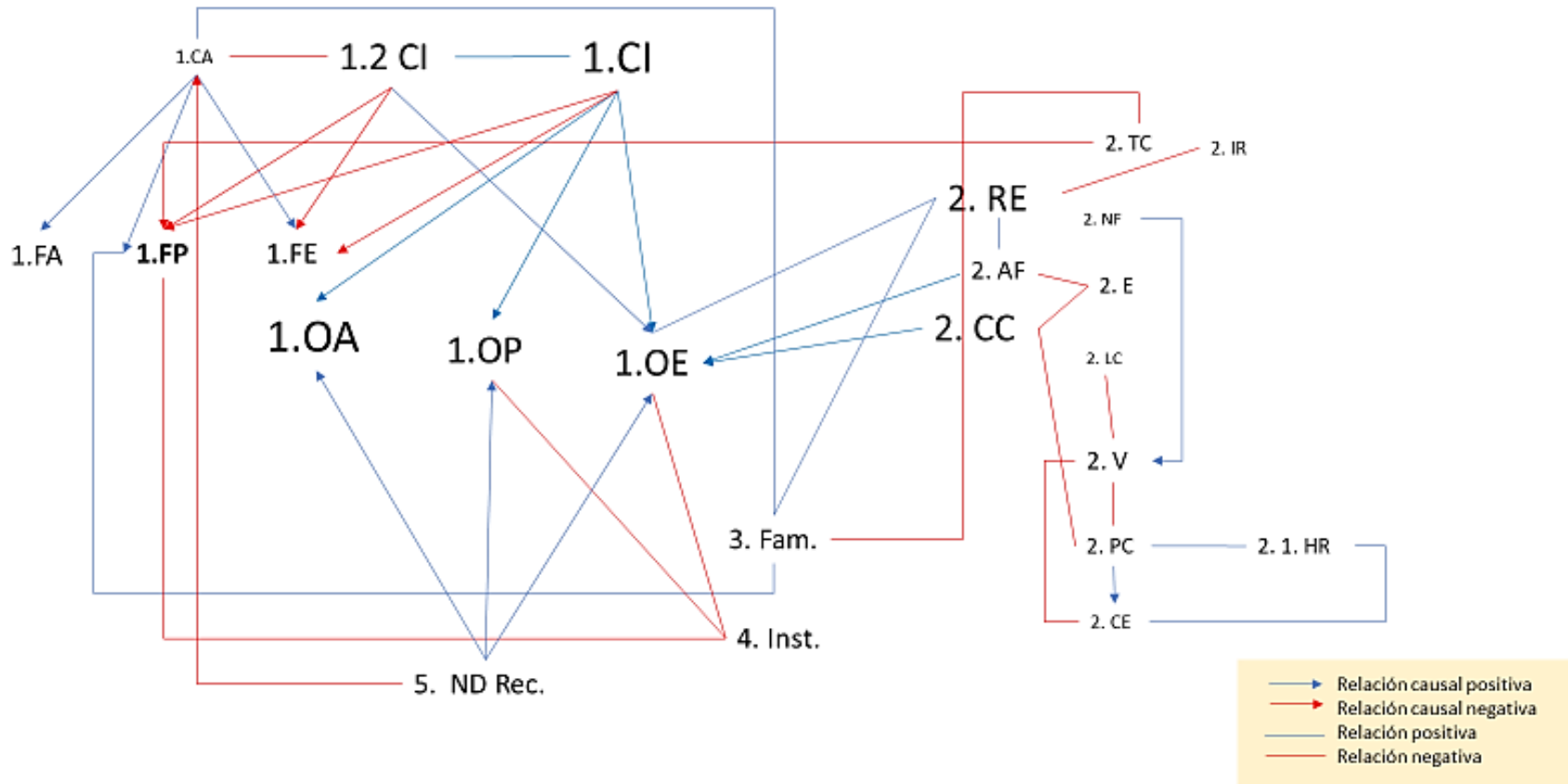


Figura 5 Resultado general de entrevistas a la docente y a la madre de Jorge Castro Tipán

Fuente: elaboración propia.

2.8.2.2 Análisis e interpretación

En la figura 5 se observan las subcategorías que emergieron en las entrevistas, las que están dispuestas en el gráfico con el código correspondiente (tabla 4). Las que tienen un mayor tamaño corresponden a aquellas que aparecen indicadas o mencionadas la mayor cantidad de veces, como obstaculización de acceso (1. OA), obstaculización de permanencia (1. OP), obstaculización de éxito (1. OE), capacitación inadecuada (1.CI), capacitación insuficiente (1.2 CI), reciprocidad socioemocional (2.RE) y conductas comunicativas no verbales (2.CC). Un menor número de veces emerge la verbalización (2. V), la hiperreactividad (2.1 HR), la facilitación de la permanencia (1. FP), la facilitación del éxito (1. FE), la facilitación de acceso (1. FA), el acercamiento físico (2. AF), la expresividad (2. E), los patrones de conducta estereotipados (2. PC) y la tolerancia al cambio (1.TC). Las subcategorías menos mencionadas son la capacitación adecuada (1.CA), el lenguaje corporal (2. LC), los intereses restringidos (2. IR), la conducta errática (2. CE) y el nivel fonético-fonológico (2.NF).

Las subcategorías que no fueron mencionadas por las entrevistadas fueron hiporreactividad (2. HR), el nivel léxico semántico (2. NL) y la ecolalia (2.1 E). Cabe mencionar también que emergieron subcategorías que no estaban incluidas en el conjunto de subcategorías propuestos previamente, como fueron: la familia (3. Fam.), la institución (4. Inst.) y la no disponibilidad de recursos económicos (5. ND Rec.). Estas categorías tuvieron una relevancia central en lo expresado por las informantes, de modo que se incluyó y se analizó la relación que establecieron con las propuestas por la investigadora.

A primera vista, sin considerar aún la relación existente entre las categorías, se observa que, respecto a la categoría “Inclusión en el ámbito educativo de un niño con TEA”, siendo en específico el caso de Jorge Castro Tipán el estudiado, esta obtiene en su mayoría las subcategorías que refieren a las barreras tanto de acceso, como de permanencia y de éxito para los niños con TEA, incluso en IEE.

En cuanto a las relaciones, se establece en general que estas obstaculizaciones están principalmente dadas por la capacitación inadecuada (docentes y familia) y la falta de recursos económicos. Además, se relaciona de forma negativa la capacitación adecuada con los facilitadores de acceso, permanencia y éxito, siendo una de las principales problemáticas evidenciadas tanto por la familia de Jorge (madre) como por la docente. Otro factor relevante es la asociación positiva de la familia con la facilitación de la permanencia, siendo un pilar fundamental para la inclusión de Jorge el esfuerzo realizado por su madre. En contraposición a esto, la institución (ya sea la escuela u otro nivel institucional estatal) se asocia de manera negativa con la permanencia de Jorge en el sistema educativo, lo que se desprende de la falta de apoyo y recursos que se pone a disposición para la educación de Jorge.

Respecto a la categoría “Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA”, siendo este el caso específico de Jorge Castro Tipán, se observa que las principales dificultades a las que se ve enfrentado Jorge en su proceso de enseñanza aprendizaje son aquellas relacionadas con la reciprocidad emocional. Esto implica que muchos de los problemas de relacionamiento de Jorge se dan debido a su dificultad y falta de interés en generar vínculos y otro tipo de interacciones con sus compañeros y con la docente. Ella reconoce que las dificultades para incluir a Jorge recaen, sobre todo, en la incapacidad de comprenderse mutuamente, siendo difícil establecer un vínculo. De igual manera, la comunicación no verbal es uno de las principales problemáticas, puesto que, a nivel comunicativo, Jorge no ha desarrollado la verbalización, siendo lo corporal una de las pocas maneras que tiene para comunicarse; sin embargo, esto se desarrolla dificultosamente debido al comportamiento estereotipado y a la hiperreactividad que manifiesta continuamente. También se observa que la baja tolerancia al cambio de Jorge y la necesidad de establecer rutinas han sido un impedimento para su permanencia en la escuela, aunque la familia ha sido un soporte y ha mantenido la constancia para permitir el leve avance de Jorge.

2.8.3- Resultados bitácora de observación

Respecto a lo observado directamente en el aula por la investigadora, cabe detallar los siguientes resultados, los cuales han sido sintetizados en el siguiente formato de bitácora:

Tabla 5 Resultados bitácora de observación de Jorge Castro Tipán

Resultados bitácora de observación de Jorge Castro Tipán

Observador: Mercedes Olivia Encarnación Encarnación			
Fecha:15-05-2020			
Clase: Lengua y Literatura.		Duración: 40 minutos.	
Categoría a observar: Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA. Jorge Castro Tipán.			
Subcategoría: Falencias lingüísticas.			
Ítem	Necesita ayuda	Necesita ayuda notable	Necesita ayuda muy notable
1. Verbalización.			X
2. Expresividad.		x	
3. Ecolalia.		x	
4. Nivel fonético-fonológico.		x	
5. Nivel léxico-semántico.		x	
6. Manejo de lenguaje corporal.		x	
Observaciones generales: El niño no se comunica solo grita cuando necesita algo.			
Categoría a observar: Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA.			
Subcategoría: Falencias en interacción social.			
Ítem	Necesita ayuda	Necesita ayuda notable	Necesita ayuda muy notable
1. Reciprocidad socioemocional.	x		
2. Conductas comunicativas no verbales.	x		
3. Conducta errática.	x		
4. Aproximación física.	x		
Observaciones generales: El niño muestra cariño y afecto con los compañeros y la docente de clase.			
Categoría a observar: Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA.			
Subcategoría: Falencias en intereses y creatividad.			
Ítem	Necesita ayuda	Necesita ayuda notable	Necesita ayuda muy notable
1. Patrones de conducta estereotipados.	x		
2. Inflexibilidad y baja tolerancia al cambio.		x	
3. Intereses restringidos.		x	
4. Hiporreactividad.	x		
5. Hiperreactividad.	x		
Observaciones generales: El niño no tiene interés en aprender.			

Fuente: elaboración propia.

2.8.3.1 Análisis e interpretación

Como se puede apreciar en la tabla, Jorge no presenta el nivel más grave del trastorno de espectro autista, dado que la mayoría de las subcategorías observadas no requieren de ayuda muy notable. Sin embargo, se debe destacar que, en cuanto al desarrollo lingüístico, este se observa como muy deficiente, necesitando una ayuda muy notable. Esto es central, aún más si se considera que el resto de las subcategorías requieren de una atención un poco menor, puesto que es posible que, con los recursos y ayuda focalizada, Jorge mejore notablemente la capacidad comunicativa a nivel verbal.

Con respecto a las falencias lingüísticas, es preciso indicar que Jorge se expresa sin verbalización, solo gritando cuando necesita algo. La expresividad requiere de una ayuda notable, al igual que la expresividad, la ecolalia, los niveles fonéticos y léxicos y el lenguaje corporal. Por tanto, es preciso comprender que en términos lingüísticos Jorge requiere de bastante ayuda.

Con respecto a la interacción y a las relaciones que Jorge establece con el resto, es preciso indicar que estas están más desarrolladas que las capacidades lingüísticas. Jorge tiene contacto con sus compañeros y se observan relaciones de amistad y afecto. En todos los ítems de esta subcategoría, Jorge requiere de ayuda, pero demuestra un desarrollo más ajustado que a nivel lingüístico.

Respecto a los intereses y a la creatividad, Jorge manifiesta más necesidades en cuanto a su baja tolerancia al cambio. Necesita de las rutinas y de ambientes controlados para sentirse cómodo. De igual manera, no muestra interés por la mayoría de los aprendizajes observados. Los otros ítems, como las conductas estereotipadas, o la hiper e hiporreactividad se presentan con menor intensidad, siendo necesaria una ayuda o soporte, pero mostrando comportamientos más ajustados.

En términos generales, es preciso indicar que Jorge tiene mayores desarrollos y ajuste en cuanto a las relaciones interpersonales, pudiendo demostrar afecto y vinculación, tanto con sus compañeros como con la docente. No obstante, lo anterior se ve dificultado por su necesidad más acuciante de verbalización y desarrollo lingüístico en general, presentando desafíos para la docente, quien debe interpretar lo mejor posible el comportamiento de Jorge para comprender sus necesidades. La poca motivación que muestra Jorge por el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades es también un desafío para la docente, quien, además, debe estar concentrada en los otros estudiantes, quienes presentan necesidades y características muy diferentes a las de Jorge.

2.8.4- Resultados generales y discusión

Como se puede apreciar, el caso de Jorge Castro es relevante para comprender cómo se ha dado su proceso de inclusión en el sistema educativo ecuatoriano y cómo es en términos generales para los sujetos con necesidades especiales de aprendizaje.

De la misma manera que lo reconoce el Ministerio de Educación (2020), el sistema educativo formal ha generado sistemáticamente la exclusión de las personas con necesidades especiales de aprendizaje, siendo considerado un problema por la institución. Esto es parte de los resultados más evidentes de esta investigación, pues las barreras de acceso son los tópicos que más se presentan al momento de referirse a la inclusión de Jorge, siendo mayoritarias las barreras de acceso. Estas tienen que ser identificadas adecuadamente para poder actuar en función de ellas; siendo en este caso la falta de capacitación, la capacitación inadecuada y la falta de recursos económicos las que más se observan en el caso de Jorge. Este tipo de barrera de acceso a la educación está bastante documentado, siendo fundamental la actuación del Estado en consideración del cumplimiento de su rol garante de los derechos fundamentales de las personas.

Jorge presenta mayores dificultades en su desarrollo lingüístico, como han documentado (Díaz & Nóblega, 2020), (Castro & Ñañez, 2017), (Díaz & Nóblega, 2020), (Moliné, 2019), entre otros. Además, se evidenciaron sus dificultades a la edad en que usualmente se presenta la adquisición del lenguaje, siendo evidente para la madre de Jorge, quien a los tres años lo inscribió en una IEE.

La falta de capacitación y la capacitación inadecuada es una problemática central, como lo destacan tanto la madre como la docente de Jorge, lo que está en concordancia con lo planteado por (León B. , 2018), (Díaz & Andrade, 2015), (Rangel, 2017), entre otros. El rol docente es central en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, pues la manera en que aprenden los niños y niñas con TEA es diferente, incluso entre dos sujetos con el mismo trastorno, por lo que la mediación y las estrategias que implementen serán centrales. Esta realidad se dificulta en el caso estudiado, pues la docente debe realizar sus clases a estudiantes con diferentes dificultades, cuestión difícil de compatibilizar.

Los intereses restringidos que presentan los niños y niñas con TEA son un desafío para los docentes, pues deben idear estrategias que fortalezcan aprendizajes sin la motivación y predisposición necesaria para que este se realice. De igual manera, la baja tolerancia al cambio y los patrones estereotipados y repetitivos son una de las principales problemáticas a las que se enfrenta Jorge, tal como se indica en el DSM-V, Moliné (2019), Reaño (2014), (Bonilla & Chaskel, 2016).

En definitiva, hay una serie de problemáticas que no permiten desarrollar una inclusión plena de las personas con necesidades especiales de aprendizaje en las IEE, lo que está dado por la falta de recursos, la falta de capacitación de los docentes y el rol de las instituciones. Estos elementos no permiten que se desarrolle de manera efectiva el proceso de enseñanza aprendizaje, obstaculizando el acceso, la permanencia y el éxito. Jorge no presenta un grado extremo de autismo; sin embargo, las barreras a la inclusión no han permitido que muestre los avances que potencialmente podría desarrollar.

3. Capítulo III. Propuesta pedagógica

La presente propuesta de estrategias didácticas, *Abriendo espacios*, es el resultado del trabajo de investigación desarrollado en torno a la inclusión en el ámbito educativo de niños y niñas con TEA, la cual tuvo como metodología el estudio del caso de Jorge Castro Tipán, esto bajo un análisis cualitativo, desarrollado tanto con entrevistas como con observación participante.

A partir de los resultados obtenidos, se desarrolló la guía *Abriendo espacios* como un material de apoyo al trabajo docente con niños y niñas que tienen trastornos del espectro autista, específicamente para el caso de Jorge Castro Tipán, entregando el conocimiento teórico necesario y un conjunto de estrategias para que los docentes puedan aplicar y generar nuevos espacios de inclusión en el ámbito educativo de niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje y puedan desarrollarse cada una de las etapas de plan de transición.

3.1- Diseño de la propuesta

Abriendo espacios

3.1.1- Introducción

La educación es un derecho humano garantizado tanto por la Constitución de la República del Ecuador como por organismos internacionales como la UNESCO, tal como consta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la Convención sobre los Derechos del niño de 1989, y como se estipula en el Art. 26 de la Norma Suprema del Ecuador, en donde se determina que “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

De igual manera, la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD, 2012), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y su Reglamento, el Código de la Niñez y la Adolescencia, el Plan Nacional del Buen Vivir (2017-2021) y la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (2014-2017) son parte del marco normativo nacional que regula el sistema educativo especializado, en concreto el trabajo pedagógico que se realiza en las IEE. El Modelo Nacional de Gestión para NEE en Instituciones Educativas Especializadas es el modelo articulado para gestionar y poner en marcha el sistema educativo especializado.

En este marco, la presente propuesta espera constituirse como una herramienta que fortalezca aquellos ámbitos que encuentran obstáculos para garantizar el éxito en la inclusión de niños y niñas con TEA, centrándose en aquellos elementos que representan fortalezas para anclar los aprendizajes y transformarlos en una práctica educativa que incluya a los distintos ecosistemas en los que se desenvuelven los niños y niñas con TEA, y propiciando el desarrollo de las potencialidades de manera personalizada y con atención a las características únicas que cada sujeto tiene.

Además, cada estrategia y experiencia de aprendizaje planteada estará guiada por la fundamentación teórico-conceptual y por los resultados de una investigación en profundidad realizada. Se constituirá así una herramienta que permita a los docentes profundizar en sus conocimientos y reflexionar continuamente sobre su práctica educativa, atendiendo a las particularidades de cada caso.

3.1.2- Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Implementar estrategias didácticas que favorezcan la inclusión de Jorge Castro Tipán a través del trabajo de las áreas de desarrollo cognitivo que requieren de ayuda muy notable y de la superación de las barreras de acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo especial.

Objetivos específicos

- Implementar estrategias didácticas para fortalecer el desarrollo lingüístico de Jorge Castro Tipán, con especial énfasis en la verbalización.
- Implementar estrategias didácticas que contemplen la capacitación docente y faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Evaluar las estrategias implementadas a través del criterio de usuario, en este caso la docente de Jorge Castro Tipán.

3.1.3- Fundamentación

El espectro autista es una condición que se presenta en las personas la cual repercute directamente en sus formas de relacionamiento y comunicación con las personas. En los niños implica una serie de afectaciones que dificultan su integración adecuada a los sistemas de escolarización lo que puede repercutir negativamente en su desarrollo personal y en su formación académica, principalmente porque los centros educativos no cuentan con programas para tratar esta situación.

Desde la perspectiva de Hervás, Balmaña, & Salgado (2017), el TEA es un trastorno de alta complejidad que inicia desde la infancia y puede ir agravándose conforme la persona va creciendo. Entre las manifestaciones clínicas se encuentran: dificultades en los procesos de comunicación e interacción social; patrones de comportamiento repetitivos; síntomas presentes desde la primera infancia; la suma de todos los síntomas afecta de manera significativa la cotidianidad de la persona. Es importante señalar que, si bien no existe una cura, si se pueden aplicar tratamientos que pueden ayudar a disminuir las dificultades que las personas que lo padecen experimentan.

Al ser un trastorno que se manifiesta desde la primera infancia resulta evidente que provoca afectaciones de diferente tipo en el proceso de escolarización de los

infantes, ante esto, es importante que los centros educativos y discentes planteen estrategias que permitan una mejor integración de los niños con TEA. A propósito de esto Rangel (2017) menciona que algunas de las orientaciones pedagógicas a tomar en cuenta son: preparar al grupo de clase, promover el desarrollo de actividades de cooperación, atención y explicación personalizada, sesiones de trabajo cortas, ambientes organizado entre otras.

Corresponde a los docentes comprender la realidad del niño y brindarle un espacio de aprendizaje en el que se sienta seguro, comprendido, en el que reciba el apoyo necesario para lograr un aprendizaje integral, pero sobre todo un espacio de integración que le permita desarrollar sus capacidades. En este sentido, la intervención educativa debe estar enfocada a crear un ambiente confiable en el que se puedan generar procesos integrales que le ayuden tanto a nivel académico como personal.

3.1.4- Área de intervención

Jorge Santiago Castro Tipán es un niño de cinco años con diagnóstico de trastorno de espectro autista. Cursa 2 EGB en la Unidad Educativa Especializada Manuela Cañizares. Esta se encuentra ubicada en el Puerto Francisco de Orellana y tiene un régimen de sostenimiento fiscal. La educación que presta se orienta al trabajo con niños y niñas con diferentes grados de discapacidad. Cuenta con alrededor de 150 estudiantes de inicial, básica y bachillerato, y con una veintena de docentes.

Las dificultades que se observan en el proceso de enseñanza aprendizaje de Jorge se grafican en la siguiente figura:

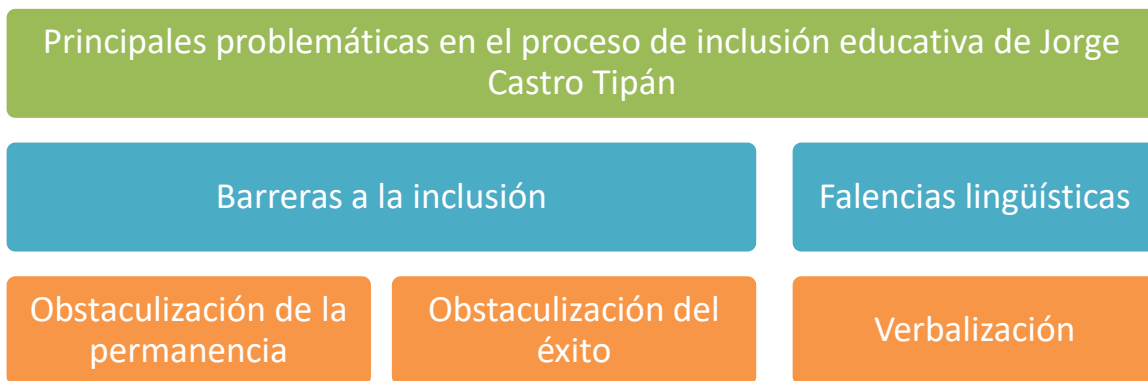


Figura 1 *Problemáticas principales en el proceso de inclusión en el ámbito educativo de Jorge Castro Tipán.* Fuente: elaboración propia.

Las estrategias planteadas están centradas en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades lingüísticas de Jorge Castro Tipán, que son las que presentan mayores dificultades en él. La verbalización, puntualmente, es un área en la que el niño requiere de ayuda muy notable, no siendo posible para él expresar verbalmente sus necesidades, emociones o inquietudes.

Por otra parte, las estrategias planteadas se sostienen en el refuerzo de aquellas áreas en que se presentan las mayores fortalezas o constituyen factores protectores en cuanto al proceso de inclusión en el ámbito educativo de Jorge. De esta manera, la integración de la familia, el grado de contacto social y vinculación afectiva con sus pares y con la docente, se constituyen como pilares fundamentales del trabajo aquí propuesto.

2.1.5- Generalidades

Una mirada hacia el rol docente en el trabajo con niños y niñas con TEA

Los trastornos del espectro autista constituyen un desafío para los docentes y para los propios niños y niñas que los tienen. Cada caso es diferente y se requiere de capacitación constante y sistemática para hacer frente a los obstáculos que se presentan en todos los niveles educativos, desde la institucionalidad hasta las

características de cada sujeto, todo con miras a fortalecer el aprendizaje de niños y niñas con TEA y asegurar su inclusión en la sociedad a través de la educación.

El rol de los docentes como mediadores del aprendizaje es central, sobre todo con respecto al trabajo con niños con necesidades educativas especiales. Muchas veces las familias no cuentan con los recursos necesarios, con la capacitación adecuada ni con ayuda institucional, por lo que el soporte que pueden ofrecer los y las profesoras es central para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con TEA, esto mediante el desarrollo de las habilidades potenciales que pueden desarrollar y fomentando el mayor grado de autonomía posible.

La inclusión de estos niños y niñas es un derecho para ellos y una obligación para los educadores, partiendo por el Estado y terminando en los y las docentes que ejercen con esfuerzo su labor diaria. Para esto, es preciso contar con herramientas metodológicas y estrategias de abordaje que permitan comprender las formas diferentes en las que niños y niñas con TEA aprenden y aprehenden en y de su entorno. Es imperioso comprender que los procesos cognitivos que desarrollan estos niños son diferentes y requieren de un tratamiento especial para conseguir, finalmente, que puedan desenvolverse en la cotidianidad con la mayor autonomía posible y bajo los principios del buen vivir y con una mejor calidad de vida.

Sobre el trastorno del espectro autista

Este trastorno puede entenderse como un conjunto de síntomas que expresan una dificultad permanente en dos grandes áreas: el desarrollo de la socialización (tanto la interacción como la comunicación) y el desarrollo de los intereses y la sensorialidad, como se plantea en el DSM-V (Sociedad de Psiquiatría Y Neurología de la Infancia y Adolescencia, 2017).

Una de las primeras perspectivas que aportaron con una caracterización adecuada de este trastorno es la de Wing y Gould (1979), planteando la siguiente tríada,

compuesta por las áreas que se ven obstaculizadas en su desarrollo en los sujetos con TEA.

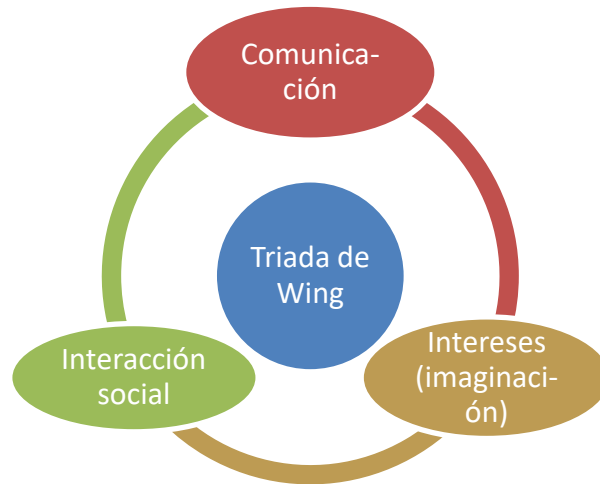


Figura 2 *Triada de Wing: áreas de afectación en sujetos con TEA.*
Fuente: (Wing & Gould, 1979).

Sobre el aislamiento social, este puede presentarse desde la completa indiferencia al mundo externo o, bien, presentarse como ciertos desajustes en el comportamiento social. Las dificultades en la adquisición del lenguaje generan una mayor dificultad en el relacionamiento y vinculación con el mundo externo, pues no existe una adecuada interpretación de códigos, además de una deficiencia en la expresión verbal y no verbal. Se presentan, además, patrones de conducta estereotipados y repetitivos, los cuales se expresan tanto en comportamientos que denotan intolerancia al cambio y baja adaptabilidad, gestualidad estereotipada e intereses restringidos, repetitivos y con un grado de intensidad fuera de lo normal.

Todas estas dificultades y sus síntomas pueden expresarse en distintos grados, siendo definidos por la necesidad de ayuda que requieren. Así, se definen como se ve en la siguiente figura:

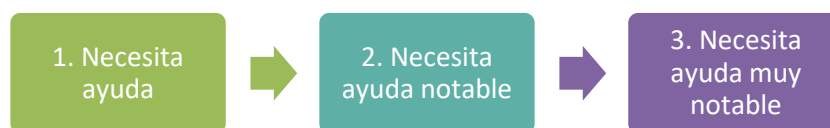


Figura 3 Niveles de severidad del TEA
Fuente (Red Cenit, 2020).

Así, es preciso que los docentes y la familia estudien y comprendan en profundidad cuál es la historia de vida y cómo se ha desarrollado en trastorno en niños y niñas con TEA, de modo que puedan realizar intervenciones adecuadas y adaptadas a sus necesidades.

Los desafíos más acuciantes que se enfrentan quienes están abocados al trabajo con sujetos con TEA son aquellos que obstaculizan la inclusión de estos niños en la sociedad, y en particular en el sistema educativo. Esto es así por razones externas e internas: el propio sistema educativo es excluyente, poco adaptable y rígido; pero, a su vez, el autismo tiende a excluir a los sujetos en tanto no les permite comunicarse de manera efectiva, viviéndose un proceso degenerativo que los aleja cada vez más de la sociedad si es que no se interviene a tiempo y de manera sistemática.

3.1.5- Experiencias de aprendizaje

La presente propuesta didáctica se estructura en experiencias de aprendizaje, las cuales están enfocadas en el trabajo de las dificultades lingüísticas que presenta Jorge como el ámbito en que requiere ayuda muy notable, además de considerarse para esto el currículo adaptado institucional y los lineamientos del currículo nacional. Esta se enfoca en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de Jorge, específicamente en la verbalización, la cual se encuentra completamente ausente.

Para esto, se ha realizado una extensa revisión bibliográfica y se ha planteado el trabajo con sistemas alternativos de comunicación (SAC) (Martínez, 2014), esto entendiendo que la principal función del lenguaje y sus habilidades son la comunicación. Por tanto, el foco de estas estrategias propuestas estará en aumentar la capacidad comunicativa y de expresión de Jorge a través del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades lingüísticas.

Es central considerar que los niños y niñas con TEA requieren de una estructura y de una rutina para sentirse cómodos. Los cambios que no pueden prever los alteran y generan reacciones desajustadas. Sin embargo, cabe hacer hincapié en que lo que se considera como “rutina” no es lo que ellos mismos perciben como tal: muchas veces los gestos o elementos que escapan a la simple vista de los educadores constituyen elementos perturbadores para los niños y niñas con TEA. Por tales razones, las experiencias aquí indicadas podrán ser aplicadas durante un mes, siendo necesario realizar las actividades más de una vez; esto según la evaluación que realice la docente y la planificación de la clase Lengua y Literatura. El objetivo es que, manteniendo la estructura, se pueda evaluar alguna mejora al cabo del periodo de tiempo indicado.

Por lo anterior, es preciso considerar:

- Se debe mantener un ambiente previsible y controlado.
- Realizar una planificación detallada semanal en la que se indique qué actividades y experiencias se realizarán, idealmente a través de pictogramas y elementos visuales llamativos.
- Realizar una distribución de aula mediante “rincones”, de modo que el niño asocie cada espacio con una actividad de manera sostenida en el tiempo.
- Se deben procurar relacionamientos estables.
- Guiar el proceso de interacción del niño.
- Desarrollar todas las actividades con un carácter lúdico.

Sugerencia de distribución de espacios

La metodología TEACCH (Guzmán, Putrino, Martínez, & Quiroz, 2017); (Escribano, 2015), de la cual se han rescatado estrategias importantes para esta propuesta didáctica, plantea que el trabajo con niños y niñas con TEA debe ser estructurado y progresivo. Una buena forma de generar ambientes seguros y previsibles es la designación de zonas o rincones en el aula, a través de la cual se tipifican zonas

especializadas en distintos tipos de trabajo, de modo que los y las estudiantes pueden conocer de antemano el tipo de actividad que realizarán. La siguiente figura muestra una sugerencia de estructuración de aula por rincones.

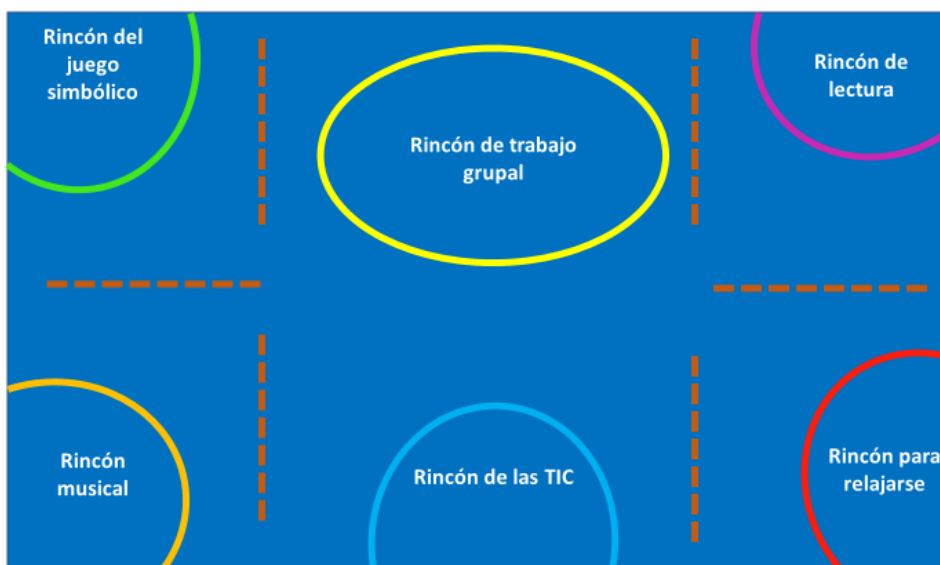


Figura 4 *Sugerencia de estructuración de espacio por rincones*
Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los recursos disponibles, al nro. de estudiantes en el aula y a sus dimensiones es posible adaptar una mayor o menor cantidad de rincones. Es preciso que los espacios estén claramente separados, ya sea por estanterías, biombos, cortinas u otros mecanismos.

Para esta propuesta – y dado el contexto sanitario actual – la distribución del espacio considera también el trabajo en casa, de modo que todas las experiencias de aprendizaje serán implementadas en el hogar bajo los mismos supuestos de rincones y rutinas. Así, el trabajo será coordinado entre la docencia y la familia, siendo esta última una de las fortalezas y factores facilitadores del éxito para el caso de Jorge Castro.

Estructura de las experiencias de aprendizaje

Las experiencias de aprendizaje son un conjunto de actividades que presentan un elemento coordinador, que suele ser la actividad central que guiará todo el proceso. Estas tienen un objetivo que se detalla en cada caso, además de indicarse su duración y el componente que trabajan.

Están estructuradas en tres momentos, inicio, desarrollo y cierre, y en cada uno de ellos se sugieren distintas actividades y modos de trabajo con el niño. Se han diseñado de modo flexible, es decir, que luego de alcanzado ciertos aprendizajes de manera progresiva, la docente puede adaptar las actividades incluyendo nuevos materiales o recursos. Se especifican, además, los recursos pedagógicos que serán necesarios, incluidos en anexos aquellos que correspondan a imágenes y/o elementos que por extensión no pueden ir en la propuesta. Se indica, además, qué metodología y estrategia serán centrales en el desarrollo de la experiencia.

Dado el contexto sanitario en el que se implementará esta propuesta, es preciso coordinar el trabajo docente con el trabajo realizado en el hogar. A medida que las condiciones lo permitan, las actividades serán realizadas de manera presencial y tomando todas las medidas de bioseguridad; sin embargo, el énfasis estará dado en el trabajo en casa con la familia, esto con el apoyo de las TIC.

A) Experiencia de aprendizaje 1

Tabla 6

Experiencia de aprendizaje 1

Nombre de la experiencia: Cuento **Los juguetes ordenados**

Nro. horas pedagógicas: 1

Espacio: rincón de lectura

Área de intervención: lingüística, comunicación verbal y no verbal.

Objetivo: se espera que el niño comience a integrar sistemas alternativos de comunicación, en este caso a partir del uso de pictogramas. Se potenciará, además, el surgimiento de la comunicación verbal, asociando los pictogramas a sonidos.

Momento	Actividades	Recursos	Metodología
Inicio	<p>Recuerde comenzar todas las experiencias de aprendizaje revisando la planificación semanal mediante pictogramas.</p> <p>Prepare la zona de lectura para trabajar en ella el cuento “Los juguetes ordenados”. Para esto, acceda al recurso en línea y disponga las ilustraciones de modo que el cuento se comprenda a través de ellas. Si considera necesario, complete el cuento con otros pictogramas de su autoría.</p>	<p>Láminas del cuento (anexo 6.4), o bien el recurso digital, en https://cuentosparadormir.com/cuentos-ilustrados/los-juguetes-ordenados-cuento-infantil-ilustrado. Si tiene disponible un</p>	TEACCH, pictogramas, SAC.
Desarrollo	<p>Utilice imágenes grandes para narrar el cuento. Comience señalando algunos juguetes y asócielos al pictograma que corresponda, cada vez que en el cuento sean mencionados.</p> <p>Realice la actividad lentamente, procurando que los niños entiendan el cuento.</p> <p>Observe cómo se desarrolla la</p>	<p>rincón de TIC, puede apoyarse directamente en computador.</p>	

	actividad, a modo de evaluación formativa.		
Cierre	Al terminar el cuento, pida alguna retroalimentación por parte del niño. Evalúe si se comprendió o no el cuento narrado, solicitando que señale los objetos que se indican en los pictogramas (y que haya dispuesto en la zona de lectura previamente). Evalúe la actividad.		
Trabajo con la familia	Solicite a la familia que trabaje en el hogar con el niño, dándole como recursos los pictogramas del cuento. La madre puede pedirle que señale los objetos que en el pictograma se indiquen o, bien, pedirle al niño que “ordene sus juguetes” en función de los pictogramas. Esto reforzará la comprensión de un lenguaje alternativo para que se establezca un sistema de comunicación asociado, en principio, con imágenes.		

Fuente: elaboración propia.

B) Experiencia de aprendizaje 2

Tabla 7

Experiencia de aprendizaje 2

<p>Nombre de la experiencia: ¿Cómo suena esto?</p> <p>Nro. horas pedagógicas: 1</p> <p>Espacio: rincón musical</p> <p>Área de intervención: verbalización, prosodia</p> <p>Objetivo: se espera que el niño comience a desarrollar la verbalización a través de la imitación y de la interacción con sus compañeros. Además, se fortalecerá el uso de un sistema alternativo de comunicación (pictogramas).</p>			
Momento	Actividades	Recursos	Metodología
Inicio	<p>Comience todas las actividades señalando, en primer lugar, la planificación diaria a través de pictogramas.</p> <p>Ubique los recursos necesarios en el rincón musical y, de ser posible, disponga de los objetos que se sugieren en los pictogramas.</p> <p>En esta actividad pueden ayudar los compañeros que ejecuten adecuadamente la actividad, para que el niño con TEA pueda imitarlos y, a la vez, interactuar con ellos.</p>	<p>Láminas con imágenes para imitar el sonido que producen (anexo 6.5).</p> <p>Puede seleccionar otras láminas más significativas de acuerdo a su contexto y a la duración de la clase.</p>	TEACCH, pictogramas, SAC.
Desarrollo	Muestre las láminas de cada objeto a la clase y realice el sonido que está asociado a ellas. Procure		

	<p>que los aspectos prosódicos se enfatizan, para desarrollar este aspecto en el niño.</p> <p>Indique a los compañeros que realicen la actividad, y pida al niño con TEA que los observe y los imite.</p>		
Cierre	<p>Realice la actividad de manera inversa; es decir, realice un sonido y pida que los niños descubran cuál es la lámina que corresponde.</p> <p>Evalúe de acuerdo a esto el desarrollo de la actividad.</p>		
Trabajo con la familia	<p>Esta actividad también puede ser desarrollada en casa. La madre puede mostrar las láminas cada vez que algún elemento que esté en ellas tenga su aparición en la cotidianidad.</p>		

Fuente: elaboración propia.

C) Experiencia de aprendizaje 3

Tabla 8

Experiencia de aprendizaje 3

<p>Nombre de la experiencia: Vamos a la tienda</p> <p>Nro. horas pedagógicas: 1</p> <p>Espacio: rincón del juego simbólico</p> <p>Área de intervención: verbalización, comunicación no verbal, reciprocidad</p>
--

emocional.

Objetivo: se espera que, a través de la interacción con sus pares, se fortalezca la comprensión de ciertas actividades cotidianas, además de desarrollar la comunicación tanto verbal como no verbal.

Momento	Actividades	Recursos	Metodología
Inicio	<p>Recuerde iniciar la jornada indicando la planificación de las actividades a través de láminas.</p> <p>Establezca entre los niños de la clase roles para ver quiénes compran, quiénes venden y quiénes son acompañantes (mamá, papá, hermanos, etc.).</p> <p>Si la clase es muy numerosa, puede dividirla en grupos para que sea efectivo el trabajo.</p>	<p>Láminas que representen elementos de uso común en el acto de ir a la tienda y comprar (anexo 6.6).</p>	<p>TEACCH, pictogramas, SAC.</p>
Desarrollo	<p>Muestre las láminas que se indican en los anexos a la vez que explica cuál va a ser el juego que se realizará (ir a la tienda a comprar).</p> <p>Si en la clase hay un grupo de alumnos que puedan representar el juego primero, pídeles que lo hagan a modo de modelo para el niño con TEA.</p> <p>Realice el juego simbólico de la manera más cercana a la realidad, indicando con las</p>		

	<p>láminas todas las acciones que se realizan en la tienda. De ser posible, disponga de elementos para que se acerquen lo más a la realidad posible las escenas (p.ej. latas de alimentos, papel higiénico, etc.).</p> <p>Pida al niño que intente verbalizar como una imitación de lo que realizan sus compañeros.</p> <p>Apóyese en la cercanía que tiene con ellos y con usted.</p>		
Cierre	<p>Cierre la actividad pidiendo a los alumnos que señalen los elementos que se observan en las láminas, incluyendo los personajes que protagonizaron cada cual.</p> <p>Evalúe la actividad.</p>		
Trabajo con la familia	<p>Esta actividad puede desarrollarse de forma coordinada con la familia, de modo que se disponga de la rutina más cercana a la realidad para representarla en el aula.</p> <p>Ofrezca a la familia las láminas para que también sean utilizadas en el hogar al momento de realizar compras.</p>		

Fuente: elaboración propia.

3.1.6- Evaluación

La evaluación de la aplicación de estas estrategias didácticas es un elemento fundamental para comprender cómo se desarrolla y se fortalece el proceso de enseñanza aprendizaje del niño con TEA y cómo se desarrolla la verbalización y se fortalece su comunicación no verbal. Para esto, se ha elaborado el siguiente instrumento de observación, el cual debe completarse en cada experiencia de aprendizaje, tanto en su desarrollo como en el cierre.

Considere que, para evaluar el avance, es preciso que realice una evaluación inicial diagnóstica, de modo que deberá aplicar el instrumento previo a realizar la actividad. De igual manera, es importante evaluar el trabajo realizado en conjunto con la familia, de modo que es importante aplicar el instrumento luego de realizado el trabajo en el hogar.

Tabla 9

Fichas de observación según objetivos de experiencias de aprendizaje

Experiencia de aprendizaje 1			
Observador:			
Fecha:			
Clase: Lengua y Literatura.		Duración:	
Objetivo: Se espera que el niño comience a integrar sistemas alternativos de comunicación (SAC), en este caso a partir del uso de pictogramas. Se potenciará, además, el surgimiento de la comunicación verbal, asociando los pictogramas a sonidos.			
Ítem / Indicador de logro	100 %	50 %	0 %
Verbalización			
Integración de SAC			
Identificación de pictograma			
Comprende el cuento			
Observaciones generales:			

Experiencia de aprendizaje 2

Observador:

Fecha:

Clase: Lengua y Literatura.

Duración:

Objetivo: se espera que el niño comience a desarrollar la verbalización a través de la imitación y de la interacción con sus compañeros. Además, se fortalecerá el uso de un sistema alternativo de comunicación (pictogramas).

Ítem / Indicador de logro	100 %	50 %	0 %
Verbalización			
Prosodia			
Imitación			
SAC			

Observaciones generales:

Experiencia de aprendizaje 3

Observador:

Fecha:

Clase: Lengua y Literatura.

Duración:

Objetivo: se espera que, a través de la interacción con sus pares, se fortalezca la comprensión de ciertas actividades cotidianas, además de desarrollar la comunicación tanto verbal como no verbal.

Ítem / Indicador de logro	100 %	50 %	0 %
Verbalización			
Comunicación no verbal			
Reciprocidad emocional			
Adaptación a la actividad cotidiana			

Observaciones generales:

Fuente: elaboración propia.

3.2- Intervención de la propuesta

La presente propuesta corresponde a un conjunto de experiencias de aprendizaje cuya duración dentro de la planificación de la clase de Lengua y Literatura es de aproximadamente un mes. Esto es así debido a que la aplicación de las experiencias de aprendizaje debe estructurarse como una rutina, de modo que cada vez el niño pueda ir desarrollando sus habilidades y mejorando las áreas más problemáticas, además evaluar sistemáticamente en avance en cada área.

Debe considerarse como una circunstancia especial el contexto sanitario en el que se implementa la presente propuesta. Si bien las clases presenciales están suspendidas o se desarrollan de forma intermitente, el trabajo pedagógico se ha estructurado a través del uso de TIC. Esta propuesta pedagógica está pensada para que el uso de recursos sea el menor posible, dando énfasis en los aspectos visuales como estímulos que mejor son interpretados por los sujetos con TEA, siendo necesaria solo una conexión a internet y la impresión a color y en buena calidad de las láminas sugeridas.

Cada una de las experiencias de aprendizaje contempla un trabajo en aula de una hora pedagógica – en la medida en que es posible –, duración que puede ser modificada por la docente y la familia en función de sus necesidades, de la cantidad de alumnos para el caso presencial y de la evaluación que ella vaya realizando a medida que se implementan. El trabajo fundamental a realizar es el del niño junto a su familia en el hogar. Cada uno de estos trabajos considera una duración de 1 hora pedagógica.

Por último, respecto a las evaluaciones, se sugiere que estas sean estructuradas en sus etapas diagnóstica, formativa y sumativa, lo cual podrá realizarse para cada experiencia de aprendizaje y durante todo el mes de aplicación. Esta será fundamental para medir el nivel de logro con respecto a los criterios anteriormente planteados, de modo de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje del niño

con TEA en aquellos ámbitos en los que requiere de ayuda muy notable, esto a través del trabajo con aquellas áreas en las que presenta fortalezas dentro de su cuadro, como es el relacionamiento con su familia, con la docente y la vinculación afectiva con estas.

La propuesta, además, es flexible. Se considera que puede ser modificada por la docente en función de sus necesidades, el contexto y el avance o estancamiento que pueda presentar el niño. Luego de efectuada, se sugiere la continuidad del trabajo con metodología de rincones de aula (TEACCH) si su aplicación tiene efectos positivos.

3.3- Valoración de resultados

La propuesta fue presentada a la docente de Jorge Castro, quien realizó una evaluación de esta a través de un instrumento diseñado para tal fin. Las dimensiones que se propusieron para evaluar corresponden a:

- Pertinencia, la cual da cuenta del grado de adecuación de la propuesta con los aspectos teóricos, metodológicos, con las necesidades del niño y con la factibilidad de implementación en cuanto a recursos y aplicabilidad.
- Coherencia, referente a la alineación con elementos curriculares a nivel nacional e institucional y a la claridad metodológica y pedagógica con que se presenta.
- Eficacia, que refiere al grado de consecución de los objetivos propuestos y del impacto de la propuesta en su aplicación.
- Relevancia, que corresponde a la consideración de la docente sobre la calidad de la propuesta en cuanto a su aplicación general a otros casos y en cuando a la intervención oportuna basada en diagnósticos oportunos.

En la tabla 10 se indica el instrumento aplicado y los indicadores que cada una de estas dimensiones tomó en cuenta para ser evaluada.

Tabla 10*Instrumento de valoración de resultados*

PERTINENCIA				
Indicador	Totalmente inadecuado	Inadecuado	Adecuado	Totalmente adecuado
Fundamentación teórica en línea con la problemática.				
Fundamentación metodológica relacionada con el contexto de estudio.				
Responde a las necesidades y expectativas detectadas.				
Los recursos son aplicables.				
Existe viabilidad para la implementación de la propuesta.				
COHERENCIA				
En línea con las disposiciones educativas.				
La metodología indicada es de fácil comprensión y aplicación.				
La aplicación es sistemática, ordenada y adaptable.				
Las indicaciones con claras y precisas.				
EFICACIA				
Logros alcanzados con la aplicación.				
Los efectos de la implementación de la propuesta.				
RELEVANCIA				
La propuesta aborda una problemática existente.				
Los principios de implementación sirven de pauta para otros casos.				

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados de la valoración de la propuesta realizada por parte de la docente del estudiante Jorge Santiago Castro Tipán muestran resultados positivos para cada una de las dimensiones planteadas.

- Pertinencia

En relación a la pertinencia, indicadores como: fundamentación teórica en línea con la problemática; fundamentación metodológica relacionada con el contexto de estudio y recursos aplicables alcanzaron un nivel de adecuado. Por su parte, responde a las necesidades y existe viabilidad para la implementación de la propuesta recibieron una evaluación de totalmente adecuado.

De esta manera, es posible inferir que la propuesta puede ser fortalecida en cuanto a los ámbitos metodológicos en el contexto sanitario actual y en cuanto a los recursos que utiliza. Es posible, por tanto, que se requiera de mayores instrumentos de evaluación diagnóstica de las condiciones materiales disponibles, además de una evaluación profunda del nivel de capacitación y manejo de estrategias didácticas y pedagógicas referentes al TEA tanto en docentes como familia.

- Coherencia

En lo referente a la dimensión coherencia, los indicadores: en línea con las disposiciones educativas, metodología indicada de fácil comprensión y aplicación; y aplicación es sistemática, ordenada y adaptable, fueron evaluadas como adecuadas. Mientras que las indicaciones son claras y precisas alcanzaron un nivel de totalmente adecuado.

Sobre lo evaluado por la docente, es importante destacar que las áreas en que la propuesta puede ser mejorada es en su adecuación curricular, la facilidad de la

aplicación y su adaptabilidad. Es importante, por tanto, comprender que las condiciones de los niños con TEA son particulares y únicas, de modo que los esfuerzos por crear estrategias didácticas deben ser adaptables y flexibles a cada caso. Esto es más importante aún si se considera que el contexto sanitario actual impone la utilización de diversos recursos TIC y nuevas dinámicas pedagógicas.

- Eficacia

Respecto a la dimensión de Eficacia, los indicadores: logros alcanzados con la aplicación y efectos de la implementación de la propuesta tuvieron una valoración de adecuado.

Este aspecto es evaluado de manera positiva por la docente; sin embargo, es posible encontrar áreas de mejora en la propuesta para mejorar el impacto en la inclusión de Jorge Castro. Si bien esta ha sido pensada para una aplicación de largo plazo, es importante generar instrumentos que evalúen su aplicación y los avances que se obtienen en el corto plazo. Todas las intervenciones educativas deben ser medidas de manera longitudinal, por lo que es preciso que para evaluar efectivamente el impacto de una propuesta de estrategias didácticas se diseñen instrumentos longitudinales de evaluación a través del tiempo.

- Relevancia

Finalmente, en la dimensión de Relevancia, los ítems: la propuesta aborda una problemática existente y los principios de implementación sirven de pauta para otros casos recibieron una valoración de totalmente adecuado.

Respecto a la relevancia de la propuesta, la docente evaluó todos los indicadores de forma positiva. Esto implica que el diagnóstico derivado de la investigación y las áreas de intervención planteadas son las adecuadas para el trabajo con niños y niñas con TEA.

4. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

- Los principales referentes teóricos tomados en cuenta dentro del estudio en relación a la inclusión de niños con Trastorno de Espectro Autista, destacan la importancia de generar ambientes educativos que respeten la diversidad y emprendan acciones que faciliten a los niños y niñas con TEA ser parte de procesos de enseñanza aprendizaje que se preocupen por brindarles oportunidades de integración, aprendizaje efectivo y desarrollo integral. La propuesta TEACCH es considerada una de las más efectivas al momento de trabajar el aprendizaje de niños y niñas con TEA.
- El proceso de inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) perteneciente a la Unidad Educativa Especial Manuela Cañizares, inicia a través del conocimiento de las características particulares de su condición, identificación de las problemáticas que experimenta y el establecimiento de las características de análisis. A partir de los datos obtenidos se procede a plantear acciones de intervención pedagógica que se adapten a su contexto particular para la obtención de resultados que sean favorables para el desarrollo del infante.
- A partir de los resultados obtenidos, se elaboró una propuesta didáctica basada en la metodología TEACCH y en el desarrollo de sistemas alternativos de comunicación (SAC). Esta contempló tres experiencias de aprendizaje pensadas para implementar sistemáticamente, las cuales se enfocaron en el trabajo de las áreas en las que el niño con TEA requiere de ayuda muy notable, que son las habilidades lingüísticas, específicamente la verbalización. Para esto, se recurrió a las áreas en las que, dentro de su condición, presenta fortalezas, como es el relacionamiento con los pares y la familia.

- La propuesta diseñada fue evaluada e implementada durante un mes a través de sistemas no presenciales, mediante el uso de TIC e internet como canal fundamental de interacción entre docente y estudiante. Las actividades se enfocaron en el trabajo en casa, coordinando el proceso de enseñanza aprendizaje entre las planificaciones curriculares de la docente con la actividad familiar. Esta fue evaluada por la docente en su implementación, siendo principalmente positiva.

Recomendaciones

- Es importante profundizar en el estudio de las implicancias del TEA en niños y niñas una vez que ingresan al sistema educativo e inician sus procesos de escolarización. De esta manera se puede tener un mayor conocimiento de las diversas dificultades que experimentan para la creación de soportes teóricos que faciliten el trabajo de los docentes, niños, padres de familia, creando ambientes educativos inclusivos que se preocupan por la integralidad de los estudiantes.
- Es fundamental tomar en cuenta que los procesos de inclusión de los niños y niñas con TEA cuenta con pasos básicos esenciales como el conocimiento, análisis y comprensión de su realidad. Sin embargo, al momento de crear e implementar estrategias si se considera oportuno plantear acciones que respondan a su caso particular con el objeto de obtener resultados positivos que hagan posible su participación en un ambiente educativo que responda a sus necesidades particulares.
- Es recomendable que las estrategias didácticas para la inclusión educativa de los niños con TEA, sean consistentes con la realidad del estudiante, así como con el contexto familiar, social y educativo, a fin de lograr un proceso de enseñanza aprendizaje que tome en cuenta a todos los actores que

brindan su apoyo y conocimientos para que los estudiantes con este tipo de trastorno tengan mayores opciones para adquirir aprendizajes significativos y sobre todo se sientan incluidos en el sistema educativo.

- Es importante que los procesos de evaluación respecto a la pertinencia y factibilidad de las estrategias de didácticas que se utilizan para la inclusión de los niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA), sean frecuentes para asegurar que representan un aporte para los estudiantes. Así se podrá establecer si se deben implementar cambios o mejoras con el fin de brindar una verdadera inclusión que dé respuesta a su estado, realidad, necesidades y requerimientos. Debe considerarse con mayor profundidad el uso de TIC en el trabajo con niños y niñas con TEA, dado el contexto actual. Estas pueden ser herramientas útiles para generar mayor inclusión en el ámbito educativo.

5. Referencias bibliográficas

- 123FR. (8 de 2020). *vector dinero*. Obtenido de 123RF.com: https://es.123rf.com/photo_92242420_concepto-de-dinero-paquete-de-billetes-de-banco-y-efectivo-monedas-de-d%C3%B3lar-de-oro-riqueza-%C3%A9xito-financie.html
- Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*.
- Andrade, S., & Carofilis, J. (2014). *Situación de la inclusión educativa de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en las instituciones educativas de las ciudades de Santo Domingo y Manta durante el año lectivo 2013-2014*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 19-29.
- Castro, M., & Ñañez, D. (2017). *Estrategias pedagógicas en la educación de niños autistas (TEA)*. Cali: Universidad de San Buenaventura Colombia.
- Colorear Junior. (8 de 2020). *Tendero para dibujar y pintar*. Obtenido de Colorearjunior: https://www.colorearjunior.com/colorear-y-pintar-tendero_644718.html
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Cuxart, F., & Jané, M. C. (1998). Evolución conceptual del término "autismo": una perspectiva histórica. *Revista de Historia de la Psicología*, 369-388.
- Díaz, E., & Andrade, I. (2015). El Trastorno de Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 163-181.
- Díaz, E., & Nóbrega, M. (2020). El MBPQS en Ecuador: Exploración de la validez de contenido para su aplicación en figuras cuidadoras de niños con TEA. *Ciencias Psicológicas*, 1-16.
- Escribano, I. (2015). *Guía de intervención para el desarrollo comunicativo-lingüístico de los alumnos con trastorno del espectro autista*. Salamanca: Universidad D Salamanca.

- Freepik. (8 de 2020). *Vector campana*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-premium/ilustracion-vector-campana-nave_4641637.htm
- Freepik. (8 de 2020). *Vector canario*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-premium/dibujos-animados-feliz-pequeno-pajaro-volando_3895505.htm
- Freepik. (8 de 2020). *Vector dinero*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-premium/dibujos-animados-dinero-mano-concepto-pagos-efectivo-empresario-manos-toma-dinero-cambio_7714738.htm
- Freepik. (8 de 2020). *Vector madre*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-gratis/dibujo-lindo-dia-madres_766866.htm
- Freepik. (8 de 2020). *Vector mono capuchino*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-premium/mono-capuchino-aislado-sobre-fondo-blanco_3997211.htm
- Freepik. (8 de 2020). *Vector motocicleta*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-premium/motociclista-moto-ilustracion-motociclista-carrera-motocross_8739711.htm
- Freepik. (8 de 2020). *Vector tambor*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-premium/tambor-instrumentos-musicales-stock-vector-ilustracion_4619462.htm
- Freepik. (8 de 2020). *Vector vaca*. Obtenido de Freepik: https://www.freepik.es/vector-gratis/ilustracion-vaca_791807.htm
- Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F., & Quiroz, N. (2017). Nuevas tecnologías: puentes de comunicación en el trastorno del espectro autista. *Terapia Psicológica*, 247-258.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hervás, A., Balmaña, N., & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista.

- Pediatría Integral*, 92-109.
- Imagenes y dibujos para imprimir. (8 de 2020). *Pinterest*. Obtenido de Pinterest: <https://www.pinterest.com/pin/210050770108376677/>
- León, B. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-26.
- León, B. (2018). La inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en la República del Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-26.
- LOD. (2012). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Ecuador: Asamblea Nacional.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
- Lozano, J., Alcaraz, S., & Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de educación secundaria. *Aula Abierta*, 15-26.
- Martín, E., & Pérez, E. (2018). La valoración de las aulas TEA en la educación infantil: la voz de docentes y familia. *Siglo Cero*, 53-73.
- Martínez, O. (2014). *Aplicación de un sistema alternativo de comunicación en un niño con autismo*. Zamora: Escuela Universitaria del Magisterio de Zamora.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Ministerio de Educación. (2018- 2019). *Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones Educativas Especializadas*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Currículo EGB Preparatoria*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (20 de abril de 2020). *Educación Especializada e Inclusiva*. Obtenido de Ministerio de Educación : <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
- Ministerio de Salud Pública. (2017). *Trastornos del Espectro Autista en niños y adolescentes: detección, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y seguimiento*. Quito: Ministerio de Salud Pública.

- Moliné, M. (2019). *Lenguaje y comunicación en niños con TEA*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- Montiel, M. (2015). *Estudio de la inclusión educativa de niños con trastornos del espectro autista (TEA) en escuelas de la ciudad de Quito*. Quito: Universidad Tecnológica Equinoccial.
- Munarriz, B. (1992). Metodología educativa I. *Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa* (págs. 101-116). Coruña: Universidade da Coruña.
- OEA. (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de la Discriminación contra Personas con Discapacidad*.
- OEA. (2006). *Declaración del Decenio de las Américas: por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad*.
- ONU. (1975). *Declaración de Derechos de los Impedidos*. Asamblea General.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 81-102.
- Reaño, E. (2014). La Triada de Wing y los vectores de la Electroneutralidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo. *Equipo de investigación y trabajo en autismo*, 1-13.
- Red Cenit. (8 de 2020). *Criterios de diagnóstico del autismo y del trastorno del espectro autista mediante DSM-V*. Obtenido de Red Cenit. Centros de desarrollo cognitivo: <https://www.redcenit.com/tea-dsmv/>
- Reynoso, C., Rangel, M., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 214-222.
- Sacristán, P. (8 de 2020). *Cuentos para dormir*. Obtenido de Los juguetes ordenados: <https://cuentosparadormir.com/cuentos-ilustrados/los-juguetes-ordenados-cuento-infantil-ilustrado>
- Silva, J. (2019). Análisis del acceso a la formación de competencias educativas básicas para estudiantes autistas en Ecuador. *Certiuni Journal*, 27-37.
- Sociedad de Psiquiatría Y Neurología de la Infancia y Adolescencia. (2017).

- Trastorno del espectro autista*. Valparaíso: Sociedad de Psiquiatría Y Neurología de la Infancia y Adolescencia.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M., & Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 75-94.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: CRÍTICA.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 115-129.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Autism Dev Disord*, 11-29.
- Zambrano, R. M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Universidad Católica de Cuenca, Extensión San Pablo de La Troncal*.
- Zúñiga, M. (2009). El síndrome de Asperger y su clasificación. *Revista Educación*, 183-186.

6. Anexos

6.1- Formato bitácora de observación

Observador:			
Fecha:			
Clase:		Duración:	
Categoría a observar: Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA.			
Subcategoría: Falencias lingüísticas.			
Ítem	Necesita ayuda	Necesita ayuda notable	Necesita ayuda muy notable
1. Verbalización.			
2. Expresividad.			
3. Ecolalia.			
4. Nivel fonético-fonológico.			
5. Nivel léxico-semántico.			
6. Manejo de lenguaje corporal.			
Observaciones generales:			
Categoría a observar: Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA.			
Subcategoría: Falencias en interacción social.			
Ítem	Necesita ayuda	Necesita ayuda notable	Necesita ayuda muy notable
5. Reciprocidad socioemocional.			

6. Conductas comunicativas no verbales.			
7. Conducta errática.			
8. Aproximación física.			
Observaciones generales:			
Categoría a observar: Proceso de enseñanza aprendizaje de un niño con TEA.			
Subcategoría: Falencias en intereses y creatividad.			
Ítem	Necesita ayuda	Necesita ayuda notable	Necesita ayuda muy notable
6. Patrones de conducta estereotipados.			
7. Inflexibilidad y baja tolerancia al cambio.			
8. Intereses restringidos.			
9. Hiporreactividad.			
10. Hiperreactividad.			
Observaciones generales:			

6.2- Formato entrevista a docente

Objetivo: esta entrevista de carácter semiestructurada tiene por objetivo conocer aspectos relevantes del proceso de inclusión educativa de Jorge Castro Tipán y su proceso de enseñanza aprendizaje.

1. ¿En qué condiciones cree que se encuentra el sistema educativo actual al respecto?

2. ¿Existen barreras de acceso para niños y niñas con discapacidades? ¿Cuáles? Considere el caso de Jorge para responder.

3. ¿Considera que es adecuado trabajar con estudiantes con TEA en el sistema especial de enseñanza?

4. ¿Qué desafíos son más apremiantes para la inclusión en su contexto educativo? Considere el caso de Jorge para responder.

5. ¿Cuáles son los desafíos más grandes para los niños y niñas con TEA en su curso? Considere el caso de Jorge para responder.

6. ¿Considera que existe avance en el proceso de inclusión de Jorge en el sistema educativo?

7. ¿Cuál es el rol que cumple la familia para la permanencia y avance de los niños y niñas en la escuela? Considere el caso de Jorge para responder.

8. ¿Cómo evalúa su propia capacitación en materia de TEA?

9. ¿Cómo evalúa el papel de la dirección en la inclusión educativa en su escuela, particularmente respecto de niños y niñas con TEA?

10. ¿Qué factores cree que deberían mejorar en su contexto educativo para propiciar la inclusión de los niños y niña con TEA en su contexto educativo? Considere el caso de Jorge para responder.

11. ¿Existen diferencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas con TEA respecto al de sus compañeros? ¿Cuáles?

12. En cuanto al aspecto lingüístico, ¿cuáles son las principales dificultades que observa en sus estudiantes con TEA? Considere el caso de Jorge para responder.

13. En cuanto al aspecto de relaciones interpersonales, ¿cuáles son las principales dificultades que observa en sus estudiantes con TEA? Considere el caso de Jorge para responder.

14. En cuanto a los intereses y a la creatividad, ¿cuáles son las principales dificultades que observa en sus estudiantes con TEA?

15. ¿Cómo evalúa el nivel de desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes con TEA, en comparación con sus compañeros? Considere el caso de Jorge para responder.

16. ¿Considera que sus estudiantes con TEA pueden expandir sus aprendizajes con su mediación o la de sus compañeros? ¿Cómo caracterizaría ese proceso? Considere el caso de Jorge para responder.

6.3- Entrevista a familiar

Objetivo: esta entrevista de carácter semiestructurada tiene por objetivo conocer aspectos relevantes de la historia de vida de Jorge Castro Tipán y su proceso de inclusión en el sistema educativo.

1. ¿Puede contarme cómo fueron los primeros dos años con Jorge?

2. ¿Cómo fue el proceso de diagnóstico de Jorge?

3. ¿Cómo fue el proceso de escolarización de Jorge?

4. ¿Considera que ha sido beneficioso para Jorge ingresar al sistema educativo especial?

5. ¿Cuáles son los mayores desafíos para Jorge en la escuela?

6. ¿Qué aprendizajes ha adquirido Jorge en la escuela?

7. ¿Cómo es la relación con sus compañeros?

8. ¿Cómo caracterizaría la Unidad Educativa Especializada Manuela Cañizares respecto a la inclusión de Jorge y el trabajo con la discapacidad en general?

6.4- Láminas experiencia de aprendizaje nro. 1

Recurso disponible en <https://cuentosparadormir.com/cuentos-ilustrados/los-juguetes-ordenados-cuento-infantil-ilustrado>

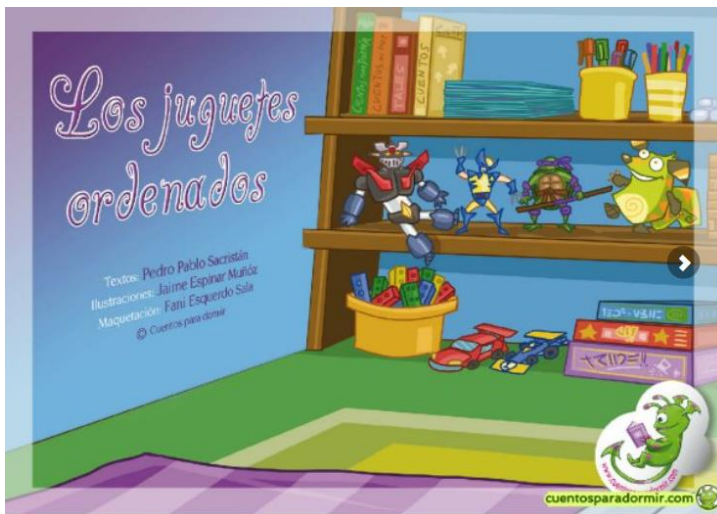


Figura 5 Carátula del cuento *Los juguetes ordenados*
Fuente: Cuentos para dormir (Sacristán, 2020).

6.5- Láminas para experiencia de aprendizaje nro. 2



Figura 6 *Pictograma motocicleta*
Fuente: Freepik (2020)



Figura 9 *Mono capuchino*
Fuente: Freepik (2020)



Figura 7 *Canario cantando*
Fuente: Freepik (2020)



Figura 10 *Tambor*
Fuente: Freepik (2020)

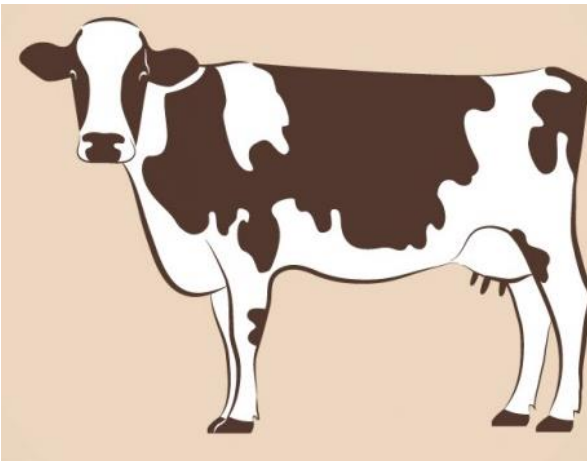


Figura 8 *Vaca*
Fuente: Freepik (2020)



Figura 11 *Campana*
Fuente: Freepik (2020)

6.6- Láminas para experiencia educativa nro. 3



Figura 12 *Tendero*
Fuente: Colorearjunior (2020)

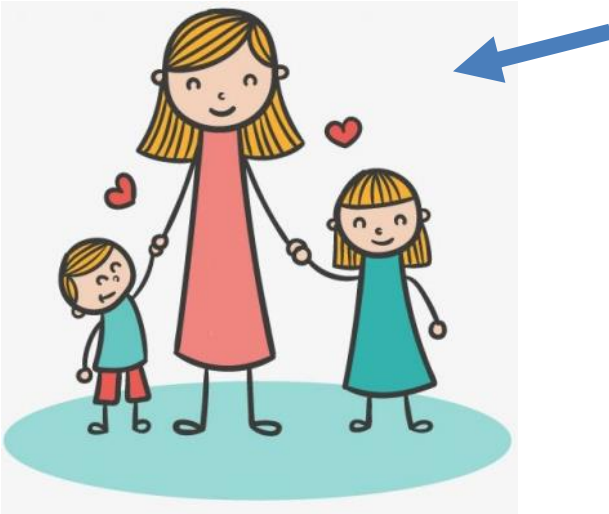


Figura 13 *Madre*
Fuente:(Freepik, 2020)



Figura 14 *Intercambio de dinero*
Fuente: Freepik (2020)



Figura 15 *Dinero*
Fuente: 123RF (2020)

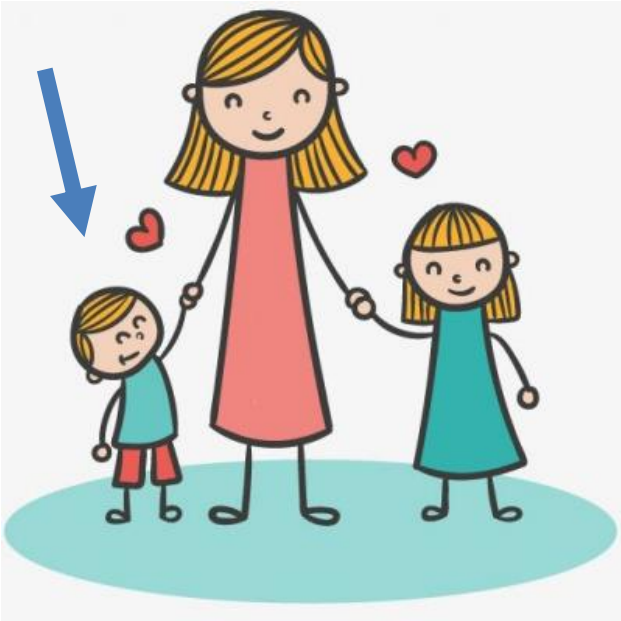


Figura 16 *Hijo*
Fuente: (Freepik, 2020)

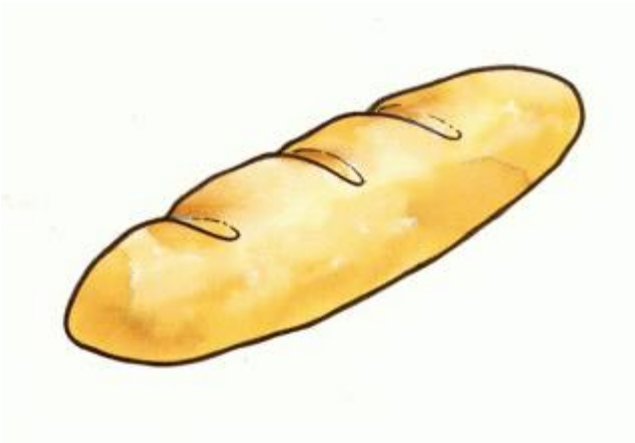


Figura 17 *Pan*
Fuente: Pinterest (2020)

Yo, (JOSE IGNACIO HERRERA RODRÍGUEZ), tutor del trabajo de titulación denominado “La inclusión de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de 5 a 6 años” perteneciente a la estudiante: (Mercedes Olivia Encarnación Encarnación con C.I. 0704339647). Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 9 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Cuenca, 15 de octubre de 2020



José Ignacio Herrera Rodríguez

C.I: 1756814370



UNA E

Cláusula de Propiedad Intelectual

Mercedes Olivia Encarnación Encarnación, autor/a del trabajo de titulación “La inclusión de niños con Espectro Autista (TEA) en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de 5 a 6 años”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogue 01 de diciembre del 2020

Mercedes Olivia Encarnación Encarnación

C.I: 0704339647



UNAE

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Mercedes Olivia Encarnación Encarnación en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La inclusión de niños con Espectro Autista (TEA) en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de 5 a 6 años", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues 01 de diciembre del 2020

Mercedes Olivia Encarnación Encarnación

C.I: 0704339647

