

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA: GUÍA INNOVADORA PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN
PRIMARIA.**

**Autora: Betty Jacqueline Ardila
Tutora: Dra. Leymar Depablos**

Rubio, septiembre de 2021

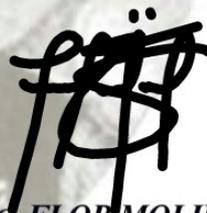


**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día miércoles, veinte del mes de octubre de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Ciudadanos: **LEYMAR DEPABLOS (TUTORA), FLOR MOLINA Y MARÍA CHACÓN**, Cédulas de Identidad Nros. V.- 16.420.722, V.- 9.463.574 y V.- 19.358.758, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo N° 525, con fecha del 22 de julio de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **“INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: GUÍA INNOVADORA PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**, presentado por la participante **ARDILA DURAN, BETTY JACQUELINE**, Cédula de Ciudadanía N° CC.- 60.346.143 / Pasaporte N° P.- AU231655 como requisito parcial para optar al título de **Magíster en Innovaciones Educativas**, acuerdan, por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO, POR SU APORTE INNOVADOR A UN SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO HACIA ESTUDIANTES CON CONDICIÓN DE AUTISMO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I. N° V.- 16.420.722
TUTORA


Msc. FLOR MOLINA
C.I. N° V.- 9.463.574


Msc. MARÍA CHACÓN
C.I. N° V. - 19.358.758

ÍNDICE GENERAL

| | pp |
|--|-----|
| LISTA DE CUADROS | V |
| LISTA DE GRÁFICOS | VI |
| RESUMEN | VII |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULOS | |
| I. EL PROBLEMA | 4 |
| Planteamiento del Problema | 4 |
| Objetivos | 13 |
| Objetivo General | 13 |
| Objetivos Específicos | 14 |
| Justificación | 14 |
| II. MARCO TEÓRICO | 17 |
| Antecedentes | 17 |
| Bases teóricas | 24 |
| Educación Innovadora | 24 |
| Inclusión; Oportunidad desde la Innovación Educativa | 29 |
| El Docente de Educación Primaria y sus Competencias para la Inclusión | 35 |
| Guía de Orientación Pedagógica, Pieza clave en la Inclusión Educativa | 46 |
| El Espectro Autista una Condición Humana con Necesidad de Inclusión | 52 |
| Bases Legales | 59 |
| III. NATURALEZA DEL ESTUDIO | 63 |
| Método de investigación | 64 |
| Modalidad de la investigación | 65 |
| Aspectos técnicos | 66 |
| Población y Muestra | 66 |
| Técnica e Instrumento de Investigación | 68 |
| Validez y Confiabilidad | 69 |
| Proceso de Análisis de los Resultados | 71 |
| Diseño de la propuesta | 71 |
| IV. DECODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | 73 |
| Variable Inclusión de Estudiantes con TEA, Dimensión Inclusión Educativa | 78 |

| | |
|--|-----|
| Variable Inclusión de Estudiantes con Espectro Autista, Dimensión Estudiantes con Espectro Autista | 86 |
| V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 92 |
| VI. LA PROPUESTA | 96 |
| Presentación de la Propuesta | 96 |
| Objetivos de la Propuesta | 97 |
| Administración de la Propuesta | 98 |
| Fase I. Formación básica para el docente frente a la guía | 99 |
| Acercamiento conceptual y actitudinal al TEA | 100 |
| Explicación detallada de la guía de inclusión de estudiantes con TEA | 101 |
| Organización y adecuación de la guía a las necesidades de los docentes | 102 |
| Fase II. Guía innovadora dirigida a los docentes que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA | 103 |
| Taller N° 1 | 104 |
| Taller N° 2 | 106 |
| Taller N° 3 | 111 |
| Taller N° 4 | 113 |
| REFERENCIAS | 115 |
| ANEXOS | 118 |
| A. Instrumento y validez del Instrumento | 119 |

LISTA DE CUADROS

| CUADROS | pp |
|---|----|
| 1. Operacionalización de las variables. | 62 |
| 2. Análisis de la variable “Inclusión de estudiantes con espectro autista”, Dimensión “Inclusión educativa” | 78 |
| 3. Análisis de la variable “Inclusión de estudiantes con espectro autista”, Dimensión “Estudiantes con Espectro Autista” | 86 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRÁFICOS | pp |
|---|----|
| 1. Representación de las respuestas en la dimensión “Inclusión educativa”, elaborado por Ardila (2021)..... | 84 |
| 2. Representación de las respuestas en la dimensión “Estudiantes con espectro autista”, elaborado por Ardila (2021). | 91 |

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Línea de Investigación: Psicología**

**INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA: GUÍA INNOVADORA PARA EL DOCENTE DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Autor: Betty Jacqueline Ardila

Tutor: Dra. Leymar Depablos

Fecha: Septiembre 2021

RESUMEN

El proceso de inclusión educativa se ha convertido en una temática educativa de interés actual, porque ello ha hecho corresponder las demandas políticas de igual como derecho humano, con las posibilidades y alcances de la educación de hoy, frente a esto, es importante resaltar los conflictos que subyacen en torno a los procesos de exclusión de niños con espectro autista, aislando la enseñanza de aula a las demandas de una educación innovadora e inclusiva. Para abordar esta investigación se utilizó una investigación cuantitativa, descriptiva y de campo, apoyada en una modalidad de proyecto especial, para intentar Proponer una guía innovadora dirigida a los docentes de educación primaria, que favorezca la inclusión de los estudiantes con Trastorno de Espectro de Autismo (TEA) en la Institución Educativa Jaime Garzón. La población y la muestra estuvo estructurada por 30 docentes, adscritos a este ente escolar, y en sus tres sedes funcionales en todo el Municipio San José de Cúcuta. Como instrumento de investigación se precisó al cuestionario, validado a través del Juicio de Expertos y correlacionado a través de la prueba de confiabilidad de Cronbach. Los resultados obtenidos diagnostican serias debilidades en las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes, porque reconocen la importancia de los procesos inclusivos y los beneficios que esto deja al docente y, sobre todo al niño con TEA, pero en definitiva no es tomado en cuenta por el mismo docente como tal; para esto el trabajo de grado desarrolló una propuesta basada en una guía dirigida al docente, que atienda las debilidades encontradas aquí, y que intente potenciar los procesos inclusivos de estudiantes con TEA.

Palabras Claves: Inclusión, Innovación educativa, Trastorno de Espectro Autista.

INTRODUCCIÓN

Hacer referencia a la educación inclusiva, es sin duda alguna tratar una de las temáticas vanguardistas e innovadoras de la educación de hoy, en aras de transformar la realidad que cada día reclama mayor participación de cada uno de sus ciudadanos, indistintamente de las capacidades y limitaciones de los seres humanos, y apuntando hacia la consolidación de competencias que le permitan participar en los distintos retos, que el escenario coexistencial le presenta. Desde este punto de vista, se debe ver a la inclusión educativa, como una política y práctica educativa, que busca atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, en consideraciones y exigencias normales y regulares, para hacer que estos se enfrenten a realidades ineludibles de la condición humana.

Con base a lo expuesto, es importante conocer esta inclusión educativa según Yon, Castillo, Hernández, Alcocer y Ramírez (2018), como “Uno de los retos de la educación, es lograr la cobertura y a su vez la calidad educativa, ambos están estrechamente relacionadas, y se ven reflejados en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (p.65), el cual cobra aún más relevancia e importancia cuando se trata de estudiantes con discapacidades o condiciones especiales, relacionadas al espectro autista, que sin duda alguna han de ser una meta trascendental en los objetivos a alcanzar en la educación de hoy para que, además de efectiva, alcance el verdadero sentido de la educación innovadora y trascendental que hoy es imprescindible en los distintos escenarios de la formación humana.

Para ello, el docente y el contexto escolar, debe disponer de conocimientos, actitudes y técnicas, pertinentes a los alcances y limitaciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales y, sobre todo, en individuos con espectro autista, donde la condición humana es caracterizada por un compromiso de interrelación social, a causas aún no definidas, pero que pueden ser tratadas y mejoradas a través de un proceso de intervención

pedagógica, racional y pertinente, como para movilizar la integridad del ser del educando, y así mejorar la condición total del ser humano y de la sociedad que lo cobija (Contreras, Moreno y Russi, 2014).

En pro de abordar esta temática, se desarrolló el presente trabajo de grado dividido en capítulos y segmentos con propósitos definidos, y al respecto, en el primero de los casos se constituyó el Capítulo I, denominado el problema y constituido por el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación.

Seguidamente se formuló el Capítulo II, o Marco Teórico, donde se formularon los antecedentes, las bases teóricas, las bases legales y la operacionalización, como autores referenciales en el logro de la fundamentación teórica del estudio, se tomó a Frith y Hill (2004), quien conceptualiza suficientemente el trastorno de espectro autista; también se consideró pieza clave en materia de inclusión de estudiantes con trastorno de espectro autista a Yon, Castillo, Hernández, Alcocer y Ramírez (2018) y finalmente a Bareño (2015), un referente importante para argumentar la investigación y la perspectiva innovadora del estudio, tal como lo exige el capítulo y el trabajo de grado en definitiva

Asimismo, se organizó el Capítulo III, conocido con el nombre de Marco Metodológico, y conformado por: Naturaleza del estudio caracterizada por ser una investigación de enfoque cuantitativo y empírico-analítica, método se basó en un estudio no experimental, bajo la modalidad de la investigación de proyecto especial, de campo, descriptivo y, unos aspectos técnicos entre los que destaca una población y una muestra de la Institución Educativa Jaime Garzón, involucrando las tres sedes que copan un total de 30 docentes, también se evidenció el cuestionario como instrumento con sus respectivas validaciones y confiabilidad, seguidos por la descripción del análisis de resultados, que orientarán la organización de la propuesta.

En consecuencia también se organizó un capítulo IV orientado a mostrar los resultados alcanzados, luego de aplicar los instrumentos y luego de aplicar

todo un protocolo de análisis estadístico, consecuente con las tendencias metodológicas de la investigación.

Adicionalmente, se presenta el capítulo V donde se formulan la guía innovadora sustentada inclusión de estudiantes TEA, para contribuir a una formación idónea de todos los ciudadanos colombianos, indiferente de las particularidades y condiciones individuales de cada persona, que le hacen de igual manera un ser con necesidades que deben ser satisfechas y atendidas, para generar y dar cabida a una política tan importante, traducida luego en desarrollo, armonía y realización.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Los procesos educativos son utilizados por el ser humano, como medio para potenciar las condiciones necesarias en el desenvolvimiento integral, en los contextos socioculturales a los que pertenece, a través de una serie de respuestas asertivas y congruentes, en pro del desarrollo individual y colectivo, y en congruencia a los intereses de un Estado. Desde este punto de vista, la educación puede ser vista como una herramienta política y social, en aras de hacer proactiva la participación de cada hombre, frente a las tareas y responsabilidades que debe cumplir en un escenario complejo y particular (Rangel, 2017).

Desde este punto de vista, son amplias las demandas que deben ser satisfechas desde la educación como fenómeno social, y por ello la Constitución Política de Colombia (1991), destaca en torno a la educación humana, un derecho básico y fundamental del ciudadano colombiano, con carácter de calidad y trascendencia, tal como se expresa a continuación, en el artículo 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Por ende, la educación más que un derecho es vista como una necesidad, que puede llevar a un ser humano a vivir de mejor manera, y sobre todo,

alcanzar los objetivos propios, sin que estos afecten negativamente a otros individuos o al escenario total al que pertenece. Esto implica que la constitución citada, deba garantizar la atención de todas las personas colombianas entre cinco y quince años, como garantía de sentar las bases idóneas que toda persona debe poseer, acorde a las dinámicas peculiares de los entornos sociales.

Por consiguiente, el principio de igualdad en Colombia, visto de la Constitución (Ob. Cit.), es un referente abordado en el preámbulo de la ley, cuya misión absoluta es: “asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo”, y de este modo, la constitución propone a la educación, que puede hacer esto posible, a través del principio de inclusión educativa, que puede hacer posible la atención igualitaria, de calidad y efectiva, como para que pueda ser posible la configuración del ciudadano ideal defendido desde la constitución.

Consecuente a lo descrito, la Ley 115 (1994) en líneas generales se presenta como una propuesta sociopolítica y socioeducativa, que da prosecución y profundización a los planteamientos hechos por la Constitución. En este sentido el artículo 5 se presenta como la consolidación específica y detallada, de los propósitos y logros que se deben cumplir a través de la educación, para el logro de beneficios individuales, que repercutan efectivamente para consolidar una sociedad desarrollada de manera integral. En este sentido, la igualdad, o como es mencionado específicamente en el artículo 5, la equidad es pieza clave y principio fundamental en el proceso de formación en Colombia, en aras de hacer viable los máximos valores sociales, sin descuidar los intereses de realización individual, consecuente a las condiciones idóneas de una educación integral.

Así, la equidad como derecho constitucional y educativo, se encuentra asociado a la inclusión como principio puntual, en donde las características

individuales y, sobre todo especiales, no son criterio de distinción, sino por el contrario, son referentes para un proceso de intervención particular, en aras de ajustar las condiciones individuales, en congruencia con las metas globales que el Estado colombiano persigue para su realización idónea.

Consecuente a esta idea, la Ley 115 considera como integración educativa, al proceso de atención en igualdad de condiciones, a aquellas personas que poseen limitaciones y capacidades excepcionales, que requieren estar inmersas en el sistema educativo regular, para que desde sus individualidades contribuyan a la consolidación de una sociedad avanzada y desarrollada. En este sentido, la inclusión educativa, llamada tradicionalmente por la Ley 115 (1994) como integración, refiere a un proceso de atención a personas “con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales”, en un entorno educativo ordinario, con la intencionalidad de presentar realidades vivenciales, que favorezcan la posibilidad de respuesta de estos seres humanos, ante las demandas cotidianas a las que se enfrenta una persona en un contexto social determinado.

Para que ello sea posible, la Ley 115 sugiere el uso y aplicación de un arsenal de estrategias didácticas, orientadas a gestar aprendizajes, actitudes y habilidades, que favorezcan el proceso de vinculación real de cada ser humano, ante las tareas esenciales y existenciales que se le presentan en el quehacer cotidiano, en las distintas facetas en las que se ven relacionadas las personas con limitaciones o características extraordinarias.

Estas estrategias deben, ante todo, ser innovadoras, es decir, parafraseando a Yon y otros (2018), sustentadas en las tendencias vanguardistas y prospectivas de la educación, y en particular debe basarse en una educación con un amplio sentido crítico, reflexivo y asertivo, basado en el desarrollo de habilidades intelectuales, que le permitan comprender de manera profunda y circunstancial, la información presentada en el entorno escolar y social, de manera que permitan tener una idea racional clara del mundo, y

desde el conocimiento que de allí surja, se tenga la disposición para interrelacionarse efectivamente, en aras de favorecer una realización personal emancipada, y sustentada en los principios democráticos y de equidad social, en donde los derechos propios se hacen paralelos a los derechos de los demás, con la intención final de crear armonía e integralidad.

Estas estrategias didácticas, además, deben ser racionalizadas con suficiente mensura, en función de captar la atención, atender las necesidades particulares y, ocasionar transformaciones aunque sean pocas, en los educandos tratados, amén a los propósitos dilucidados hasta aquí. Para ello, el docente debe tener las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, en aras de consolidar y engranar todo un repertorio educativo, que favorezca la estimulación y adiestramiento de capacidades cognitivas y emocionales, de manera que la participación de los educandos trate de ser totalmente comprometida, y se dé respuesta a las exigencias específicas que tiene el ser humano a atender tal como se pudo parafrasear de Rangel (Ob. Cit.).

Estas competencias y habilidades didácticas del docente, se puntualizan en la organización de recursos, métodos y estilos de enseñanza, que asociados entre sí den como resultado actividades de clase idóneas para gestar en la inclusión educativa, en el seno político y social de igualdad y desarrollo de los ciudadanos colombianos. Al respecto Masó (Ob. Cit.) afirma que “las políticas educativas centradas en la inclusión escolar y el aumento de la prevalencia del autismo han ocasionado un incremento de alumnos con el Trastorno de Espectro Autista Dentro del aula ordinaria” (p.1); por lo tanto, dentro de lo dilucidado hasta aquí, la inclusión de estudiantes con esta necesidad, se convierte en una prioridad metodológica y pedagógica a atender, para corresponder dichas políticas a los procesos de transformación social.

Así, los casos más relevantes donde se hace necesario disponer de las competencias metodológicas, está enfatizado en la atención de niños con

Trastorno de Espectro Autista (TEA) que, según Bonilla y Shaskel (2016) “es un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia. Implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades” (p.21), por lo cual el docente debe entender y comprender la condición total de estas personas, y debe ajustar sus procesos de intervención a un proceso de inclusión verdadero, donde erogue actividades educativas con carácter “regular”, de manera que pueda responder a estudiantes con condiciones “normales”, sin obviar los intereses de los niños con TEA, y se intenten consolidar capacidades en los educandos, para que estos se puedan ver inmersos en un sistema sociocultural, y al mismo tiempo, tengan las herramientas necesarias para desenvolverse efectivamente, ocasionando un beneficio social del entorno donde se dinamiza.

De manera particular, el docente debe saber, de acuerdo a Bonilla y Shaskel (Ob. Cit.) ya citados, que este es un compromiso catalogado por manifestar comportamientos y conductas enfatizados en una introspección destacada y particular, es decir, todo se enfatiza en una concentración en sí mismo, configurando un mundo particular y ajeno a varios estándares del concepto de realidad que cualquiera puede asumir. Ante ello, el docente debe disponer de recursos que partiendo de la introspección, genere recursos de comunicación con el entorno que le rodea, y pueda interactuar en un mundo complejo, que exige del reto de asumir roles, amén a intereses individuales, pero también fundamentalmente a intereses colectivos, tal como lo requiere cada ser humano, para vivir en los contextos de hoy.

También, cabe señalar, que en el proceso de inclusión educativa, vista desde el concepto individual, inédito y trascendental emanado por la Ley 115, se requiere que el estudiante tenga un grado de compromiso TEA bajo, tal como lo ampara al mismo tiempo Bonilla y Shaskel, pues se requiere que el nivel de aislamiento socio-comunicativas no sea tan alto, de manera que no se vean afectadas las capacidades cognitivas y neurológicas, puedan permitir

una participación afectiva en aulas de clases “normales”, asociadas a estrategias didácticas neuroestimulantes y de interrelación social, basado en una didáctica proactiva y deslastrada de tradiciones, propia del constructivismo y de la teoría crítica, que deben ser el sustento paradigmático del docente, para atender las demandas específicas de la inclusión de estudiantes con TEA.

Además, Contreras, Moreno y Russi (Ob. Cit.) asegura que, otro aspecto fundamental donde se expresa realmente la diferencia entre el concepto tradicional de inclusión versus la integración, es la posibilidad de hacer que los estudiantes con espectro autista formen parte, en definitiva, de espacios escolares y sociales regulares o “normales”, consecuentes a la meta suprema que cualquier Estado se puede proponer en sus políticas centrales:

En el caso de la integración educativa, el alumno puede compartir la jornada escolar con aulas de educación especial, donde recibe apoyo que se enfoca a sus necesidades, sin embargo en una verdadera inclusión educativa, va estar escolarizado en la educación formal y allí recibirá los apoyos especiales necesarios, sin tener que asistir a centros de educación especial para que le brinden un servicio educativo (p.40)

Sin embargo, no siempre es como se planteó idealmente en los párrafos anteriores, puesto que, a pesar de ser una demanda política y curricular de la Constitución y, especialmente de la Ley 115, los procesos formativos desarrollados en la realidad de hoy, poco enfatizan en generar una verdadera inclusión pedagógica con los estudiantes que poseen necesidades especiales. De este modo, más que la realización de un protocolo para gestar inclusión educativa, se puede percibir sólo la apertura de un espacio en donde el estudiante asiste, pero poco participa, poco se involucra y, poco interactúa en las actividades de clase, lo que permite avizorar el proceso de formación de estos estudiantes, como un cuidado diario donde pueden pasar el tiempo aparentemente de interrelación social, pero es sólo un espacio donde está

vigilado por el docente para que no ocurra ningún percance, y no obstruya el aprendizaje de otros educandos.

Congruente a lo descrito, esta problemática se plantea cuando en las aulas de clase regulares, se encuentran matriculados algunos estudiantes con necesidades educativas especiales, y en particular los niños con TEA, pues las necesidades de atención pedagógica diferenciada, especializada y enfática, hacen que la intervención educativa sea dificultosa y más comprometedora para algunos docentes, porque definitivamente estos niños se pudieran mantener dispersos y desde esta perspectiva, no participan en algunas actividades de clase, por lo tanto, los educandos pudieran no estar dirigiendo sus conductas de manera efectiva, hacia una formación impactante, e incluso ocasionan distorsiones en las dinámicas de la clase, y con esto, se alejan de los intereses de los educandos con TEA, acorde a las demandas de inclusión educativa en centros de formación normal.

Además, la problemática planteada también se hace latente cuando los docentes se presentan renuentes a la atención de niños con TEA, pues en el desarrollo de las clases toman en cuenta, involucran y valoran la participación de estudiantes con condiciones “normales” con mayor predominancia, y descuidan la atención personalizada que requieren los educandos con TEA. También se manifiesta esta problemática, cuando las estrategias aplicadas en clases son convencionales, poco nada innovadoras y caracterizadas por ser transmisionistas, disciplinares y de asignación de tareas escolares donde el contenido es lo fundamental, que homogéneamente se han utilizado en las aulas de clases colombianas a lo largo de la historia, impidiendo la formación inclusiva de la que se habló con anterioridad.

No muy lejos, otra síntoma de la presencia de la problemática son los conflictos de interrelación entre los estudiantes con TEA y sus compañeros de clase, pues si el docente no tiene conciencia total, y no dirige sus esfuerzos para la consolidación de una ambiente educativo ajustado a las necesidades individualidades, lo otros estudiantes menos comprensión tienen sobre la

consideración, aceptación y adaptabilidad que cada integrante del proceso de formación, en aras de integrarle verdaderamente en un acto integral.

Pero es cierto mencionar, que la problemática no se halla en la falta de políticas, lineamientos y similares, como la falta de una orientación educativa hacia la inclusión, sino por el contrario, esta problemática tiene su epicentro en la falta de conocimiento del docente sobre el TEA, además de la falta de competencias procedimentales y actitudinales, que se derivan de la deficiencia de conocimientos, que impiden configurar medios didácticos correspondientes a las demandas políticas de la inclusión educativa, para fundamentar esta idea Yon y otros (2018), aseguran que” en los docentes existe desconocimiento, falta de formación en temáticas de discapacidad y en metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión” (p.65), elemento que es considerado pieza clave para contar con un proceso de inclusión educativa trascendental e innovador. Para argumentar lo descrito hasta aquí, La Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2009) expresa que:

No podemos afirmar que la utilización técnica de un medio por sí sola pueda repercutir de forma más favorable en el aprendizaje. Es necesario considerar otras variables como son el profesor, las estructuras cognitivas de los alumnos, los sistemas simbólicos del propio medio, el tipo de currículo en que es insertado y el tipo de contenidos para los que piensa ser utilizado. (p.2)

En este sentido, la causa fundamental es la imposibilidad del docente de crear estrategias didácticas para atender los TEA tal como se citó ya de Yon y otros (2018), desfavoreciendo el logro inclusión educativa, como una necesidad imperante en los sistemas de formación integrales del mundo, y en especial de Colombia, en aras de convertirle en potencia en la región y en el planeta.

Con base a estos elementos que dan origen a la falta de inclusión educativa, e incluso se sigue proliferando la integración por encima de la inclusión, entendiendo que ambos conceptos tienen un significado diferente, de acuerdo a lo que se puede interpretar de Contreras y otros (2014), pues la

integración se refiere al ajuste de las capacidades y competencias de los educandos a los estándares académicos, ciudadanos e incluso económicos, que difieren del proceso de formación personal y social del educando con compromisos y necesidades especiales, como el TEA, que en consecuencia pueden traducirse en un papel secundario los aspectos antes mencionado, por lo tanto, pueden presentarse debilidades en la formación integral que deben poseer todos los seres humanos, para asumir un rol asertivo en el entorno, a pesar de su condición limitada o extraordinaria.

También, es propensa la deficiencia en los aprendizajes que pueda consolidar para la vida, y en el desarrollo de habilidades sociales, oportunas para responder a las dinámicas del entorno donde interactúa. Por su parte, el pronóstico más notorio, es la prosecución de la intrascendencia en los procesos de formación actual, por lo tanto, rigurosidad y convencionalidad en la pedagogía y en los medios didácticos utilizados, que impiden, frenan y limitan la inclusión, y sobre todo, la correspondencia del proceso educativo, de acuerdo a las políticas de formación humana, democrática, emancipadora y trascendental, que se sustenta en la Ley 115, para promover el desarrollo del Estado colombiano hacia un estado ideal.

Esta realidad planteada, no escapa de las vivencias apreciadas por la autora en la Institución Educativa Jaime Garzón, pues las estrategias didácticas utilizadas para la inclusión educativa, se corresponden a las problemáticas planteadas hasta aquí, evidenciando limitaciones en la oferta de medios educativos para los estudiantes con TEA, y se aprecia la dispersión del estudiante con esta condición durante el desarrollo de las clase, así también se evidencia como principal causa las debilidades en las competencias del docente, para comprender la individualidad de los individuos para los estudiantes con TEA, y se avizora como principal consecuencia las debilidades en la formación humana, y la incompatibilidad con las políticas educativas emanadas en la Constitución y en la Ley, que limitan los alcances

de una inclusión educativa y el logro de una innovación en los procesos de formación humana.

Ante estas realidades problemáticas, se presenta el trabajo a continuación con la intención de proponer una guía innovadora dirigida a los docentes, para que favorezca la inclusión de los estudiantes con trastorno de espectro de autismo, en la Institución Educativa Jaime Garzón, de manera que trate de vencer los efectos negativos en la falta de inclusión educativa, y pueda trascender los procesos de formación, hacia el logro de una sociedad avanzada a partir de la innovación de su estructura y de su esencia, amén a las propuestas y objetivos sociopolíticos. Por lo tanto, es una necesidad la propuesta innovadora, y se propende a su aplicación para el logro de la transformación de la realidad conflictiva, hasta aquí planteada.

Por lo antes expuesto, es de suma importancia plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo una guía innovadora dirigida a los docentes, puede favorecer la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón? ¿Qué estrategias didácticas pueden ser utilizadas en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón? ¿Qué elementos debe contener el diseño de una guía didáctica innovadora que permita la inclusión de los estudiantes con TEA de la Institución Educativa Jaime Garzón?

Objetivos

Objetivo General

Proponer una guía innovadora dirigida a los docentes que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón.

Objetivos Específicos

1.- Diagnosticar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón.

2.- Determinar las estrategias a ser utilizadas por el docente de educación primaria para favorecer la inclusión de estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón.

4.- Diseñar una guía didáctica innovadora que permita la inclusión de estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón.

Justificación

La innovación educativa es un proceso y un resultado que esclarece el logro de metas y propósitos trascendentales, que logran cambiar las dinámicas anquilosadas y tradicionales que frenan los procesos y alcances de la educación de hoy, y que muestran cierta discordancia entre las realidades vividas en la actualidad, y los paradigmas, medios y métodos utilizados en los procesos de intervención pedagógicos desarrollados ante las políticas formativas de los seres humanos, en un determinado espacio sociocultural.

Desde esta perspectiva, la integración de los estudiantes con espectro autista, es una de las políticas que son prioridad en la Ley 115, en aras de hacer proactivos a cada uno de los individuos que se desenvuelven en el Estado colombiano, y que puede ser posible a través de la transición, facilitada a partir de material didáctico de acuerdo a sus dificultades; permite que los docentes hagan uso de él, y cambien su perspectiva sobre la integración educativa acercándola más a una inclusión como concepto innovador, aspecto que caracteriza el presente estudio y lo acerca al programa de postgrado al que da respuesta, por ser un y motor positivo para el resto de su educación formal y resto de vida (Masó, Ob. Cit.).

Ahora bien, desde lo práctico el trabajo de grado se orientó a ser una innovación educativa bajo una concepción de complemento y mejoría, pues su función es dar prosecución a las intenciones de incluir de manera idónea a los estudiantes con espectro autista, a través de estrategias innovadoras, que puedan servir de ejemplo a otros espacios representados por la realidad problemática planteada, para formar sólidamente a cada uno de los estudiantes que conforman las aulas de clase, que impacte de manera sólida en las prácticas de los docentes y, también, en la vida integral de cada uno de los estudiantes con espectro autista.

Desde lo metodológico, la investigación se presenta como un antecedente, al mostrar el enfoque, el método y los elementos aplicativos que pueden permitir un diagnóstico de las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes con trastorno de espectro de autismo, ejemplificado en el contexto educativo de la Institución Educativa Jaime Garzón, y que pueden servir de referente para saber cómo conocer las realidades educativas, centrada en estos objetos de estudio, pero también en situaciones similares dentro de sistemas sociopolíticos similares, y que pueden orientar sistemáticamente a los docentes, a aplicar sus técnicas e instrumentos para entender su realidad, y así poder transformarla favorablemente tal como se mencionó.

También desde lo teórico, el estudio desarrollado mostró conceptos, acepciones terminológicas, y orientaciones epistemológicas de la inclusión educativa, y de las estrategias innovadoras que legislan la educación de hoy, en aras de presentar a docentes de Colombia, y a todos los interesados, las nuevas tendencias en materia de inclusión de estudiantes con espectro autista, que contribuyan a la comisión que deben los docentes y centros educativos de hoy, bajo una tendencia que transforman la realidad problemática.

Por último, la investigación se convierte en un baluarte sociopolítico, pues pretende dar respuesta y operatividad a la Ley 115, en el sentido de promover la inclusión educativa, a través de estrategias innovadoras, que realmente

generen competencias y habilidades en los educandos, para que estos asuman un rol protagónico en los proyectos evolutivos del Estado colombiano, y las posibilidades contributivas que cada persona debe tener para el logro de una sociedad trascendente y ajusta a las nuevas tendencias mundiales que reflejan desarrollo integral y sostenible.

Ahora bien, el presente trabajo se presentó como una propuesta innovadora bajo el concepto de mejoría desde la perspectiva de Durant (2004), en sintonía con las demandas del programa de la Maestría en Innovaciones Educativas, y consecuente con la necesidad de proseguir en la Línea de Investigación de “Psicología”, adscrito al Núcleo de Investigación Filosofía, Psicología y Educación, propio de la estructura académica – investigativa de la Subdirección de Investigación y Postgrado, en la cual se circunscribe el presente trabajo para cumplir con los aportes al conocimiento desde lo práctico, metodológico, teórico e innovador tal como se presentó anteriormente.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

En un trabajo de grado, con las intencionalidades que se pretenden para representar y generar un producto académico sólido, como para construir un conocimiento que impacte en un contexto determinado, requiere de un sustento teórico que permita acercar dichos conocimientos al deber ser, a una verdad empírica, propio de la naturaleza del estudio que se quiere llevar a cabo. Para ello, los antecedentes son piezas claves, pues las vivencias de otros investigadores, reflejadas de manera organizada en trabajos previos, permiten abrir un camino epistémico y real, para el logro de los objetivos planteados en el presente estudio a desarrollar.

Consecuente con lo descrito, Hernández, Fernández y Baptistas (2014), aporta que las investigaciones previas, “Orienta sobre cómo habrá de realizarse el estudio. En efecto, al acudir a los antecedentes podemos darnos cuenta de cómo se ha tratado un problema específico de investigación” (p.60), por lo tanto, los antecedentes que van a ser citados en este espacio, van a fungir como base y sustento para el planteamiento de cada uno de los momentos que constituyen la presente intención investigativa. Sin más rodeos, a continuación se exponen los antecedentes del presente proyecto.

En primeras instancias, y en el plano internacional se presenta el estudio de Rangel (Ob. Cit.), el cual lleva por título: “Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente”; para el desarrollo del mismo se propuso como objetivo general, formular un conjunto de orientaciones educativas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular, en aras de facilitar los procesos de enseñanza, y así, facilitar

aprendizajes en los estudiantes, importantes a la hora de fortalecer competencias integrales, necesarias de acuerdo a las políticas educativas propuestas por el Estado. Dicho propósito, se deriva de la problemática que allí subyace, y que afecta las posibilidades de una educación asertiva para la formación integral de niños con espectro autista, determinantes a la hora de generar un proceso de inclusión escolar, pero también sociocultural que es el impacto trascendental que se busca a fin de cuentas.

La metodología implementada se basa en una investigación cualitativa, de corte interpretativo, y bajo un diseño documental, en el cual se aplicaron unas técnicas específicas para el barrido documental, sobre todo en el análisis de algunas problemáticas relacionadas a la inclusión de estudiantes con espectro autista en aulas de clase regulares. Se concluye en que más allá de formular políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con autismo, es necesario informar y sensibilizar a los docentes para que se apropien de la importancia del tema de la inclusión, permitiendo jugar con el mayor conocimiento y la innovación de estrategias que permitirán el desarrollo de las potencialidades en un ambiente armónico, tomando en cuenta sus necesidades y ritmo de aprendizaje.

Partiendo de lo dilucidado hasta aquí, la investigación citada propone algunas orientaciones específicas a ser tomadas en cuenta en la presente investigación, pues se consolida como el objetivo final que se pretende alcanzar, para que el docente en sus aulas de clase, vincule e integre a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sobre todo a niños con espectro autista, para corresponder las propuestas político – educativas, con las prácticas que se desarrollan en Colombia y el mundo, acerca de la inclusión de los estudiantes con Trastorno de Espectro Autista.

En el segundo orden, pero bajo la misma tónica internacional, se presenta el estudio de Yon, Castillo, Hernández, Alcocer y Ramírez (2018), cuya investigación tiene por nombre “La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior”, este título que además enuncia en su

esencia el propósito final de inclusión, se desarrolla en torno a las dificultades de inclusión de estudiantes con espectro autista, en el sistema educativo superior de México, aspecto que es abordado y tratado desde lo teórico y contextual, para intentar generar transformaciones en un proceso de formación general.

La metodología implementada es cualitativa, sustentada en una investigación etnográfica, a partir de las necesidades de comprensión del fenómeno, para conocer la realidad subyacente en los procesos de inclusión en la intervención educativa de las universidades de México, especialmente en la Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, donde fue realizado el estudio. La metodología empleada permitió comprender el funcionamiento del estudiante con TEA, considerar las teorías que lo fundamentan, que confirman las debilidades y fortalezas en las personas con esta condición, identificar las necesidades del estudiante, sensibilizar y proponer estrategias para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que favorezcan la inclusión en las IES.

A pesar de que el contexto educativo, y la población citada diverge cronológicamente en cuanto a edad, del estudio que se pretende realizar, se toma como referencia, debido a los aportes teóricos que genera sobre la inclusión de estudiantes con espectro autista, y da luces metodológicas, aunque con un nivel diferente, de los esfuerzos que deben ser invertidos para ocasionar transformaciones impactantes en un sistema educativo, y sobre todo social, que se ve repercutido por una preparación y formación integral, incluso de aquellas personas que presentan condiciones especiales, pero que pueden asumir un rol protagónico, en función de los proyectos que son propuestos políticamente por el Estado, y donde las personas con espectro autista pueden cumplir un rol protagónico.

En un tercer plano internacional, se presenta el estudio de Masó (2017) cuyo trabajo de grado tiene por título “Propuesta educativa para la inclusión de alumnos con TEA en educación infantil”, el objetivo principal se basó en

proponer una solución a las múltiples problemáticas que aquejan el proceso de inclusión de estudiantes con espectro autista en el sistema de educación infantil en Barcelona – España. Una problemática que trasciende a espacios sociales, culturales y políticos, y que diverge de las nuevas tendencias inclusivas de la humanidad postmoderna.

Para llevar a cabo el estudio, Masó utilizó una metodología cuantitativa, no experimental y de corte descriptiva, con la necesidad de hallar y alcanzar el objetivo general propuesto en el estudio. A través de esta metodología, la investigación logró concluir que a inclusión escolar, obedece a un proceso de apertura de las posibilidades integrales de todo ser humano, mientras las disposiciones y condiciones generales de los individuos sociales, puedan responder a las demandas integrales del Estado. Para ello, el docente como actor protagónico, en su rol orientador, tiene la necesidad y obligación de guiar el proceso de inclusión desde el aula, que luego repercute en el desenvolvimiento integral del ser humano, y con ello, responder a objetivos integrales que trascienden de las aulas de clase.

Partiendo de las conclusiones generadas, se genera una propuesta como respuesta a las problemáticas halladas, y se estructura una orientación pedagógica, con la finalidad de impactar positivamente en las condiciones de enseñanza, correspondiente a la necesidad trascendental de la educación de hoy. Con base a lo descrito, el estudio citado como antecedente, se convierte en un baluarte teórico, metodológico y práctico, pues aborda la temática de la inclusión de las personas con espectro autista, de acuerdo a las necesidades que en el referente vivencial de la autora, se presentan como un obstáculo y deben ser resueltos con los mismos medios con los cuales la investigación citada se desarrolló.

Ahora bien, en el plano nacional se debe destacar el trabajo de Contreras, Moreno y Russi (2014), titulada: “Inclusión educativa e interacciones sociales de un niño con trastorno del espectro autista vinculado a una Institución Educativa Pública de la Ciudad de Villavicencio: Estudio de Caso”, el cual se

propone como meta principal describir el proceso de inclusión educativa por medio de las interacciones sociales de un niño con Trastorno del Espectro Autista vinculado una Institución pública de la ciudad de Villavicencio, acorde a la problemática que subyace en torno a los procesos de inclusión educativa y social, acontecida en los centros de formación regulares en la región.

Con base a lo expuesto, y de acuerdo a las necesidades del estudio, se propuso como metodología un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso y un muestreo por conveniencia. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada. A través de las observaciones, se hizo la selección de las personas que se entrevistaron según la relación con el niño, Se establecieron dos (2) categorías de análisis principales que comprenden las interacciones sociales e inclusión educativa. También se plantearon algunas subcategorías. Los resultados obtenidos fueron posibles, gracias a las bondades metodológicas y tecnológicas de del programa ATLAS TI, permitiendo obtener como resultados que, el proceso de escolarización formal del niño con trastorno del espectro autista, ha contribuido a mejorar las interacciones sociales, siendo los principales acompañantes de este proceso la madre, algunos docentes y los pares.

Con base a esto, el diseño de medios de intervención educativa para la inclusión, es un punto fuerte a consolidar en el escenario de estudio, pues ello va a permitir que los objetivos, metas y expectativas se cumplan de manera satisfactoria, en aras de ocasionar la inclusión educativa tan anhelada. Desde este punto de vista, la investigación citada como antecedente, permite dar sustento conceptual al estudio en desarrollo y facilita tener una visión contextualizada, del proceso de inclusión en el sistema de educación colombiana, en estudiantes con espectro autista, que se convierte en el principal interés de la investigación.

Consecuentemente, se presenta la investigación nacional de Bareño (2015), titulado “Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro autista (TEA)”, centrado en hallar los inconvenientes

en el proceso de inclusión de estudiantes con TEA, y desde allí, la posibilidad de generar estrategias de intervención que logren solidificar las posibilidades óptimas de desenvolvimiento e interrelación de estudiantes con espectro autista, bajo condiciones específicas y particulares, pretendiendo ser el objetivo y la meta fundamental a alcanzar por el trabajo utilizado en este caso como antecedente.

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizó una metodología cualitativa, bajo el diseño documental y de tipo hermenéutico, que permitió concluir principalmente la existencia de una preocupación de parte del gobierno colombiano por hacer de la inclusión una realidad nacional. Sin embargo, hasta el momento solo una precaria minoría de instituciones educativas ha implementado prácticas de inclusión en sus proyectos educativos, por lo que la gran demanda de educación por parte de la población con TEA no ha sido satisfecha en ninguna medida.

Desde esta perspectiva, la investigación citada permite ahondar conceptual y epistemológicamente, acerca de la inclusión de estudiantes con espectro autista, de manera que se comprenda a profundidad las el significado de esta necesidad educativa, la realidad de las políticas públicas, y las oportunidades para el logro de una inserción de estos estudiantes, en un contexto social regular, al que todo ser humano está retado constantemente a vencer y avanzar, para tener éxitos personales que repercutan favorablemente en lo social y/o colectivo; desde este punto de vista se asegura que la investigación en cita, es un baluarte significativo para el proyecto en construcción, en aras de concluir con éxitos los objetivos planteados en la esencial del mismo.

Finalmente, se presenta el estudio de Ortega (2015), la cual es nombrada: “percepción de la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (T.E.A) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas”, la investigación fue desarrollada en Caldas, con la intención de abordar la problemática y las limitantes de inclusión, vistas desde la

perspectiva del docente como el principal actor pedagógico, que puede facilitar el acceso a una vinculación efectiva de los educandos a su realidad sociocultural efectiva y trascendental, sobre todo aquellos que presentan espectro de autismo como necesidad educativa particular.

Para abordar esta investigación, se utilizó una metodología de campo propio de los diseños cualitativos, apoyado en el análisis crítico del discurso con un orden descriptivo e interpretativo. Se aplicó una entrevista semi-estructurada, por medio de la cual se rastreó la percepción de La Inclusión y las Políticas educativas en atención a la disertación de los docentes y sus apreciaciones desde las reclamaciones sugeridas en el aula y en la institución educativa. En torno a las conclusiones generadas se devela, las voces de los docentes involucradas en el proceso de inclusión fundamentados en el marco de las categorías propuestas que fueron las políticas educativas (estrategias y programas, políticas educativas en Colombia).la política de Inclusión (proceso, desarrollo y adaptación) y las Voces (voces de los educadores), en este sentido, se le da un sentido crítico a las políticas educativas de inclusión, y las prácticas que se llevan a cabo para satisfacer las necesidades verdadera que implican una inclusión escolar y social, en personas con espectro autista.

Así, la investigación precisada como antecedente, al igual que las anteriores, se utiliza como base esencial para el logro de los objetivos del presente proyecto, pues permite que los elementos contextuales, políticos y teóricos, sean abordados desde una perspectiva completa, de tal manera que permita solidificar las bases para crear un conocimiento desde las posibilidades que se pretenden en este estudio y, con ello, atender la problemática en torno a la inclusión educativa y social, de estudiantes con espectro de autismo en las dinámicas integrales del Estado colombiano.

Bases teóricas

Educación Innovadora

Entender un concepto de innovación educativa, refiere sin duda alguna, hacer alusión a un constructo teórico, que es resultado epistémico de distintas perspectivas, argumentos y evidencias empíricas de una serie de acontecimientos que develan la existencia de un concepto innovador, en materia educativa, que hoy convoca y moviliza los esfuerzos constructivos, oportunos para sustentar procesos de intervención pedagógicos, consecuentes a las demandas circunstanciales y elementales que el ser humano o la sociedad presenta para el momento. Desde esta perspectiva, es importante conocer suficientemente acerca del significado de educación y de innovación, para poder entender significativamente el proceso de innovación educativa, que se pretende dejar claro antes que nada en este apartado del estudio.

Gran parte de las personas presentan vacíos al momento de precisar el concepto de innovación, y lo utilizan unidireccionalmente como sinónimo de transformación o de tecnología; sin embargo, la innovación está enfatizada en muchos aspectos que se vinculan, derivan o se asocian a la transformación, que en un sentido literal no implica de manera simple el cambio total y extremo. También es importante decir que, asumir el concepto de innovación como sinónimo de transformación, solo es una trivialidad descrita por ciertos profesionales limitados de una argumentación teórica sustancial, con la posibilidad de ampliar la visión acerca del significado y las implicaciones del fenómeno de la innovación.

Para iniciar con la construcción de un buen concepto, es esencial citar al diccionario español de la Real Academia Española (2018), en él se define innovar como “la creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado, también como mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (s/p). Consecuente a esta idea, es importante sacar a relucir los aportes de

Banerjee (2017), para quien la innovación es “habilidad de superar enfoques normativos con un margen significativo, producir nuevos valores, resultados, paradigmas y transformaciones” (p.21), es decir, la modificación, readaptación o la simple presencia de resultados variados o con pocas alternativas que marcan el sano o buen curso de un fenómeno sociocultural, implica desde luego la innovación. Por ende, se debe saber desde ya sobre innovación, a la producción, modificación, transformación y adaptación con resultados efectivos (positivamente), en una tecnología y una técnica, frente a las necesidades contextuales del ser humano, y su propósito de interrelación particular.

Con base a lo anterior, llegar al concepto de innovar en la educación, ha requerido dominar las distintas acepciones del término innovación, lo que ha llevado también a poner el lente en los modelos tradicionales, y se invita a reflexionar en la praxis pedagógica utilizada por los docentes, para analizar el uso de tecnologías como mediación en los procesos de enseñanza, así como avances en indicadores que establecen los esquemas de educación apegados a un currículo, cuyo objetivo es transformar la realidad problematizada de los educandos y de la sociedad, a través de medios correctos y actualizados, como las Tecnologías de la Información y Comunicación, propensas a simular situaciones específicas y generales que tienen como objetivo generar un mejoramiento integral del educando, a través del fortalecimiento de la intervención educativa y del proceso de formación dirigido a erogar prácticas pedagógicas asertivas (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2008).

Además de lo anterior, también se debe saber que, la educación como proceso de socialización de los individuos, conlleva a una interrelación cultural, que permite la transmisión intersubjetiva y dialógica de conocimientos, así como la oportunidad de realizar prácticas que comprometan real y totalmente al estudiante para que traslade sus capacidades y disposiciones, a posibles vivencias cotidianas que todo ser humano tiene en su existencia. Este proceso se materializa en una serie de habilidades, destrezas y valores, que al ser

desarrolladas facilitan cambios intelectuales, emocionales y sociales del individuo que sin duda alguna le permite vivir mejor, y luego impactan en sus dinámicas y en su entorno que en pueden llegar a definir en su totalidad la innovación, y con ello, el máximo alcance que en materia educativa se puede alcanzar.

Con lo anterior, se puede afirmar que la educación implica la utilización de estrategias novedosas, métodos innovadores y recursos lúdico didácticos adecuados para llegarle a los estudiantes de una manera efectiva, por tal motivo es fundamental que con la intervención pedagógica de los docentes, busquen que los estudiantes se formen de manera integral, consolidando ideas, que potencien la asimilación de información, que le permita tener capacidades para la resolución de problemas, asociados a las dinámicas cotidianas que son representadas en el concepto y fundamento curricular del sistema educativo colombiano, matizado a través de las competencias a alcanzar en los educandos, luego de utilizar medios pedagógicos considerados innovadores (MEN, 2008).

Partiendo de lo expuesto, el proceso de aprendizaje dentro de la innovación educativa, debe preocuparse en formar al estudiante mediante la consolidación de situaciones reales, que le lleven a explorar y manifestar una serie de competencias, oportunas a situaciones sociales, afectivas, cognitivas y demás, importantes para crear una efectividad de interrelación humana de sus propias condiciones con el entorno. Para que ello sea posible, es fundamental que los docentes consolides nuevas estrategias de enseñanza, a partir de las características que cada grupo de estudiantes presentan en conjunto con sus necesidades inéditas e irrepetibles, orientadores definitivamente del arsenal metodológico que se pretende disponer, para que acontezca la innovación educativa.

En correlación a lo anterior, es importante considerar que la innovación invita a los profesionales de la educación, a dinamizar y movilizar las herramientas y estrategias utilizadas, en aras de responder a la naturaleza

cambiante de la condición humana, y a la realidad vivencial a la que se enfrentan estos para el logro de una educación trascendental, que impacte asertivamente en las condiciones generales del ser humano, y de la comunidad en general que se asocia a los procesos de intervención didáctica, sustentada en nuevas tendencias conceptuales y procedimentales para aprender y enseñar, mediante procesos continuos que conlleven a construir nuevas ideas pedagógicas, consecuente con las demandas de la Guía de Mejoramiento Institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento (MEN, 2008), la cual persigue en su esencia, el logro de una innovación educativa que logre responder a las demandas políticas y culturales de la sociedad en la que se encuentran naturalizados.

En este orden de ideas, también es importante considerar los aportes de Durant (2004), quien asegura que: “Día tras día el mundo en que vivimos reclama actitudes más flexibles e innovadoras conforme a la naturaleza multifacética y evolutiva del hombre en interacción permanente con un entorno, también dinámico” (p.207), y por lo tanto, las demandas del MEN (Ob. Cit.), son congruentes a las demandas conceptuales y teóricas, que promueven la variación constante de medios educativos, centrados en paradigmas pedagógicos críticos, individualizados y reales, con la posibilidad de enfrentar las condiciones de la cotidianidad, y de este modo, existan las adecuaciones asertivas de satisfacer las carencias de los estudiantes, propugnar las potencialidades desarrolladas didáctica o espontáneamente, y proyectar un proceso de intervención educativa, que se corresponda a las tendencias más innovadoras de la educación de hoy.

Por otro lado, la innovación tecnológica ofrece, según el MEN (2008), un apoyo considerable en la intervención pedagógica de las nuevas épocas sociales, pues no es un enigma que la tecnología cautiva de manera inmediata la atención de las nuevas generaciones de estudiantes, ya que estos se identifican inmediatamente con todo lo relacionado con estos temas, facilitándoles la asimilación y adaptación de información, competencias y

habilidades, a través de dispositivos, medios y actividades centrados en estas tecnologías, que se adecuan con su cultura de interrelación social, enfrentados a ellas desde su nacimiento, por las condiciones de las estructuras sociales y los avances del mundo tecnológico, y que facilitan el acceso e implementación de las mismas, en el quehacer diario del ser humano, como medio (incluso) de existencia.

Para complementar, Durant (Ob. Cit.), argumenta que, “la educación debe enfrentar el desafío de propiciar el desarrollo de una conciencia crítica que permita atravesar las fronteras del conocimiento, recrear realidades en la búsqueda de verdades centradas en los valores de un pensamiento complejo, integrador y creativo” (p.205). Con lo anterior, la innovación en la actualidad se convierte en un reto, que los docentes deben afrontar y superar bajo toda circunstancia, ya que esto forma parte de nuestro quehacer diario y el hecho de no aceptar dicho reto implica un retroceso en los procesos de aprendizaje, lo que conlleva al fracaso de lograr que el aprendizaje sea efectivo, continuo y perceptivo por parte de los estudiantes dentro del aula de clase, en pocas palabras, que sea significativo para los estudiantes. Durant (Ob. Cit.) complementa que:

En el caso de la educación todo ello lleva a nuevos modos de pensar y hacer, muy especialmente en los aspectos vinculados a la praxis pedagógica, congruentes con las necesidades de desarrollo de los estudiantes y los desafíos de un pensamiento complejo en una sociedad global caracterizada por profundas y aceleradas transmutaciones (p.207).

Por tal motivo, la innovación requiere una base fundamental, que sea relevante académicamente, impactante y sólida para desenvolverse en torno a conocimientos, y sin duda alguna esta base es la investigación, la cual actúa como un procedimiento de reflexión, de control y crítica, que funciona a partir de un sistema, y que se propone aportar nuevos hechos, datos o relaciones en cualquier ámbito del conocimiento científico, aplicado en este caso a la educación para potenciar y fortalecer los alcances a los que se pueda acceder.

Por ende, asumir roles investigativos dentro de la educación, se convierten en un importantísimo factor a atender, para desarrollar nuevas tecnologías y descubrimientos importantes frente a cualquier reto en el ámbito educativo como en el profesional, por lo cual, se asegura la necesidad de aplicación de metodologías investigativas, a las escalas requeridas, para seleccionar métodos, estrategias o herramientas que permitan facilitar procesos de enseñanza, acordes al logro de una educación integral y trascendental, impactante en el desenvolvimiento del ser humano en su mundo real y vivencial, al que se enfrenta cotidianamente.

Para concretar este apartado, se debe decir según el MEN (2008), que la innovación en la educación, es un factor implícito en estos tiempos, pues desde lo tecnológico, desde lo contextual, o desde la erradicación de problemas, se presenta como una alternativa, que permite superar los estigmas y las hegemonías, generadoras de anquilosamiento, y potencia la posibilidad de mejorar las condiciones, para que los resultados educativos se den de acuerdo a las metas idóneas establecidas desde lo teórico, en pro de responder a múltiples necesidades multifacéticas, que guardan relación con el hombre, y la posibilidad de acceder a una mejor calidad de vida.

Inclusión; Oportunidad desde la Innovación Educativa

Concebida y conceptualizada suficientemente la innovación educativa, como un proceso y fenómeno que busca mejorar, avanzar, renovar y transformar aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos, en aras de obtener el mejor de los resultados posibles, reflejado en las competencias desarrolladas en los estudiantes y en la sociedad, para que se pueda cumplir con los objetivos educativos de manera eficiente, ante los referentes y estándares que se tomen como referencia (Durant, 2004). Sumado a lo expuesto, tal efectividad también se puede contemplar en términos de calidad

para ser concebido como un proceso innovador, tal como lo argumenta Yon y otros (2018):

Uno de los retos de la educación, es lograr la cobertura y a su vez la calidad educativa, ambos están estrechamente relacionadas, y se ven reflejados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, de tal manera que responda a las necesidades educativas de todos los estudiantes, adaptándose el currículo a las necesidades de los estudiantes, para poder atender la diversidad educativa. (p.65)

Así, argumenta que la innovación también se refleja en la posibilidad de atención y cobertura de necesidades por parte de los sistemas educativos, las instituciones y los docentes, pues el reconocimiento de las individuales, es pieza clave para consolidar un currículo que pueda responder a los requerimientos elementales de una sociedad, que se expresa momentáneamente a través de los discursos y comportamientos de los estudiantes en los ambientes de clase. Es decir, la innovación también recae en la posibilidad de ampliar las atenciones, en el sentido de generar la realización de un currículo, a través de actividades de enseñanza que contengan estrategias adaptadas a las necesidades y demandas individuales de cada uno de sus estudiantes, al recibir estímulos para construir conocimientos, habilidades y actitudes, que le permitan asumir papeles protagónicos en un contexto que consecuentemente le va a retar y le va a poner a prueba.

Desde este punto, hablar de innovación educativa, también es hacer alusión a los procesos de inclusión, que van desde las consideraciones de los rasgos particulares y especiales de cada uno de los estudiantes, así como la posibilidad de crear espacios multifacéticos, y aunque se compartan el aula de clase estudiantes con distintas condiciones, también se pueda orientar el desarrollo individual, acorde a los objetivos propuestos con cada medio de intervención utilizado, que busca eliminar las intervenciones homogéneas y estigmatizadas, y terminan por anquilosar los alcances educativos, separando

los alcances educativos de las verdaderas exigencias de formación humana.

Al respecto Contreras, Moreno y Russi (2014), afirman que:

Esta educación, permitirá eliminar los vacíos de la escuela tradicional y consentirá un avance hacia la expectativa de una educación que brinde un mayor servicio, en donde exista una mayor cobertura en tanto que se dé respuesta a los requerimientos de los niños y niñas sin importar su condición. (p.35)

Desde este punto de vista, la inclusión educativa es vista como parte de un proceso innovador a nivel mundial, que desde hace muchos años ya se ha venido gestando, pero que hoy, más que nunca, requiere ser aplicado para generar las transformaciones deseadas. Desde esta perspectiva Contreras y otros (Ob. Cit.), aseguran que “la educación inclusiva es un puente que permite trascender en el ámbito educativo y los aspectos que implican tal desarrollo” (p.35), con el simple hecho de considerar individuales, las necesidades y condiciones especiales, como parte esencial del ser humano, y desde allí, generar normalizaciones y adaptaciones para responder a condiciones existenciales de los estudiantes en un contexto determinado.

No muy lejos de lo descrito, y en aras de construir un conocimiento confiable, se debe argumentar la diferencia que existe entre inclusión e integración, pues la similitud que existe entre ambos términos, puede llevar a crear confusiones que alteren el sano curso del estudio en realización. Desde esta óptica, hablar de integración e inclusión educativa, es hacer una analogía entre tradición e innovación educativa (respectivamente), pues, la primera se centra en una atención especial y adecuada a las limitaciones que le caracterizan como estudiante especial, tanto que el límite y el objetivo es mejorar su compromiso particular y hacerle más hábil, pero, la inclusión educativa, es vista también como una posibilidad de atención individualizada a estudiantes con necesidades educativas especiales, con la intención, el esfuerzo y el procedimiento, de involucrarlo a estándares “normales” y estilos de vida regulares, como cualquier otra persona que no presente dichas

condiciones y compromisos particulares. Para ampliar el foco, es importante considerar a Contreras y otros (Ob. Cit.), al referir que:

En el caso de la integración educativa, el alumno puede compartir la jornada escolar con aulas de educación especial, donde recibe apoyo que se enfoca a sus necesidades, sin embargo en una verdadera inclusión educativa, va estar escolarizado en la educación formal y allí recibirá los apoyos especiales necesarios, sin tener que asistir a centros de educación especial para que le brinden un servicio educativo (p.40)

En pocas palabras, la inclusión como proceso innovador de atención de niños con necesidades especiales, está llamado a contemplar las diferencias como parte de la vida cotidiana, que deben ser comprendidos de manera asertiva para ajustar las formas de desenvolvimiento y de intervención socioeducativa, a individualidades que en definitiva son la condición humana ineludible, y pueden consolidar una participación en igualdad de condiciones ante los retos existenciales y vivenciales, que cada estudiante tiene en su quehacer diario. Por ello, la inclusión educativa debe ser vista como un medio y principio de la educación de hoy, en torno a las atenciones de poblaciones estudiantiles con necesidades educativas especiales, para corresponder los alcances pedagógicos y didácticos, con las políticas y los planes Estatales, que en esencia están sustentados en los derechos básicos y fundamentales de la humanidad, en torno a su ser, estar y sentirse bien.

Al respecto, la Ley Estatutaria 166 (2013), destaca que el trasfondo de una educación inclusiva se basa en el “goce de los derechos humanos elementales”, en correspondencia con las demandas elementales de una formación idónea y asertiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para que sean atendidos en función de sus particularidades psicológicas, biológicas y sociales, y puedan asumir un rol impactante en un determinado espacio, para el beneficio individual, pero también con repercusiones colectivas y comunitarias que se maticen en un desarrollo igualitario, íntegro y sostenible de un determinado grupo humano, con

necesidades e individualidades indiscutibles. También se le puede dar una fundamentación más amplia a esta aseveración teórica, al citar a Contreras y otros (Ob. Cit.):

Con referencia a lo anterior la educación inclusiva tiene como finalidad la transformación de los sistemas educativos y de las culturas. Así mismo de las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que estas atiendan de manera accesible a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado, y de este modo lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño (p.39)

Es decir, dotar de nuevos principios educativos, donde la atención de las necesidades es el tema de nunca acabar, y la diversidad, adecuación y asertividad en la enseñanza, ha de ser el modelo que transforme las prácticas y las concepciones educacionales, el cual comienza con la atención individualizada de estudiantes con necesidades educativas especiales, pero esa atención individualizada termina por impactar en las condiciones de los estudiantes considerados “normales”, y en definitiva termina beneficiando al ambiente educativo en general, en aras de ocasionar los resultados educativos deseados.

Bajo la misma tónica, es importante considerar entonces otra conceptualización de inclusión educativa, como fenómeno y proceso innovador de transformación de la realidad y totalidad del ser de la educación actual. Así, Masó (2017) aporta que el concepto de educación inclusiva fue acuñado por “la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (...) En ella se afirma que las escuelas ordinarias constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (p.13), es decir, la inclusión es vista como la posibilidad de formar al hombre de manera integral, obedeciendo a los principios de igualdad y equidad, que son pieza clave en el verdadero propósito de la inclusión educativa, y que responde a las tendencias políticas de la educación de hoy.

Consecuente a lo mencionado, Rangel (2016) aporta que esta educación inclusiva, que además es innovadora, debe responder a una naturaleza paradigmática y epistémica de la pedagogía y la didáctica, por lo tanto se fundamenta también “en principio de normalización y la filosofía de integración, así como de la individualización, se destaca sobre todo la consideración positiva de las personas sujeta” (p.86), que complementado al principio anterior, responda a las demandas esenciales y a los derechos humanos de cada ser humano.

No muy lejos, Rangel añade, que este principio de normalización, asociado al de igualdad, debe estar basado en la intención de atención integral, de manera que se pueda conformar un ser humano competente y protagónico, que en definitiva de lugar a una educación inclusiva “cuyo fin es favorecer el proceso inclusivo partiendo de las potencialidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicacionales de esta población” (p.83), de manera que la inclusión al mismo tiempo genere un impacto transformador, que haga ver como tradicional otros protocolos de formación, para estudiantes con necesidades educativas especiales, incluso para los estudiantes cuyas condiciones son consideradas normales.

Por ende, la educación inclusiva según Rangel (Ob. Cit.) “no se circunscribe al ámbito de la educación: Todos los ámbitos de la vida social, laboral, familiar, deben estar impregnados de esta forma de entender la sociedad del Siglo XXI, convirtiéndose de este modo en una idea transversal” (p.87), donde los procesos de enseñanza escolar trasciendan del aula, y le permitan tener condiciones para asumir retos en cada que hacer real, y con ello, dar prosecución a las intencionalidad de una educación para la vida a través de la educación inclusiva.

En concreto, y tomando los argumentos de Contreras y otros (2014) se pude concluir, que por medio de este proceso inclusivo, “la educación posiblemente sea un mecanismo que permita el desarrollo del educando tanto en el área personal y social, tanto por los conocimientos que el contexto le

ofrece, como por las relaciones interpersonales que allí establece” (p.36), y a través de ello, dar respuestas integrales a una sociedad, que necesita de los aportes de cada individuo, independientemente de sus condiciones especiales, pero que están prestas a potencializar los distintos ámbitos de la vida social, cultural, económica, científica y tecnológica de una nación, consecuente a los estándares más altos de desarrollo y evolución.

Por consiguiente, para que todo esto sea posible, es fundamental contar con la participación de una serie de actores educativos, que hagan posible y materialicen la inclusión educativa, a través de competencias propicias y funcionales, y se cuente ante todo con unas actitudes favorables a los procesos de interrelación en el aula, como principal medio de desenvolvimiento humano dentro del aula, bien para formar o ser formado, como la meta general que se busca en los espacios educativos.

El Docente de Educación Primaria y sus Competencias para la Inclusión

Al considerar lo expuesto hasta aquí, es importante desatacar, que el proceso de inclusión educativa, es visto como un espacio estructurado por el hombre, cuyo propósito es potencializar capacidades y habilidades del estudiante con necesidades educativas especiales, en un entorno pedagógico regular, de manera que le permita enfrentar los grandes retos de la sociedad de hoy, y los intereses que sin duda permean las metas formales e informales que las sociedades se concretan, en aras de buscar el desarrollo integral y trascendental de cada individuo, con disposiciones que le permitan a todos tener acceso a una calidad de vida. De acuerdo a lo mencionado, es importante citar a Masó (2017), quien complementa que “la inclusión educativa implica el desarrollo de los centros escolares y de los docentes que deben llevar a cabo prácticas que puedan llegar a todos los alumnos” (p.13), indiferentemente de sus condiciones, pero con las aspiraciones de calar en la

interioridad e integridad de cada uno de estos alumnos, y puedan transformar una realidad momentánea o duradera, en un escenario definido.

Para que esto pueda ser posible, se destaca la participación de un conjunto de actores educativos, que se involucran para hacer engranar los principios mencionados en la inclusión educativa, y con ello, materializar una serie de propuestas cuyo énfasis siempre ha de estar puesto en potencializar las condiciones específicas de los estudiantes, en contraste con los requerimientos propuestos por los entornos complejos en donde tiene cabida y vivencia el estudiante atendido.

En este sentido, referir actores pedagógicos en la inclusión educativo, se debe referir parafraseando a Yon y otros (2018), que estos están conformados por directivos, docentes, estudiantes, personal de apoyo administrativo y de mantenimiento, así como comunidad de representantes, que en su fusión múltiple, dan cabida al contexto escolar de cada colegio, y permiten que se cumplan acciones y propósitos direccionados a la consolidación de la integralidad del hombre para responder a sus intereses y necesidades individuales así también a los colectivos. En este sentido, también se debe destacar, según lo comprendido de Yon y otros (Ob. Cit.), que entre los actores educativos, es el docente el que mayor protagonismo tiene entre todos, y aquel que materializa el proceso educativo, aunque detrás de él, existan factores intervinientes que definen el quehacer pedagógico del docente en el aula. Al respecto Yon y otros (Ob. Cit.), aseguran que el docente se destaca como actor pedagógico por:

Su rol de interventor en la calidad de la enseñanza, para que todos los estudiantes aprendan, por otro lado los compañeros de clase quienes interactúan y pueden ofrecer ayudas a sus compañeros y compartir sus maneras de aprender, la comunidad escolar con la responsabilidad de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear las condiciones para el desarrollo óptimo (p.65)

Mediante una organización lógica racional de la didáctica educativa, en aras de presentar las mejores oportunidades de aprendizaje, para que el

estudiante aprenda y desarrollen sus competencias integrales, sin la posibilidad de diferenciar condiciones y características, que son al mismo tiempo un aspecto a fortalecer para el logro de seres capaces, sociales y prestos, a relacionarse con el entorno, sacando provecho de la interrelación, sin afectar el estado o posibilidades del otro, o del entorno en donde se participa.

En este sentido, la inclusión educativa, por ser un fenómeno innovador que parte de la concepción de los actores, al permitir un proceso educativo en espacios regulares, para brindar el beneficio de desenvolvimiento en contextos “normales” y ordinarios, que sean impactantes en las dinámicas de una sociedad en general, y beneficioso para el logro de objetivos comunes, en donde los seres humanos puedan asumir cada uno un rol superlativo, indiferentemente de las limitaciones o virtudes que tenga en su individualidad, propio de la característica irrepetible de los hombre. Así, el docente tiene el principal rol de crear los escenarios, que sirvan para involucrar la totalidad del ser de los estudiantes, y ello dé cabida al proceso de inclusión, donde la participación genuina estimule el desarrollo integral de competencias, oportunas para un sano, efectivo y fructífero existir humano en los espacios a los que forma parte. Congruente a lo expuesto Contreras, Moreno y Russi (2014), afirman que:

El papel del profesor es fundamental para el desarrollo del niño en el proceso de interacción social, en donde el profesor es la figura de autoridad que regula el comportamiento de cada uno de los estudiantes por medio del cumplimiento de las normas establecidas dentro del contexto educativo. (p.33)

Pero brinda, además, la oportunidad de simular las estructuras sociales, que en la mayoría de los casos, han de ser los aspectos que más limitan la participación de seres humanos con necesidades especiales, al ver las normas y reglas sociales desde una perspectiva auténtica, y asumen una postura distintiva a la normalidad de los seres humanos, motivo por el cual en algunos casos son rechazados y excluidos de los escenarios en donde participan. Por

ende, la actitud de normalización del docente como principal actor pedagógico, es pieza clave en la inclusión educativa, pues permite configurar situaciones pedagógicas reales, donde confronta al estudiante con obstáculos y disyuntivas propias de vivencias sociales auténticas, sobre todo en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, y les permiten desarrollar sus condiciones, capacidades y competencias de manera asertiva, al punto de acercarlos a una condición óptima, como para establecer un nexo entre los estándares propuestos como metas en el Estado, y las condiciones alcanzadas a través del proceso de formación.

Tampoco está de más decir, que el docente debe contar con actitudes favorables, y un ejemplo de ello son las actitudes de normalidad constante ante la diversidad y anomalía presentada en un aula de clase, y que deben estar bien sólidas en su perfil ejecutado, en aras de hacer sentir a gusto a los estudiantes, y manifestar una intencionalidad sincera y genuina de cambio hacia lo mejor, pues esto ha de considerarse la principal meta a la que debe estar sujeto cada educador, para generar las transformaciones deseadas. Con base a lo expuesto, Rangel (2017) considera que la principal “diferencia radica en que al estar los docentes comprometidos con la educación y aprendizaje de los estudiantes, sabrán realmente que se debe hacer o que actitud tomar” (p.84), y con ello, asumir un trabajo nada fácil, cuya responsabilidad se sintetiza en la oportunidad de crear inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales

En síntesis, estas actitudes están asociadas a competencias docentes que desde lo actitudinal, se manifiesta la afabilidad hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, el cual puede ser posible a través de una conciencia de lo son estudiantes especiales, y un conocimiento de las condiciones que estos tienen, bien en su desenvolvimiento como ser individual y ser social, comprometido en las dinámicas escolares, en donde el docente debe entenderle y estimularle, para orientar el desarrollo integral, en función de la utilidad de los aprendizajes, en el quehacer cotidiano y contextual, propio

de las demandas de interacción de los ciudadanos en un espacio colectivo, a partir de las virtudes individuales o personales.

Sin embargo, es importante decir que no siempre los docentes presentan las competencias pedagógicas, conceptuales y actitudinales para poder enfrentar el reto de inclusión en necesidades educativas especiales, pues algunas dificultades en el desarrollo de estas competencias, dificultan el proceso de intervención racional, bien por desconocimiento de las condiciones de los estudiantes con estas cualidades, pero también por la falta de desarrollo de la personalidad integral y dispuesta de los docentes, para ponerse en el lugar de los educandos, comprende su condición biológica, social y cognitiva, que dificultan la organización de las actividades de clase, y de forma destacada, la posibilidad de hacer parte del salón de clase a cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para sustentar la afirmación hecha, Luzardo (Citado por Rangel, 2017) expone resultados de sus investigaciones, y puede proyectar como principal dificultad, la falta de competencias de los profesores, y destacadamente las debilidades son en lo actitudinal, puesto que “algunos docentes muestran apatía hacia los niños con autismo debido a su poca participación en el proceso educativo, y a menudo se muestran incompetentes para lidiar con sus reacciones” (p.83), por lo cual se muestra desconocimiento y falta de empatía dentro de los principales argumentos, que muestran debilidades en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, para ocasionar la inclusión educativa, como una política socioeducativa, donde cada ciudadano cuenta, en la construcción de un país acorde a las necesidades tendenciales de los momentos que hoy atraviesa el mundo, en donde la inclusión es la meta medular, y las posibilidades del profesor de atender las demandas específicas a través de ciertas competencias básicas y esenciales.

En sumatoria, Rangel (Ob. Cit.) también aporta que “en el docente momentos de frustración, impotencia, ansiedad y sentimientos de culpa, al observar que en las evaluaciones no se obtienen los resultados aspirados y

tampoco evolución en el niño, ante esto no sabe quehacer, como hacer” (p.83), es decir, existen limitaciones en las competencias pertinentes para saber qué, cómo y cuándo hacer la intervención educativa, que propicie una inclusión educativa asertiva, a través de medios y recursos viables para que estudiantes con limitaciones dificultades biológicas, sociales o cognitivas, puedan participan acordemente en el contexto, acorde a las demandas de la educación de hoy, y a las políticas de Estado que se plantean un idea de desarrollo total del ser humano, aun cuando sus disposiciones ontogenéticas estén limitadas por algún trastorno o condición especial. También la perspectiva conflictiva es esclarecida por Rangel (Ob. Cit.), cuando expresa que la falta de competencia de los docentes:

Incide en la dificultad para su inclusión e incluso en un rechazo del docente dejándolo marginado de las actividades de aprendizaje. Esto traduce además de una ausencia de estrategias para orientar a estos niños en su escolaridad, una eventual frustración y pérdida de tiempo que repercuten en su futuro. (p.83)

Así, se limitan las posibilidades de acceder a una inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, porque el docente tiene limitaciones en el desarrollo de sus competencias pedagógicas, sobre todo en la cristalización de estrategias, que puedan acercar cada clase o actividad de enseñanza, a la simulación de retos sociales, inter e intrapersonales, que son puestos a prueba en las vivencias de cada estudiante, y que pudieran ser estimuladas por los profesores, pero se coartan porque los conocimientos y actitudes, obstruyen el desarrollo práctica de las clases, cuyo propósito es la inclusión, y por esto limitan el logro de una educación innovadora, consecuente a las necesidades reales de la formación de hoy, la cual debe servir por y para la vida.

Mas, los planteamientos teóricos citados hasta aquí, además de reflejar las principales dificultades, y dar sustento para analizar la realidad empírica en estudio, es también punto de partida (negativo), donde deja ver de manera latente la necesidad de desarrollar desde lo conceptual, actitudinal y por

consecuencia, desde lo procedimental, situaciones de clase inclusivas, que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales, y la posibilidad de que estos manifiesten sus conocimientos y habilidades en los escenarios reales – contextuales, en donde existencialmente interactúan.

Como base de la afirmación expuesta, Yon y otros (2018) sustenta que, “los profesores son la condición más importante y señalan como indicadores de calidad de la educación, la actitud y la cualificación” (p.72), ineludiblemente como los cambios ocasionados o no evidenciados en estudiantes con necesidades educativas especiales, son el criterio que definen el nivel de ansiedad de los docentes, y su sistema de referencia para valorar el impacto, es esta la principal meta en donde se quieren ver resultados, a través de actitudes, conocimientos y habilidades, oportunos para hacer una intervención de calidad, verdaderamente.

En síntesis, las posibilidades de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, se ve impactada ciertamente de las actitudes y competencias de los profesores, pero en términos de Contreras y otros (2014), “para que exista una práctica adecuada de inclusión, se deben realizar modificaciones a nivel institucional, y una responsabilidad propia del profesional que sea el facilitador del conocimiento” (p.37), que no excluye la sincronía entre demandas y políticas educativas de inclusión, donde se atiende al estudiante, de acuerdo a sus condiciones particulares, y al mismo tiempo, se acerque la atención individualizada a requerimientos sociales y culturales de los educandos, sin obviar las demandas de un entorno complejo, y donde se exponen retos frecuentemente a ser vencidos con facilidad gracias a los procesos de inclusión, generados con el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Medios Pedagógicos que debe Manejar el Docente de Básica Primaria dentro de las Competencias de Inclusión Educativa

Con base a lo dilucidado hasta aquí, sobre las actitudes como parte esencial de las competencias docentes, se deben destacar los medios pedagógicos y las competencias pedagógicas, que deben ser pieza clave para el logro de una educación inclusiva, congruente a las demandas de una educación innovadora, donde se estimulen capacidades, actitudes y conocimientos en los estudiantes, para que estos asuman un rol protagónico en los escenarios pertinentes. Respecto a lo mencionado, inicialmente Rangel (2016) aporta:

Desde los primeros niveles se orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un adecuado espacio para el aprendizaje. La inclusión de los niños con esta condición, propone nuevos retos al docente que debe desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible. (p.82)

Estas competencias deben ser una característica imperante en el docente, pues los retos que va a enfrentar a la hora de formar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, exigen una planificación estratégica, que permita organizar los métodos, recursos y actividades de enseñanza de manera acorde a las necesidades específicas de los estudiantes, a pesar de las limitaciones, incluso deben el ser medio efectivo para mejorar la condición especial que poseen, e incluirle en un contexto sociocultural complejo, que además es real e ineludible de las vivencias humanas, fuese cual fuese su condición.

Como soporte y orientación, el docente cuenta con el currículo, el cual debe saber dominar dentro de las competencias pedagógicas, para saber comprender las implicaciones que se pretenden con la intervención educativa, y estructurar una intervención para los estudiantes con necesidades educativas especiales, teniendo siempre presente la inclusión educativa como meta socioeducativa y política, que es pieza clave en el currículo, incluso para

estudiantes “normales”, para el logro de una educación impactante y reflejada en las posibilidades, estatus y calidad de vida de los ciudadanos.

Al respecto, Masó (2017) afirma “se debe ofrecer un currículum escolar abierto, flexible y común, de modo que ofrezca variedad de procedimientos, facilitando la participación de todos los alumnos en las dinámicas del aula y personalizando la enseñanza” (p.13), así la administración del currículo no ha de ser la única competencia del docente, sino que debe saber discernir en su enfoque y paradigma educativo, pedagógico y por tanto, epistémico, y en este entendido, tiene que ser crítico y proactivo, en el sentido de saber dirigir sus prácticas a una congruencia teórica, de manera que se trate de dirigir los resultados expresados en competencias de los estudiantes, hacia el estado idóneo que se espera como estudiante con necesidades educativas especiales, presto a fungir significativamente en un contexto, acorde a los más altos estándares de desarrollo y realización individual y colectivo de una sociedad. Esta unificación entre los fundamentos y las prácticas como competencia del docente deben estar sustentadas en la siguiente afirmación de Rangel (Ob. Cit.), para atender a niños con necesidades educativas especiales:

La teoría que describe ampliamente la forma de aprendizaje de los niños diagnosticados con autismo es la teoría observacional, cuyo mentor es Bandura (1986) quien señala cuatro elementos importantes para el aprendizaje observacional: prestar atención, retener la información o las impresiones, generar conductas y estar motivados para repetirlas. El único requisito para el aprendizaje puede ser que la persona observe a otro individuo, o modelo, llevar a cabo una determinada conducta.

El comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo directamente por medio del acondicionamiento operante y clásico, sino también a través de lo que aprende indirectamente mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones. (p.88)

De este modo, además de ser estrategia debe ser un amplio conocedor teórico, de las tendencias pedagógicas, y de los fundamentos paradigmáticos

que sustentan la intervención educativa, en aras de orientar los procesos de formación de estudiantes con necesidades educativas especiales, a las metas elementales de la inclusión educativa. Así, el docente debe ser sapiente de los modelos innovadores y tradicionales, en aras de orientar cada actividad de clase al logro de los objetivos inclusivos, y prevenga la decadencia de incurrir en los mismos percances que han obstruido el logro de metas integrales en la educación de hoy, y que ha de ser la principal de todas las competencias, para que el docente discierna y sea crítico de sus prácticas y de las orientaciones directivas, y se prevenga la alienación de una enseñanza anquilosada, donde el cumplimiento de protocolos homogéneos de intervención es el objetivo, sustituyendo las grandes metas hasta aquí dilucidadas desde el plano teórico. En función de lo expuesto, Masó (2017) aporta particularmente para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales que:

Tradicionalmente se han empleado los mismos programas para todas las discapacidades, sin tener en cuenta las diferencias entre cada individuo. Además habitualmente el profesorado no está formado ni entrenado para la intervención educativa con alumnos con TEA, hecho que dificulta la potenciación las habilidades de los alumnos. Finalmente, estos programas suelen priorizar los objetivos académicos ante los objetivos referidos a las habilidades sociales. (p.15)

Por consiguiente, dentro de las competencias pedagógicas del docente, es asumir el proceso educativo desde una perspectiva teórica y paradigmática posmoderna, es decir, que cada proceso de enseñanza se ajuste a las realidades vivenciales de los estudiantes, y del contexto en donde estos participan, pero en definitiva que cada enseñanza sea justa para impactar al educando por encima de todo, en aras de responder a demandas socioculturales del Estado como nación y espacio geopolítico, acorde a las concepciones de realización y desarrollo que se busca con cada proceso educativo.

Con base a lo expuesto, es importante citar a Contreras y otros (2014), pues este énfasis y discernimiento paradigmático se hace más elemental en

estudiantes con espectro autista, pues tal condición lleva en su ontología un y características especiales a cierto aislamiento, y conlleva a concebirle como un proceso de intervención pedagógica con amplios retos y demandas de competencias de parte del docente pues, según Contreras y otros (Ob. Cit.) es una de las áreas de mayor “dificultad en los niños con trastorno del espectro autista es el proceso de interacción social, por lo cual se ha elegido el enfoque psicosocial que hace referencia a las interacciones sociales como uno de sus ejes principales” (p.27); es decir, requiere que además de la presencia de amplias y trascendentales competencias pedagógicas, debe ineludiblemente estar enfatizadas en procesos de interacción social, para que la inclusión anhelada sea imposible y viable. Desde esta perspectiva, Contreras y otros (Ob. Cit.) añaden:

El enfoque psicosocial hace referencia a la interacción entre procesos psicológicos y sociales, del interés por la persona y la sociedad, por el individuo y su grupo, por la influencia de grupo en el individuo; como del individuo en el grupo. A su vez las condiciones que conllevan a las diferencias y similitudes de las realidades psicológicas y sociales (p.27-28).

Por lo tanto, la condición de intervención educativa que debe asumir el docente dentro de sus competencias, para propiciar inclusión escolar en estudiantes con diversidades funcionales, especialmente en estudiantes con espectro autista, deben estar sustentadas en un enfoque psicosocial, pues de ello depende que la condición introspectiva trascienda, rompa las barreras y generen los resultados requeridos para propiciar la inclusión educativa tan anhelada en la formación de estudiantes con necesidades educativas especiales, dentro de la concepción de educación innovadora y trascendental que hoy se busca y se esmera en resolver, acorde a las políticas del Estado donde se desarrollan los procesos de intervención educativa. En suma Ortega (2015), complementa que la nueva tendencia es:

El educando se está formando bajo unos criterios sociales, previamente definidos, lo que va configurando el determinismo en las

comunidades; por tal razón es necesario replantear nuevas pedagogías que permita interactuar entre los saberes y las técnicas. Es una estrategia que contribuye al logro de promover una sociedad inclusiva que habilite a todos y todas sin importar su sexo, raza, origen, habilidad o déficit. (p.25)

Por lo tanto, el docente con sus competencias debe asumir una postura innovadora para propiciar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, y en particular, aquellos que presentan espectro autista, cuya posibilidad de socialización es limitada, y en su esencia, el proceso educativo se ve limitado, en el sentido socializador, a ser contrarrestado con competencias procedimentales y paradigmáticas, para superar las inhibiciones de la condición humana, y propiciar la inclusión máxima meta a alcanzar en la intervención educativa en niños con necesidades educativas especiales.

Guía de Orientación Pedagógica, Pieza clave en la Inclusión Educativa

De acuerdo a lo abordado hasta aquí, es de capital importancia que el docente cuente con una guía de orientación pedagógica, en aras de estructurar medios, recursos y herramientas asertivas para que se geste una inclusión educativa, acorde a las condiciones específicas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta orientación pedagógica debe ser lo suficientemente racional y sistematizado, como para esclarecer el camino que debe seguir el docente, para lograr que estudiantes con particularidades, logren desenvolverse en el aula de clase de igual manera como lo hacen los demás compañeros, y que puedan desarrollar sus competencias integrales, tal como lo exigen las propuestas curriculares, y los estándares de formación ciudadana, en aras de promover avances idóneos en la sociedad colombiana, donde cada uno de los individuos atendidos puedan contribuir con su participación, a las dinámicas generales de una comunidad, coherente a las

grandes metas que un Estado se puede proponer para el logro de su realización idónea e integral.

Con base a lo argumentado, también es importante entender que la intervención pedagógica, a pesar de estar dirigida a grandes grupos de educandos, debe atender al mismo tiempo las individualidades de los educandos, pues de ello depende que la información masiva logre colar hasta la interioridad del ser de estos estudiantes, y logre transformar las capacidades y competencias integrales, para permitirle a cada uno vivir bien, en un entorno complejo para un idóneo desenvolvimiento social, cultural y personal.

En este sentido, es fundamental tomar en cuenta las ideas de Rangel (2016), pues el docente siempre debe estar orientado desde el punto de vista pedagógico, porque de ello va a depender que la intervención sea trascendental y, cumpla el fin político, social y humanístico al que obedece, y desde esta perspectiva, es fundamental reconocer que no todos los niños con necesidades educativas especiales “requieren del mismo tipo de programa educativo en términos de si deben estar o no integradas a la educación formal, pero en cambio todas comparten el mismo derecho a recibir una educación efectiva” (p.93), destacando en este sentido el verdadero propósito de la educación inclusiva y, se configura como la base orientadora para el logro de una formación trascendente, desde la intervención efectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para que la enseñanza pueda cumplir el fin deseado, es importante que los docentes comprendan suficientemente a los estudiantes y sus necesidades educativas especiales, a pesar de estar inmersos en un sistema regular, y el propósito sea potenciar competencias para una vida normal, y en particular esta necesidad de conocimientos profundos se destaca, cuando el docente se enfrenta a estudiantes que posee espectro de autismo, como condición biológica, psicológica y social, que define ineludiblemente el rumbo pedagógico a seguir, y las orientaciones que recibe el docente han de estar enfatizadas en este aspecto, es decir, en ampliar y profundizar conocimientos

sobre la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, para poder adecuar las estrategias de intervención, a las demandas específicas que presentan los seres humanos atendidos en clase, y el camino que debe seguir para optimizar las condiciones en educandos para enfrentar los retos de la vida misma. Argumentando lo expuesto, Rangel (Ob. Cit.), presenta que:

El conocimiento por parte del docente acerca de las características de sus estudiantes sujetas al momento evolutivo en el que se encuentran facilita el entendimiento y la aceptación de determinados comportamientos, del mismo modo, deberá adquirir una buena comprensión del Trastorno del Espectro Autista, pues esto le ayudará a interpretar algunas manifestaciones inadecuadas dentro del aula y a moderar su frecuencia e intensidad. (pp.93-94)

Con ello, el docente sabrá interpretar aciertos y desaciertos del proceso de intervención educativa, pues con cada recurso y metodología impartida, se consolidará una manifestación de aprendizaje o no, que le permite al docente el nivel de impacto pedagógico luego de cada esfuerzo educativo realizado.

Por consiguiente, el docente requiere de guías y orientaciones conceptuales, así también didácticas, que permiten dirigir cada actividad de clase a una participación efectiva en los educandos, y con ello, el desarrollo de competencias necesarias para el desenvolvimiento integral de los estudiantes, independientes de sus condiciones, y coherentes a los proyectos de desarrollo estructurados políticamente por organizaciones y estructuras locales, nacionales y mundiales, como la UNESCO, preocupados por el desarrollo integral del humano, en el sentido más amplio y trascendental, que se refleja en particular en la transformación de pensamientos y estilos de vida, para un bien individual y colectivo.

Sumado a lo expuesto, es importante considerar al Gobierno de Chile, específicamente al Ministerio de Educación (2008), quien expone una guía de orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, y en particular, a estudiantes con espectro autista, donde se destaca la necesidad de una preparación conceptual, e incluso esta

se consolida como la primera parte de cualquier guía para la orientación docente, a la hora de enseñar a estudiantes con dificultades y necesidades específicas, y con autismo singularmente. Además de esto, una segunda parte, está fundamentada en explicar las bases paradigmáticas del modelo educativo a implementar, en el sentido de establecer los criterios racionales que justifican el uso de recursos, y dirigen el sentido que van a tener las técnicas aplicadas para el logro tangible de la clase integral, centrada en gestar el proceso de inclusión educativa.

Desde esta perspectiva, se cree que toda guía innovadora para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, y en definitiva en niños con autismo, debe fundamentarse en un enfoque psicosocial, en aras de impactar a los educandos, para que estos puedan incluirse con efectividad en el contexto al que pertenecen y, puedan interactuar trascendentalmente en los distintos escenarios, a pesar de la versatilidad que estos tengan.

Relacionado a lo descrito, para que este enfoque tenga cabida en el proceso de formación encaminado a generar inclusión educativa, se deben considerar algunos sistemas y alternativas de intervención propuestas por Masó (2017), quien en un principio destaca al sistema alternativo y argumentativo de la comunicación, caracterizado por ser un sistema “complementarios al lenguaje hablado, que contribuyen a aumentar tanto la capacidad de comunicación expresiva como receptiva de las personas con dificultades en la comunicación verbal funcional” (p.9), ello permitiría que las interrelaciones humanas, tan obstruidas en las personas con necesidades educativas especiales se ve coartada, y en especial en los autistas, tal como se argumentará a continuación. En este orden de ideas, también se evidencia de Masó (Ob. Cit.) sistema de comunicación total, centrado en ser:

Un sistema aumentativo de comunicación, ideado por Benson Shaeffer bajo la idea de que, brindado a la persona más información, puede llegar a desarrollar un lenguaje propio a través del cual comunicarse. Se trata de un sistema de comunicación no asistido,

pues no requiere de ayudas externas. Consiste en el uso simultáneo de lenguaje signado y lenguaje oral, con el objetivo de ofrecer al receptor dos tipos de información: auditiva (mediante la palabra) y visual (mediante signos) (p.9)

Es decir, la interacción social y las posibilidades de desenvolvimiento del estudiante para aprender, recibir información o asumir un criterio personal ante las circunstancialidades de la clase, se caracterizan por utilizar sistemas estratégicos de comunicación donde se involucren medios simbólicos y lenguajes orales, que le permitan cumplir los elementos mencionados, que en definitiva obedecen a la inclusión educativa, que ha de ser el centro de cualquier proceso de intervención pedagógica innovadora y racional. Sumados a los sistemas expuestos, y en congruencia al enfoque psicosocial se presenta el sistema de comunicación por Intercambio de Imágenes, que se presume sea el sustento paradigmático, para el logro de una educación realmente innovadora en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, y al respecto de este sistema Masó (Ob. Cit.) argumenta que:

Consiste en el intercambio de imágenes entre el niño y las personas de su entorno. Las imágenes se colocan en un tablero de forma secuencial, con múltiples funciones: expresar una secuencia de tareas, formar una oración, etc. (...) Es un sistema eficaz para personas sin comunicación y/o sin intención comunicativa y en aquellos casos en que la comunicación es poco efectiva. (p.9)

Así, la intervención educativa dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, está enfatizada en comprender imágenes y conceptos del medio, pero además permite la intersubjetividad de la imagen, a través de estimulaciones al proceso de comunicación, para potenciar las posibilidades de exteriorización de los pensamientos, sobre todo en los niños autistas, donde la introspección puede obstruir los alcances de una inclusión, y las variables de una comunicación de intercambios de imágenes, desestructuran los protocolos engorrosos de comunicación, que dificultan e inhiben las inclusiones como meta esencial del proceso educativo, que se intenta esclarecer en las presentes bases teóricas. También Masó (Ob. Cit.), añade

que entre los sistemas de formación psicoeducativos, se destaca la enseñanza estructurada, la cual:

Intenta adaptar la práctica de enseñanza – aprendizaje a las formas de atender, pensar y aprender de las personas con TEA. Los programas educativos se estructuran partiendo de las habilidades e intereses de cada persona, es decir, siguiendo un modelo de educación personalizada. Sus componentes son los siguientes: estructuración temporal, sistema de trabajo, estructura e información visual (p.9-10)

En concreto, se presenta la orientación del modelo psicoeducativo, desde las estructuras de enseñanza, presentan una definición y configuración total del ambiente educativo, creando un escenario plagado de armonía para que el estudiante se sienta a gusto en su entorno, y pueda consolidar la inclusión educativa, para hacer propicio el desarrollo de competencias en estudiantes con necesidades especiales, y sobre todo en, en aquellos niños con una condición de espectro autista, congruente a las posibilidades de inclusión educativa. Finalmente, como guía de orientación para los docentes a la hora de enseñar asertivamente hacia la consolidación de una inclusión educativa, se presentan otras alternativas de la cual puede echar mano el mismo docente, en pro del cometido mencionado así Masó complementa que otra alternativa es el:

método de análisis de comportamiento aplicado, consiste en un programa de intervención basado en los principios del aprendizaje conductual, creado en la década de los setenta (...) historias sociales, es un sistema de desarrollo de habilidades sociales (...) el niño aprende a comprender las situaciones como lo hacen sus iguales sin autismo. (p.12)

Sin duda alguna esta, sumado a los elementos anteriores se constituye como un referente sustancial y teórico, que sirve para estructurar una guía de orientación pedagógica, con los suficientes argumentos como para esclarecer al docente acerca de recursos, métodos, estilos y actividades, que estratégicamente pueden ser planeados y aplicados, para el logro de la

educación inclusiva, como un propósito innovador que se plantean los procesos pedagógicos de hoy día, para ocasionar la formación de un ciudadano, competente ante las exigencias integrales del entorno sociocultural. En aras de profundizar las consideraciones expuestas acerca de la guía que debe tener el docente, se presentan dos apartados más, en aras de argumentar conceptualmente la condición especial de Trastorno de Espectro Autista (TEA), y los medios que puede utilizar, así como los principios y dimensiones que debe atender para el logro efectivo y real de una inclusión educativa.

El Espectro Autista una Condición Humana con Necesidad de Inclusión

Como es debido, la investigación tiene como objeto de estudio y personajes intervinientes, “la inclusión en estudiantes con espectro autista”, pues ello delimita el ámbito disciplinar psicológico y teórico, que va a definir al mismo tiempo, los esfuerzos de intervención pedagógica que se quieren consolidar, luego de generar la propuesta en el presente estudio, en aras de transformar la realidad educativa, y propiciar innovación, en una población de estudiantes que obedecen a una clasificación general de la población estudiantil, donde los estudiantes con necesidades especiales forman parte de un conjunto humano, al que se deben propiciar adaptaciones, para que el desarrollo y realización de la nación sea impactante en otras esferas, a parte de las educacionales.

Desde este punto de vista, se iniciará este apartado teórico con el concepto de Autismo, el cual, Frith y Hill (2004) lo representan como “trastorno del desarrollo infantil para toda la vida caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos que duran toda la vida” (p.37), y se destaca de los individuos que

presentan esta condición, la imposibilidad de expresar sus pensamientos, así como la dificultad de comprensión de elementos lingüísticos y extralingüísticos que caracterizan las relaciones humanas, y por tanto, las dinámicas humanas en su totalidad, pues se sustentan en procesos de comunicación entre la individualidad y la colectividad o exterioridad, coartada por la condición psicológica de los estudiantes con espectro autista. Es importante saber, que el estudio y caracterizar esta condición humana particular, ha sido producto de un conocimiento relativamente nuevo, pues como lo describe Yon y otros (2018):

En 1943 se publica por vez primera, por el doctor Kanner, L sobre el autismo. En 1944, se identifica por el médico pediatra austriaco Hans Asperger, lo que posteriormente se denominó como Síndrome de Asperger (SA). Ambos, hacían referencia a pacientes con alteraciones en el comportamiento social, el lenguaje y las habilidades cognitivas, manifestando como principal rasgo el aislamiento. (p.68)

De esta manera, se amplía la posibilidad de entender y comprender desde el punto de vista médico y psicológico, que personas con esta condición, tienen la seria dificultad de expresarse e interpretarse al medio (en su totalidad), motivo por el cual, se han empezado a caracterizar los distintos obstáculos y niveles de abstracción de los individuos en su interioridad, para gestar a través de la educación el camino viable para una inclusión a un entorno, que ineludiblemente le recibe, acoge y le permite desenvolverse en congruencia con los patrones culturales que le caracterizan.

Partiendo de los fundamentos mencionados, esta particularidad y diversidad funcional, también puede ser conceptualizada, según Rangel (2016), como TEA, es decir, tales siglas sintetizan uno de los términos que se utiliza para “identificar a los niños con autismo es el Trastorno del Espectro Autismo (TEA) que lo pueden definir como un desorden del desarrollo que afecta múltiples aspectos del funcionamiento de un niño, es de origen neurobiológico” (p.85), en este sentido, mencionar el autismo, como se ha descrito hasta aquí, refiere a dificultades en distintos grados en los problemas

de socialización, a partir de problemas neurológicos y, por tanto, psicológicos, que afectan no sólo la individualidad, sino también al contexto social tal como lo asegura Bareño (2015): “a partir de su descubrimiento, hace más de 70 años por Leo Kanner, el autismo ha sido considerado un problema importante a tratar en la sociedad” (p.2).

Así, la preocupación no sólo refiere a la madre o el padre que deben atender a estos individuos, o niños, por ser a esta edad donde se diagnostican, sino que es una responsabilidad social, contrarrestada por políticas cuyo propósito es la inclusión educativa, enfatizada en contar con otro ciudadano para responder a las demandas del Estado, acorde a las máximas posibilidades de desenvolvimiento, sin proponer un tope, o subestimar alcances, sino que la regularización del individuo, a partir de las individualidades del ser humano, que en todo caso son tomadas en cuenta y respetadas.

Como complemento el mismo Bareño (Ob. Cit.), expresa que “este trastorno no solo vincula a un sujeto sino a una sociedad en conjunto que tiene que diseñar políticas educativas, de salud y sociales, para garantizar una mejor calidad de vida” (p.2); de este modo, el Estado en su investidura integral e igualitaria, debe estar responsabilizada de dar respuestas para mejorar esta condición, en aras de que la inclusión se traduzca en efectividad y aporte colectivo, de cada ciudadano sin discriminación, sino con aportes comunitarios a partir de las individualidades que se gestan. Lo mencionado, sin duda alguna se contextualiza al estado colombiano, pues Colombia como nación ineludiblemente presenta casos de este tipo en su conformación ciudadana, y por tanto, debe consolidar políticas, sobre todo educativas, como medio de potencialización y competitividad social, para que las personas con autismos sean vistos y cumplan el rol protagónico, del cual no pueden estar exentos ni excluidos. Para entender la realidad colombiana, en torno al autismo, Bareño (Ob. Cit.), argumenta:

A pesar de que actualmente no hay cifras exactas de cuál es su prevalencia en Colombia, es importante considerar datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE- quienes en su último censo realizado en el 2005, establecen un registro de personas que tienen alguna discapacidad, lanzando como resultado una cifra de 1.062.917 personas, equivalente al 2% de la población colombiana proyectada al 2013, según lo publica el portal del Ministerio de Protección Social. (p.3)

Desde este punto de vista, el 2% citado es una cifra que verdaderamente requiere de políticas, para contar con ellos, a la hora de orientar los alcances sociales, culturales y económicos, con una participación comprometida y trascendental de los ciudadanos colombianos; por consiguiente, su comprensión ayuda también a entender a un porcentaje de la población de este país, que pudiera contribuir para el logro de la integridad de familias, comunidades, y en general, de la nación a favor de los objetivos que allí se persiguen. En congruencia a lo descrito, también es importante citar la fundamentación de Masó (2017) para quien, el autismo o también:

El Trastorno de Espectro Autista constituye una discapacidad que se inicia en la infancia y evoluciona de forma estable, como consecuencia de un retraso en la maduración del sistema nervioso central. Consiste en un trastorno crónico, caracterizado por un deterioro de la interacción social y la comunicación, y que incluye pautas estereotipadas y un interés restringido a ciertos tipos de actividades. (p.8)

Desde esta perspectiva, es la interrelación social es el aspecto más preocupante, y como parte de la vida actual se basa en las posibilidades de las personas de desenvolverse interculturalmente en un determinado escenario, este es constituido un problema grave desde lo que implica el desarrollo y evolución de un determinado contexto sociocultural. En este pensar, y prosiguiendo la idea de Masó, es la intersubjetividad el punto clave en donde un autista tiene su necesidad y particularidad, pues en ocasiones podrá expresarse, pero no es tan efectiva como para transmitir verdaderamente lo que contiene su mente o conciencia, o para comprender al

otro en la totalidad comunicativa que a bien quiere brindar el ser humano en un entorno social complejo.

Para ampliar la teoría expuesta hasta aquí, es importante considerar tres posibilidades específicas del espectro autista, que debe ser considerado y entendido por el docente, para que sus competencias de intervención estén priorizadas por una adecuación a las condiciones individuales, y una precisión trascendental, acorde a las condiciones específicas que estos presentan. La clasificación específica puede ser fundamentada a partir de los aportes de Rangel (2016) para quien:

Todos los niños que manifiestan la triada de discapacidad con diferentes niveles de severidad son descritos por Wing (2002) como pertenecientes al Espectro Autista. Los tres tipos de los Trastornos del Espectro Autista incluyen 1) Autismo. 2) Síndrome de Asperger (SA), y 3) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (DDD-PDD). (p.85)

De manera contundente, ya Rangel advierte una propuesta teórica actual de la clasificación de individuos con Espectro Autista diagnosticado, el cual es diferenciado por el grado de compromiso social, el grado de desarrollo cognitivo y el nivel de autonomía que tiene cada uno de ellos, siendo el más comprometido el número tres de la clasificación (DDD-PDD), y se debe destacar que, tanto el autismo como el síndrome de Asperger tienen algunos subniveles de compromiso, y se consideran los grados más bajos de dificultad, los que están prestos biológica y cognitivamente para ser asumidos dentro del proceso de formación, como la base para el logro de inclusión educativa, en los casos permitidos de autismo, coherente a la clasificación citada.

Por su parte, Contreras, Moreno y Russi (2014), también dan su aporte y permite clasificar al espectro autista en “que son: Trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y trastorno del espectro autista no especificado” (p.24), asumiendo de manera específica, la subclasificación enunciada con anterioridad, y organizando el compromiso de autismo detectado, en función del grado de abstracción e

introspección que se desarrolla. Pero, en definitiva, se precisa la siguiente clasificación propuesta por Miguel (2013), que además arroja una conceptualización determinante, que debe ser asumida por el docente, para hacer una intervención pedagógica efectiva, en torno a la inclusión como meta de la educación innovadora que hoy se maneja. En este sentido Miguel (Ob. Cit.) aporta que las:

Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, en el que se manifiestan patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, en dos o más de los siguientes puntos: movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos, insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones de comportamiento verbal o no verbal, intereses muy restringidos y fijos, hipero hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno; los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo; los síntomas causan un deterioro significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual, la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden. Existen niveles de gravedad del trastorno, grado 3 cuando necesita ayuda muy notable, grado 2, necesita ayuda notable, grado 1, necesita ayuda. (p.29)

Desde esta fundamentación, el docente debe tomar parte para organizar sus referencias para la comprensión del Espectro Autista, y desde allí, debe organizar lógicamente sus medios de intervención en aras de ocasionar el mejor de los resultados, e impactando y estimulando la totalidad del ser del estudiante, a través de un enfoque psicosocial, donde las interrelaciones, procesos comunicativos y socioafectivos, deban ser las bases de la consolidación de una influencia educativa, capaz de movilizar la interioridad del estudiante, para que en unanimidad se cree una inclusión educativa real y trascendente. Para que ello sea posible, Yon y otros (2018) sugieren al docente unas recomendaciones, o más que eso, son principios de interrelación en el aula, en aras de consolidar competencia, que ante todo busquen el éxito, pero además logro de una inclusión educativa, para que los estudiantes

puedan asumir un rol protagónico y trascendental, ante las demandas específicas del ser humano. Desde los argumentos dados, se destaca que el:

Acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales, una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal, dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. Pueden presentar dos o más de estos puros: estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas, gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día, fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes, indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento. (p.69)

Desde esta perspectiva, el docente tiene que ser sagaz, astuto y estratégico, para conjugar todos los elementos de una formación innovadora, donde los resultados se reflejen significativamente en las dinámicas sociales, influenciadas positivamente por la participación competente de todos los actores, o de la mayor cantidad posible, optimizados a través de un proceso de formación integral, donde se dé respuesta a las demandas particulares, pero con el objetivo transversal, de favorecer en cada estudiante el logro de metas sin límite alguno, y con la mayor intención de entregar beneficios individuales y colectivos de individuos y comunidades que se ven inmersas en las estructuras escolares.

Bases Legales

Consecuente a los argumentos teóricos, también es fundamental exponer las bases legales que se toman en la intención investigativa, en aras de consolidar un contexto legal y jurídico en el que se enmarca el estudio, para el logro de los objetivos inclusivos de la educación innovadora, y por tanto, la posibilidad de dar respuestas idóneas y asertivas a un escenario escolar, así como político, cultural y, principalmente social. Para ello, es imprescindible citar de manera parafraseada a la Constitución Política de Colombia (1991), quien establece criterios para activar mecanismos a la hora de velar por la inclusión de la población y el respeto a la diversidad según etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción, desvinculación social, entre otros y genera condiciones de atención especial a las poblaciones que la requieren, en el sentido de ofrecer las mayores y mejores y mayores posibilidades para el logro de objetivos educativos innovadores.

Desde esta perspectiva, se está dando cabida a un proceso de educación transformador, aislado de las estructuras sesgadas de la atención diferenciada y excluyente, de sistemas educativos poco vigentes, o de representaciones de los docentes con un enfoque pedagógico y didáctico alejado del deber ser, y desde esta perspectiva, un distanciamiento de la inclusión como meta innovadora, que se ve estrecha a través de unas competencias docentes, que al manifestarse permiten el desarrollo de habilidades sociales, una mayor exteriorización de ideas pensamientos y sentimientos, y al mismo tiempo, una mayor posibilidad de que estos estudiantes asuman un rol protagónico en los escenarios de la vida diaria a los que debe responder la educación de hoy (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 16). Por lo tanto, hay que entender el carácter de la política inclusiva y no estandarizada, como también la de la educación tradicional pues así se logra unificar realmente lo diverso en la educación.

Por su parte, también aparece la Ley 115 (1994) dirigida y orientada a potenciar las propuestas políticas de la Constitución Política de Colombia, en aras de desarrollar una educación inclusiva, donde verdaderamente se gesten igualdad y aceptación, y el docente a través de su accionar didáctico, sea un garante de una educación innovadora, defendida por la Ley General de Educación (Ob. Cit.), y aplicada a través de la interrelación del docente en distintos escenarios, donde sea posible la atención de estudiantes con espectro autista, a ser incluido en las estructuras sociales y escolares, para que su participación sea genuina y productiva.

Al respecto, el artículo 5, refleja como referente elemental la equidad, pues en consonancia con la idea de igualdad social, en Colombia el proceso educativo debe garantizar que todos los estudiantes sean atendidos hacia un desarrollo individual y comunitario, beneficiando esto los ejes de acción de una educación por y para responder los retos de la educación del futuro. Consecuente a la idea mencionada, se debe citar de manera textual, a la Ley 115 (1994), específicamente el Artículo 46, quien denomina de manera tradicional a la inclusión como integración, y lo concreta como un:

Servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

En este sentido, se dispondrán de todas las políticas en el territorio colombiano, para que la atención sea la óptima en los establecimientos educativos, a través de la disposición de recursos, medios, técnicas, fundamentos y un personal competente, como para operar en definitiva todo un arsenal de inclusión, beneficiando de manera detallada al estudiante, y siendo lo suficientemente trascendental como para ocasionar desde el aula transformaciones, que impacten en lo social y vivencial de las comunidades humanas. En este orden de ideas, también es importante considerar el Parágrafo Segundo de la Ley en cita, pues destaca que

Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

Delimitando de esta manera, los principios de intervención pedagógica a los que se deba responder, en aras de crear las condiciones para las demandas de una inclusión educativa transformadora, y con ello, propiciar que desde las aulas de clase, se innove en la conceptualización de estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente en la inclusión de niños con espectro autista, que requieren de una disposición óptima de los docentes, para enfrentar este reto pedagógico innovador. Adicionalmente la Ley 115 (1995), refiere sobre inclusión educativa de niños con espectro de autista, la consolidación de programas y planes pedagógicos, oportunos para optimizar competencias en los docentes, para que sepan comprender a los estudiantes con este compromiso, y dirijan sus acciones didácticas, hacia el logro de tal inclusión. En particular, el Artículo 47, está dirigido al apoyo y fomento de una educación inclusiva, al referir lo siguiente:

En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley.

En definitiva, se sustenta la idea de proponer una guía innovadora dirigida a los docentes, que favorezca la inclusión de los estudiantes con trastorno de espectro de autismo, y desde este punto de vista se tienen las orientaciones políticas, como para orientar el proceso de formación hacia una verdadera inclusión, sin menosprecios, falsas concepciones y rechazos, que hasta el

momento han sido los grandes referentes de la educación tradicional, y desde las posibilidades del presente estudio se intenta contribuir, para el logro de una transformación educativa con un carácter netamente innovador.

Cuadro N°1
Operacionalización de las variables.

| Variable | Dimensión | Indicador | Ítems |
|---|--|--|--|
| Inclusión de estudiantes con espectro autista | Inclusión educativa | - Competencias docentes -Medios pedagógicos --Guía de orientación pedagógica | 1, 2, 3, 7, 8, 9 4, 5, 6 10, 11 |
| | Estudiantes con trastorno espectro autista | -Condiciones cognitivas -Condiciones sociales -Necesidades educativas | 12, 13, 14 15, 16, 17 18, 19, 20 |

Nota: Elaborado por Ardila (2020)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

Los estudios, y en especial los académicos y conducentes a títulos, deben presentar sus bases sólidas en cuanto a la metodología, con la intención de aportar un conocimiento a las distintas áreas del saber, impactantes incluso en el quehacer, desde las demandas predominantemente epistemológicas de la mente humana. En este sentido se debe decir que el enfoque utilizado en la investigación desarrollada, es de corte cuantitativo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), el enfoque cuantitativo “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.5), en el presente caso, el enfoque cuantitativo es utilizado como medio de verificación, pues el sustento epistemológico es empírico, y la vía para la obtención del conocimiento fue inductiva, es decir, se toman datos del medio, a partir de los comportamientos humanos, muestras naturales o elementos diversos de un contexto, para ser codificados a través de un valor numérico, que permita representar la información a través de números que definen sin duda alguna la metodología cuantitativa (Padrón, 1992).

En este sentido se utilizó una metodología basada en el empirismo como fundamento epistemológico, lo que permitió “Proponer una guía innovadora dirigida a los docentes que favorezca la inclusión de los estudiantes con trastorno de espectro de autismo”, consecuente con las necesidades reales de la autora del estudio, para dar respuestas a conflictos de inclusión, planteados argumentadamente en el capítulo uno de la presente investigación.

Para que esto sea posible, el método de análisis estadístico es el más viable y útil, congruente a la metodología cuantitativa, y fundamentado en Hernández y otros (2014). Desde este punto de vista, y para dar cabida a la condición inductiva de la naturaleza del método, luego de la formulación del proyecto, se pretenden obtener datos concretos del medio, que unidos entre sí, y decodificados, pueden producir un conocimiento generalizador, de manera que logre representar las conclusiones obtenidas, al grupo y contexto estudiando que se relaciona a la población y muestra a plantear más adelante.

Método de investigación

El presente apartado, se define el tipo de método utilizado, el diseño y el alcance para obtener un conocimiento confiable en torno a la inclusión de estudiantes con espectro de autista, a través del fortalecimiento de una intervención pedagógica, favorecida por las posibilidades y competencias del docente. Así, se implementó un método no experimental, de campo y descriptivo, sustentado en los conceptos de Hernández y otros (2006), quienes expresan en el primero de los casos que los estudios descriptivos, “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.102), es decir, a la posibilidad de observación de cada una de las partes, para intentar conocer la totalidad del fenómeno a través de una técnicas organizadas y orientadas hacia el empirismo tal como se mencionó.

En consecuencia, las investigaciones de este talante, y bajo el enfoque cuantitativo, precisan elementos de análisis, es decir, variables que en este caso sólo fueron contempladas, reportadas y conocidas, sin propiciar una influencia directa o controlada, como para ocasionar cambios a partir de una manipulación, que en ningún momento se da, pues la verdadera intención es

expectativa y de registro, para construir un conocimiento verdadero, a partir de la afinidad de los sentidos, y la imparcialidad objetiva que va a caracterizar las conclusiones a obtener, a través de los procedimientos aquí expuestos.

Por otra parte, y además de la objetividad descriptiva que caracteriza el estudio, se realiza una investigación no experimental, definida por Hernández y otros (Ob. Cit.), “como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (p.206), que en consonancia a lo expuesto hasta aquí, es otra razón de ser de las investigaciones descriptivas, y permiten conocer de manera inductiva un fenómeno u objeto de estudio, a partir de los rasgos apreciables, que pueden ser traducidos como observables y sensibles, para representar un conocimiento unificador y concreto acorde a las metas planteadas por el investigador.

Ineludible a lo expuesto hasta aquí, también se expone como metodología una investigación de campo, parafraseada de Hernández y otros (2006), como los estudios que tienen aplicabilidad en los escenarios reales donde se presenta la persona, cosa o fenómeno objeto de estudio, sin modificaciones y controles exhaustivos, tal como se ha visto hasta aquí, y como se pretenden consolidar para obtener un conocimiento, en torno a las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes con trastorno de espectro de autismo, y se puede consolidar una propuesta, que sirvió de alternativa de orientación para el docente, a la hora de responder a las necesidades específicas del entorno, y de la autora del trabajo de grado que se formuló. En definitiva, esta ha de ser la base fundamental de la metodología a aplicar, para el logro de un conocimiento que intente cambiar la realidad percibida.

Modalidad de la investigación

Una vez organizada la naturaleza y el método de la investigación, fue muy importante considerar la modalidad del estudio, con el propósito de dar

cumplimiento a los estándares académicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006), en torno a la construcción de un producto académico, que sienta las bases para optar al título de Magister en cada uno de los programas ofertados y cursados institucionalmente. En este orden de ideas, la metodología implementada desde la modalidad del estudio es el proyecto especial, definido por la UPEL (Ob. Cit.) en el Manual de Trabajos de Grado, como aquellos que permiten:

La presentación de Trabajos de Grado de Especialización y de Maestría y Tesis doctorales (...) deben incluir la demostración de la necesidad de la creación o de la importancia del aporte (...) la fundamentación teórica, la descripción de la metodología utilizada, y el resultado concreto del trabajo en forma acaba. (p.22)

Justamente es lo que se quiso realizar en la investigación, para proponer una guía innovadora dirigida a los docentes, que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA y, con ello, transformar una realidad conflictiva, tal como se expone hasta aquí. Con las bases sólidas organizadas, es relevante describir el camino técnico que se pretende utilizar, de manera que se dejen claros los esfuerzos y procedimientos invertidos para el logro de un conocimiento sólido y confiable.

Aspectos técnicos

Población y Muestra

En las investigaciones cuantitativas, empíricas, descriptivas y no experimentales, la definición de un contexto específico, termina de dar concreción al diseño de campo con el cual se intenta dar respuesta a una realidad determinada. Desde esta perspectiva, se fundamentó el estudio y la metodología, que dieron respuesta lógica a los planteamientos ideados hasta aquí, y el conocimiento que se obtuvo fuese confiable y coherente a los

patrones del enfoque y el método que se aplicó aquí, en este sentido, Ludewig (2005) afirma que la población es:

Cualquier colección finita o infinita de elementos o Algunos autores establecen diferencias entre los términos universo y población, indicando con el primero un conjunto de personas, seres u objetos y con el segundo, un conjunto de números obtenidos midiendo o contando cierta característica de los mismos, de allí que un universo puede contener varias poblaciones. (p.1).

Por lo tanto, el concepto que se asumió en el trabajo de grado fue, sin duda alguna, la distintiva entre población y Universo, pues de manera representativa, está consolidada como el conjunto de docentes de primaria que están presto a atender procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente en la Institución Educativa Jaime Garzón, involucrando las tres sedes que copan un total de 30 docentes, adscritos a este ente escolar, y en sus tres sedes funcionales en todo el Municipio San José de Cúcuta.

Sin embargo, las condiciones metodológicas de un estudio, requieren que se precise un muestreo, es decir, se organice un subgrupo de la población, suficientemente representativo, tal como se puede interpretar de Ludewig (Ob. Cit.), para economizar gracias a las bondades de generalización que ofrece este tipo de estudios. Mas, la muestra seleccionada en la investigación que se plantea, no tiene el rol ahorrrativo, y por el contrario se apropia de la concepción y tipo de muestreo, develado por la autora en cita:

En relación con las muestras no probabilísticas, llamadas también muestras por conveniencia, los elementos son escogidos con base en la opinión del investigador y se desconoce la probabilidad que tiene cada elemento de ser elegido para la muestra. En este tipo de muestreo existe el intencional. (p.5)

Modalidad que se utilizó aquí, para efectos de tomar la totalidad de la población como objetos de investigación, en aras de que los resultados sean confiables, y evitar sesgos epistemológicos a través de una selección insuficiente de casos para el estudio. Por lo tanto, la muestra seleccionada

fueron los mismo 30 docentes, que forman parte del potencial humano de la institución, para el logro de objetivos impactantes, tal como se espera en la presente investigación.

Técnica e Instrumento de Investigación

Consecuente a lo que se ha venido construyendo en este segmento del estudio, se presentan los instrumentos y técnicas a aplicar, pues en términos de Cerda (1991), “la selección y elaboración de los instrumentos de investigación es un capítulo fundamental en el proceso de recolección de datos” (p.235), y desde esta perspectiva, es fundamental elegir la técnica y el instrumento elegidos en el presente estudio. Desde esta perspectiva, la técnica implementadas para diagnosticar las estrategias didácticas que utilizan los docentes, para la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón, fue la encuesta, pues según Cerda (Ob. Cit.), “no es otra cosa que la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población, mediante el uso de instrumentos para obtener datos” (p.277), centrada principalmente en formular preguntas de distinto índole, para que sean contestadas de manera puntual, y pueda obtener la información real tal como se quiere alcanzar en la presente intención investigativa.

Además de la técnica, es fundamental esclarecer el instrumento, y desde este punto de vista, el cuestionario que en términos de Cerda (Ob. Cit.), puede ser concebido como “la guía con las preguntas que se efectuarán en cada caso. Si se procede a medición de las variables, se seleccionará el tipo de escala que se usará” (p.288), y en el presente caso, se utilizó una escala de frecuencia, de manera que se pudiera conocer favorablemente los resultados obtenidos en el presente estudio, y se deriven conclusiones para realizar una guía de inclusión educativa, en niños con espectro autista, tal como se aprecia en los objetivos del presente estudio. Es importante mencionar que, los ítems del cuestionario se derivaron de los indicadores, dimensiones y variables

operacionalizadas en el cuadro 1, por lo tanto, desde este referente se diseñó, validó y a la aplicó el instrumento de investigación.

Validez y Confiabilidad

Una vez expuesta técnica para recolectar la información, fue importante responder a los criterios de objetividad del método que se utiliza a través de la precisión de técnicas de validez y confiabilidad, sugeridas metodológicamente por Cerda (1991) y concebida, en el primero de los casos la validez se avizora “cuando los datos obtenidos representan lo que quiere representar, y éstos se acercan o expresan la realidad sin distorsionarla o deformarla” (p.322), complementada por la confiabilidad el cual está referida principalmente “con el grado de confianza que existe en el instrumento de recolección para obtener iguales o similares resultados aplicando las mismas preguntas acerca de los mismos hechos o fenómenos” (*Ibíd.*), y dieron sustento a investigación desarrollada, al imponer imparcialidad y efectividad en el conocimiento generado.

De manera específica, en el presente proyecto de trabajo de grado se instrumentó como sistema de validación el juicio de expertos, donde se consolidaron a tres especialistas para que evalúen aspectos de redacción, coherencia, pertinencia y efectividad de medición del instrumento, a través de la activación de un protocolo, organizado y orientado en función de los objetivos, cuadro de operacionalización de variables, metodología y el cuestionario para que los especialistas hagan sus sugerencias (Cerda, Ob. Cit.). Del mismo modo se utilizó para la confiabilidad la técnica que aporta Hernández y otros (2006) denominada como un procedimiento estadístico y matemático, *alpha de cronbach*, el cual está orientado a medir el nivel de variabilidad de respuestas, orientando a que las preguntas del cuestionario, verdadera, objetiva y estadísticamente pregunten lo que tienen que preguntar.

Para esta prueba de cronbach, se hizo uso de la prueba piloto, y se aplicó la siguiente fórmula, una vez se organicen y sistematicen los resultados:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \times \left(1 - \frac{\sum Si^2}{St^2}\right)$$

Así, α = Coeficiente Alfa de Cronbach; N = Número de ítems del instrumento; Si^2 = Varianza de la Suma de los ítems; St^2 = Varianza total del instrumento. En este sentido, se dio cumplimiento al análisis de una fiabilidad que debe procesarse estadística y matemáticamente, que arrojó un resultado de 0,79 de coeficiente de confiabilidad, que fue contrastado con la siguiente imagen:

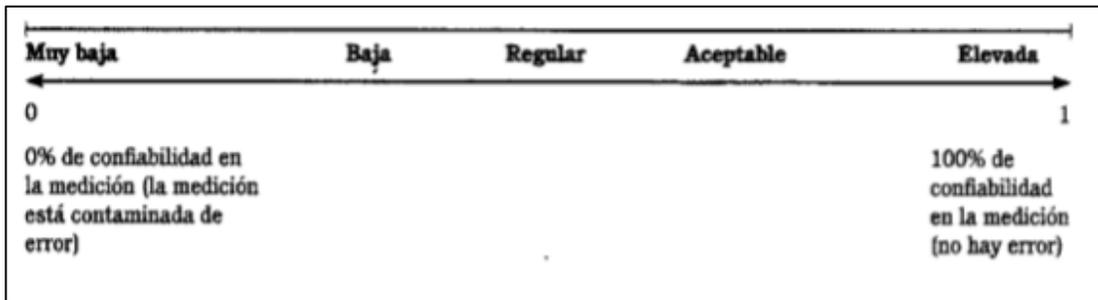


Gráfico 1. Sistema de referencia y evaluación de la confiabilidad del instrumento. Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.289)

Con base a lo expuesto, el resultado obtenido en el análisis de confiabilidad fue aceptable, es decir, al hacer la prueba piloto y recolectar los resultados, se contrastaron con el gráfico 1, y se determinó que el nivel de confianza, fue superior al 75% y esto determinó que el instrumento era confiable para ser aplicado, de acuerdo a las orientaciones dadas por Hernández y otros (2006).

Proceso de Análisis de los Resultados

Una vez organizados, validados y corroborado los instrumentos, se procedió a su aplicación sistematizada en cada uno de los integrantes de la muestra, y al respecto la población y muestra de la investigación tacharon con una equis, la opción que más le convenía de la escala de frecuencia organizada para la construcción del instrumento, de allí, se utilizaron como estadísticos descriptivos de análisis, según Hernández y otros (Ob. Cit.), las medidas de análisis de escalas de frecuencias relativas y absolutas, en función de las necesidades de interpretación, obedeciendo al número de docentes que más recurrían a las distintas alternativas de respuesta, en aras de identificar el estatus, o mejor dicho, diagnosticar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes con trastorno de espectro de autismo en la Institución Educativa Jaime Garzón, importante para un análisis efectivo del fenómeno, y la oportunidad de aportar un conocimiento a través de las bondades estadísticas que aquí se mencionaron.

Diseño de la propuesta

Una vez se analizaron resultados y, se obtuvieron conclusiones, se procedió a estructurar la propuesta, que estuvo orientada por el Manual de trabajos de especialización y maestría y tesis doctorales de la UPEL (2006), para generar un producto académico o didáctico, orientado a transformar la realidad problémica que se analice. Con base a esto, se tomó como referencia la “Guía de Inclusión educativa, para estudiantes con espectro autista”, propuesta por el Ministerio de Educación de Chile (2008), donde se planteó una introducción y presentación, se propusieron unos objetivos, y se organizaron fases de intervención para fundamentar y fortalecer las competencias de los docentes, en cuanto al conocimiento de los docentes sobre el autismo como condición biológica, cognitiva, pero sobre todo social, que compromete el ser de quien lo padece.

Además, de esta conceptualización básica, expone una fase de fundamentación paradigmática de una psicopedagogía, tal como ya fueron expuestos en el capítulo dos del presente trabajo, pero se sintetiza y destaca lo más importante, de manera que continúe la fundamentación para el docente. Por su parte, también se presentaron actividades que pueden ser utilizadas por los docentes, con sus respectivas orientaciones, para que estas propicien la inclusión educativa de estudiantes con espectro autista, en correspondencia con las políticas y demandas que hasta aquí se han defendido y argumentado, como medio que potencia una educación innovadora y trascendental. Finalmente, con esto se dio concluido el estudio y, responder a las demandas epistemológicas, pero también prácticas, que son base esencial para una transformación de la educación colombiana.

CAPÍTULO IV

DECODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se pretenden hacer evidentes los resultados de las opiniones de los docentes encuestados, con base a la necesidad de “Diagnosticar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes con trastorno de espectro de autismo en la Institución Educativa Jaime Garzón”, oportuno para hallar la problemática que subyace en las intervenciones educativas, en donde se debe presentar la inclusión de estudiantes con espectro de autismo, por estar matriculados en la institución y en el aula de clase que se debe atender, pero que tiende a ser conflictivo según lo planteado en el capítulo I, pero se quiere verificar la realidad a través de los instrumentos aplicados y de las herramientas estadísticas implementadas.

Desde esta perspectiva, se aplicaron procesamientos estadísticos de frecuencia absoluta y relativa con base a la opción Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca, en función de las perspectivas de los docentes con base a las experiencias de la inclusión educativa, consecuente al logro del conocimiento de la realidad en el contexto de estudio. En este sentido, se analizarán los ítem, resumiendo la predominancia de respuestas de los docentes, con base a la frecuencia más alta, e incluyendo la frecuencia significativa que exponga la realidad que acontece, en torno al proceso de inclusión que se da en el aula de clase con estudiantes de que poseen espectro de autismo, como política pública y meta educativa para el logro de una formación integral de la sociedad colombiana.

Con base a lo expuesto, y para hacer efectivo el análisis, en pro de buscar información que permita consolidar un conocimiento de la realidad de inclusión educativa, se agrupan las respuestas generadas en cuadros y gráficos,

considerando las dimensiones de las variables de estudio, realizando análisis puntuales, efectivos para prevenir redundancias en el análisis, y mostrando cada situación acontecida en cada ítem formulado, sin dar muchos rodeos para mostrar la verdad que cada pregunta contiene. Así, se presenta el análisis en cada uno de los aspectos mencionados, en los apartados que se construyen a continuación.

Análisis de la Dimensión Inclusión Educativa

Es importante destacar inicialmente en el presente análisis, que la inclusión educativa es el proceso innovador utilizado en las intervenciones formativas de un determinado escenario geopolítico en estos tiempos, en aras de crear un desarrollo sólido en cada uno de los escenarios de un Estado o Nación, que promueva el logro de conocimientos y competencias, oportunos para que una sociedad pueda consolidar una condición superior, cónsona a las necesidades y demandas particulares de un contexto que ha de ser variado, multidimensional, y contienen algunos obstáculos, que a pesar de ser naturales, deben ser enfrentados por cada ser humano independientemente de sus características individuales, y tienen que responder con efectividad a favor de alcanzar metas individuales y colectivas en un determinado escenario.

En este sentido, entender la inclusión educativa como política pública que se sustenta principalmente en la Constitución Política de Colombia (1991) en el artículo 67, y que termina siendo reforzado por la Ley 115 (1994), a ser asumidas como principios básicos de incorporación, atención y formación integral para todos, que promueva el fortalecimiento de competencias que el mundo de hoy impone a cada uno de los grupos sociales, y que Colombia no debe obviar si quiere seguir en progreso y evolución sólidamente; todo lo mencionado se plantea desde las condiciones integrales en lo económico, científico y cultural, que parten por una educación sólida y consistente, posible

a través de la educación. Con respecto a lo mencionado Yon y otros (2018) confirma que:

Uno de los retos de la educación, es lograr la cobertura y a su vez la calidad educativa, ambos están estrechamente relacionadas, y se ven reflejados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, de tal manera que responda a las necesidades educativas de todos los estudiantes, adaptándose el currículo a las necesidades de los estudiantes, para poder atender la diversidad educativa. (p.65)

Con base a lo mencionado, nunca se puede obviar a la educación inclusiva como parte de las nuevas políticas e intereses de las sociedades de estos tiempos, pues permite hacer productivo, colaborativo y activo a cada uno de los ciudadanos de un determinado territorio soberano, que implica la formación de estudiantes en condiciones especiales, involucrando también aquí a los estudiantes con discapacidades físicas, cognitivas y socioemocionales, y con ello, se pretende ir a la par de las nuevas tendencias de la innovación, que involucra procesos educativos que comprometan a personas con discapacidades, para que desde allí, se propugne el desarrollo integral de toda una Nación. Como complemento, es importante también citar a Contreras, Moreno y Russi (2014), quienes afirman que:

Esta educación, permitirá eliminar los vacíos de la escuela tradicional y consentirá un avance hacia la expectativa de una educación que brinde un mayor servicio, en donde exista una mayor cobertura en tanto que se dé respuesta a los requerimientos de los niños y niñas sin importar su condición. (p.35)

Es decir, se intenta eliminar los estigmas y discriminaciones de la educación selecta de antaño, que estaba enfatizada en generar resultados solo para las élites o para individuos superdotados, y se pretende formar competencias variadas en cada uno de los ciudadanos con distintas escalas de complejidad y rigor técnico-abstracto, en función de entender el principio originario de la educación, que estaba enfatizado en preparar a los ciudadanos y a una nación, para estar actos y aptos a enfrentar las condiciones multifocales que se presentan en la educación de estos tiempos.

Para que esto sea posible, la inclusión, antes que nada, debe empezar por integrar, es decir, abrir las puertas y aceptar a cada uno de los educandos a pesar de su discapacidad, ofrecer una infraestructura correcta y trascendental, y gestar un ambiente de aprendizaje idóneo, que sea consciente de las necesidades y condiciones del discapacitado, y se gesten estrategias, recursos medios y demás, que sirvan para propiciar conocimientos, cónsonos a las necesidades integrales de los estudiantes y al logro de objetivos educativos, que son congruentes con los planes de desarrollo de una nación y país. En este sentir, Contreras y otros (Ob. Cit.), complementan lo siguiente:

En el caso de la integración educativa, el alumno puede compartir la jornada escolar con aulas de educación especial, donde recibe apoyo que se enfoca a sus necesidades, sin embargo en una verdadera inclusión educativa, va estar escolarizado en la educación formal y allí recibirá los apoyos especiales necesarios, sin tener que asistir a centros de educación especial para que le brinden un servicio educativo (p.40)

En este sentido, se requiere de una operativización y de una logística, que sea cónsona a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y, para ello, tanto el Estado como el docente debe generar todo un escenario de experiencias y aprendizajes, promovidos por la enseñanza de información, contenidos y valores, que le permitan a cada uno cumplir con las necesidades integrales de los espacios pertinentes y consecuentes con los intereses sociopolíticos de una nación. Al respecto Masó (2017), añade que “la inclusión educativa implica el desarrollo de los centros escolares y de los docentes que deben llevar a cabo prácticas que puedan llegar a todos los alumnos” (p.13), y que permiten sacar las mayores y mejores condiciones de cada estudiante, para que estas sean puestas en evidencia en cada participación en un contexto sociocultural determinado.

En consecuencia, el docente debe disponer de todo un arsenal, metodológico, didáctico y recursivo, asociado con actitudes adecuadas, de

manera que se generen actividades de enseñanza, en correspondencia con los objetivos integrales de las políticas educativas de Colombia, en aras de gestar cada experiencia de enseñanza, la disposición de la plenitud del ser de los estudiantes, a pesar de sus discapacidades, en aras de crear conocimientos y aprendizajes en las medidas de las posibilidades, que se correspondan con resultados integrales y armoniosos, para la obtención de una innovación educativa, posible por la inclusión educativa integral de los docentes, a través de sus referentes estratégicos, metodológicos, pero también volitivos de enseñar efectivamente, en congruencia a las demandas de la sociedad de estos tiempos. En definitiva, Yon y otros (Ob. Cit.) aseguran que el docente se destaca como actor pedagógico por:

Su rol de interventor en la calidad de la enseñanza, para que todos los estudiantes aprendan, por otro lado los compañeros de clase quienes interactúan y pueden ofrecer ayudas a sus compañeros y compartir sus maneras de aprender, la comunidad escolar con la responsabilidad de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear las condiciones para el desarrollo óptimo (p.65)

En este sentido, se asegura que la inclusión educativa debe estar enfatizada y orientada por los docentes, que organizan su intervención a través de proyectos o guías, que promueven la disposición de actitudes, medios pedagógicos y recursos de enseñanza, enfatizados en considerar la diversidad como condición regular en todos los ambientes de aprendizajes, que deben ser considerados como referente importante para el logro de una atención integral, caracterizada por sustentarse en el logro de objetivos inclusivos, que trascienden de la simple integración, y que implica obtener resultados consolidados en materia educativa, que se manifieste en los estudiantes discapacitados que forman parte del proceso educativo que se lleva a cabo en las aulas colombianas.

Con base a esto, se halló información sobre el proceso de inclusión, a través de datos que fueron cuantificados por la estadística descriptiva, en torno a acontecimientos que manifiestan la presencia o no de acciones inclusivas

por parte de los docentes y, para ello, se sistematizó el Cuadro N°2, que sintetiza la dimensión “inclusión educativa”, y las respuestas dadas por la muestra seleccionada en el presente estudio, y que permite alcanzar los objetivos de la investigación.

Variable Inclusión de Estudiantes con TEA, Dimensión Inclusión Educativa

Cuadro N°2.

Análisis de la variable “Inclusión de estudiantes con espectro autista”, Dimensión “Inclusión educativa”.

| Ítems | S | CS | AV | CN | N |
|--|------|------|-----|------|------|
| 1. Ve con agrado la atención de estudiantes con espectro autista en el desarrollo de sus clases regulares. | 0 | 0 | 6,3 | 18,7 | 75 |
| 2. Libera frustraciones antes de atender pedagógicamente a los estudiantes con espectro autista. | 81,3 | 18,7 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Durante las clases se muestra dispuesto(a) a ayudar a los estudiantes con autismo para el cumplimiento de las tareas. | 0 | 0 | 6,3 | 18,7 | 75 |
| 4. Utiliza actividades recreativas que involucran la participación de los estudiantes con espectro autista. | 0 | 0 | 0 | 18,7 | 81,3 |
| 5. Varía las actividades pedagógicas para generar la inclusión de estudiantes con espectro autista en las clases. | 0 | 0 | 0 | 81,3 | 18,7 |
| 6. Los medios pedagógicos que usted utiliza en las clases se adecúan a las necesidades especiales de los estudiantes con espectro autista. | 0 | 0 | 0 | 18,7 | 81,3 |
| 7. Sabe de las repercusiones sobre las necesidades educativas de los estudiantes con espectro autista en cada una de sus clases. | 62,5 | 37,5 | 0 | 0 | 0 |
| 8. Demuestra procesos de comunicación con los estudiantes de espectro autista en cada una de las actividades de clase. | 0 | 0 | 0 | 18,7 | 81,3 |
| 9. Expresa con claridad los pasos que contienen las tareas para que sean resueltas por los estudiantes con espectro autista. | 0 | 0 | 0 | 18,7 | 81,3 |

| Ítems | S | CS | AV | CN | N |
|---|------|------|------|----|------|
| 10. Utiliza guías orientadoras para incluir a los estudiantes con espectro autista en cada una de sus clases. | 0 | 0 | 18,7 | 25 | 56,3 |
| 11. Las actividades desarrolladas en sus clases necesitan una orientación pedagógica para el logro de la inclusión educativa en los estudiantes con espectro autista. | 37,5 | 62,5 | 0 | 0 | 0 |

Nota. Ardila (2020).

Con base a los referentes aportados y las respuestas refrendadas en el cuadro 1, se debe destacar en primeras instancias, se redactó el ítem 1, enfatizado en preguntar: “Ve con agrado la atención de estudiantes con espectro autista en el desarrollo de sus clases regulares”, y claramente el 75% de los docentes dejó ver que Nunca se ve con agrado la atención de estudiantes con espectro autista en el aula de clase regular, 18,7% de los docentes dijo que Casi Nunca se ve con agrado y, sólo 6,3% afirma que Algunas Veces les agrada; lo que refiere desde ya una problemática y un conflicto en el desarrollo de la inclusión educativa, pues las actitudes de los docentes divergen del verdadero proceso de inclusión, y muestran desde ya renuencia a la atención de estudiantes con discapacidad.

En esta misma dimensión, se interrogó si: “Libera frustraciones antes de atender pedagógicamente a los estudiantes con espectro autista” y la mayoría (con 81,3% de los docentes), respondió que Siempre liberan frustraciones antes de atender pedagógicamente a los estudiantes con espectro de autismo, lo que representa desde ya un inconveniente, porque existe una predisposición de los profesores para enfrentar y atender los procesos formativos, e incluso refieren que existe una actitud preestablecida de manera negativa, que impide que se desarrollen procesos formativos efectivos, pues el docente ve en el estudiante con discapacidad, no un ser con necesidades, sino un obstáculo que puede llegar a frustrar la integridad del ser de los educandos (Yon y otros, Ob. Cit).

La tercera interrogante cuestiona si: “Durante las clases se muestra dispuesto(a) a ayudar a los estudiantes con autismo para el cumplimiento de las tareas”, y las tendencias de respuestas son iguales al ítem 1, por lo cual el 75% de los docentes dicen que Nunca se parece estar dispuesto a ayudar a los estudiantes con autismos para el cumplimiento de las tareas en el aula de clase, aspectos que terminan siendo corroborados con el porcentaje de docentes encuestados que seleccionó la opción Casi Nunca, y con esto se evidencian unas actitudes indispuestas del docente para enfrentar el proceso de inclusión que termina siendo capitalizada por una indisposición o por cierta dificultad para entender y comprender volitivamente a estudiantes discapacitados, y esto entorpece el logro de objetivos educativos innovadores, cuando en materia de inclusión se refiere.

No obstante, también fue importante indagar también sobre el indicador de los medios pedagógicos utilizados por los docentes, que desde la perspectiva de Yon y otros (2014) es pieza clave y fundamental para que se dé la inclusión educativa en su esencia verdadera, pues aceptar en el aula o tener paciencia ante las versatilidades de las conductas de estudiantes discapacitados, no es el único indicador efectivo de inclusión, sino que gestar una enseñanza efectiva para adentrarse en la cognición del estudiante discapacitado, e incluso en su integridad, es favorable para el logro de objetivos verdaderamente inclusivos y promueve la trascendencia en la formación de ciudadanos competentes para enfrentar la vida y los retos que promuevan una sociedad avanzada y productiva.

Para ahondar en este aspecto, se dedicó el ítem 4 el cual pregunta lo siguiente: “Utiliza actividades recreativas que involucran la participación de los estudiantes con espectro autista”, y al respecto, el 81,3% de los docentes expresa que Nunca utiliza actividades recreativas en el proceso de inclusión, y en particular estas estrategias nunca están enfatizadas en la atención de estudiantes con espectro autista, lo que termina coartando las posibilidades del proceso de inclusión porque las estrategias poco se sustentan bajo un

carácter lúdico, que es fundamental e indispensable para el logro de los objetivos educativos en una formación verdaderamente innovadora (Masó, 2017), y el otro 18,7% de los docentes dijo que Casi Nunca utiliza estas actividades educativas para el proceso de inclusión de estudiantes con espectro autista.

Sumado a lo expuesto, también se diseñó la pregunta 5, redactada de la siguiente manera: “Varía las actividades pedagógicas para generar la inclusión de estudiantes con espectro autista en las clases”, y el 81,3% de los docentes afirma que Casi Nunca las varía tal como se representa en el Cuadro 2, lo que permite inferir una falta de versatilidad estratégica, catalogada como convencional desde los aportes de Masó (2017), y esto termina siendo corroborado cuando se observa que el 18,7% de los docentes restantes, expresan que Nunca se utilizan estrategias variadas para el logro de objetivos integrales en la formación de los seres humanos.

En consecuencia a lo expuesto, se configuró el ítem 6, el cual indagaba lo siguiente: “Los medios pedagógicos que usted utiliza en las clases se adecúan a las necesidades especiales de los estudiantes con espectro autista”, y las frecuencias de respuestas obtenidos muestran con facilidad la presencia de una problemática, especialmente al contrastar los resultados con los aportes de Masó (Ob. Cit.), para quien los medios pedagógicos son la base fundamental para el logro de objetivos inclusivos en la pedagogía, pero el 81,3% asegura que Nunca adecúa los medios de enseñanza a las necesidades de los estudiantes con espectro autista, y esto se corrobora cuando se aprecia que el 18,7% restante de los docentes, seleccionaron la opción Casi Nunca, que refleja baja adecuación de los procesos de enseñanza a las condiciones de los estudiantes con discapacidades, y esto repercute significativamente en la obstrucción hacia una inclusión educativa verdadera y sincera. .

No muy lejos de lo mencionado, pero con un sentido paradójico bastante resaltante se redactó el ítem 7, orientado a cuestionar si el docente: “Sabe de

las repercusiones sobre las necesidades educativas de los estudiantes con espectro autista en cada una de sus clases”, y todos los docentes parecen estar de acuerdo en que Siempre o Casi Siempre reconocen que los estudiantes que poseen la discapacidad de espectro autista, requieren de un proceso de educativo específico, y esta afirmación se hace porque en el Cuadro 2 se refleja en el ítem 7 la preponderancia de selección de la opción Siempre en un 62,5% y Casi siempre fue seleccionado por el 37,2% de los docentes encuestados.

Ahora bien, abordando de nuevo al indicador de las competencias docentes iniciados en el ítem 8, pero profundizados con la interrogantes 8, la cual preguntó: “Demuestra procesos de comunicación con los estudiantes de espectro autista en cada una de las actividades de clase”, con base a ello el 81,3% seleccionó la opción Nunca y el 18,7% restante, está de acuerdo con que Casi Nunca demuestra procesos comunicativos asertivos, que terminan siendo problemáticos y conflictivos en el proceso de inclusión educativa, lo que termina siendo un proceso complejo y obstructivo para el logro innovador de la educación que atiende estudiantes con discapacidades, a pesar de desarrollarse en el escenarios regulares (Yon y otros, 2014).

Enfatizando el indicador competencias docentes, también se presenta el ítem 9, con la redacción de la presente proposición interrogativa: “Expresa con claridad los pasos que contienen las tareas para que sean resueltas por los estudiantes con espectro autista”; concatenado a esto, al igual que las respuestas anteriores que tienen relación con las competencias docentes, el 81,3% de los docentes afirma que Nunca se presentan competencias comunicativas, dialógicas y didácticas asertivas, para enfrentar los procesos de enseñanza inclusivos, y el 18,7% que queda seleccionó la opción Casi Nunca, lo que refiere significativamente la falta de competencias docentes para enfrentar procesos inclusivos, lo que termina corroborando la problemática de estudio, dificultando el logro de una atención de estudiantes discapacitados, especialmente con espectro autista y esto dificulta el logro de

una formación que verdaderamente busque cambios hacia una mejor condición de los estudiantes discapacitados.

Adicional a lo descrito, se redactaron los ítems 10 y 11, para saber acerca del indicador guía de orientación pedagógica, es decir, sobre el uso de esta herramienta para el logro de la inclusión educativa en los contextos educativos de en la Institución Educativa Jaime Garzón. Ante lo mencionado, se concretó el ítem 10 que cuestionó lo siguiente: “Utiliza guías orientadoras para incluir a los estudiantes con espectro autista en cada una de sus clases”, y el 56,3% afirma que los docentes Nunca utilizan guías pedagógicas para la orientación de procesos inclusivos en el aula de clase, de estudiantes con espectro autista, un 25% de los docentes encuestados también reflejan que Casi Nunca se utilizan estas orientaciones y solo el 18,7 afirma que Algunas Veces se utilizan estas guías, tal vez porque logran identificar en las guías pedagógicas cotidianas del aula regular, el medio perfecto para encontrar indicadores que permitan la consolidación de una inclusión educativa de estudiantes con espectro autista.

Del mismo modo también se configuró la pregunta once con la intención de indagar si: “Las actividades desarrolladas en sus clases necesitan una orientación pedagógica para el logro de la inclusión educativa en los estudiantes con espectro autista”; y claramente el 62,5% de los encuestados afirman que Casi Siempre se necesita una guía para la atención de estudiantes discapacitados con TEA, propio de un correcto camino a seguir, en pro de conseguir una inclusión educativa innovadora; además el 37,5% de los encuestados restantes, afirman que Siempre se hace necesario el uso de una guía pedagógica orientada a desarrollar procesos de inclusión educativa, lo que demarca también una necesidad de consolidar una guía de orientación pedagógica, y refieren la carencia de estos referentes pedagógicos, que deben estar prestos para consolidar un proceso de inclusión educativa, que sea cónsono a las intenciones de formación integral de los estudiantes con discapacidades especialmente aquellos que poseen una condición autista.

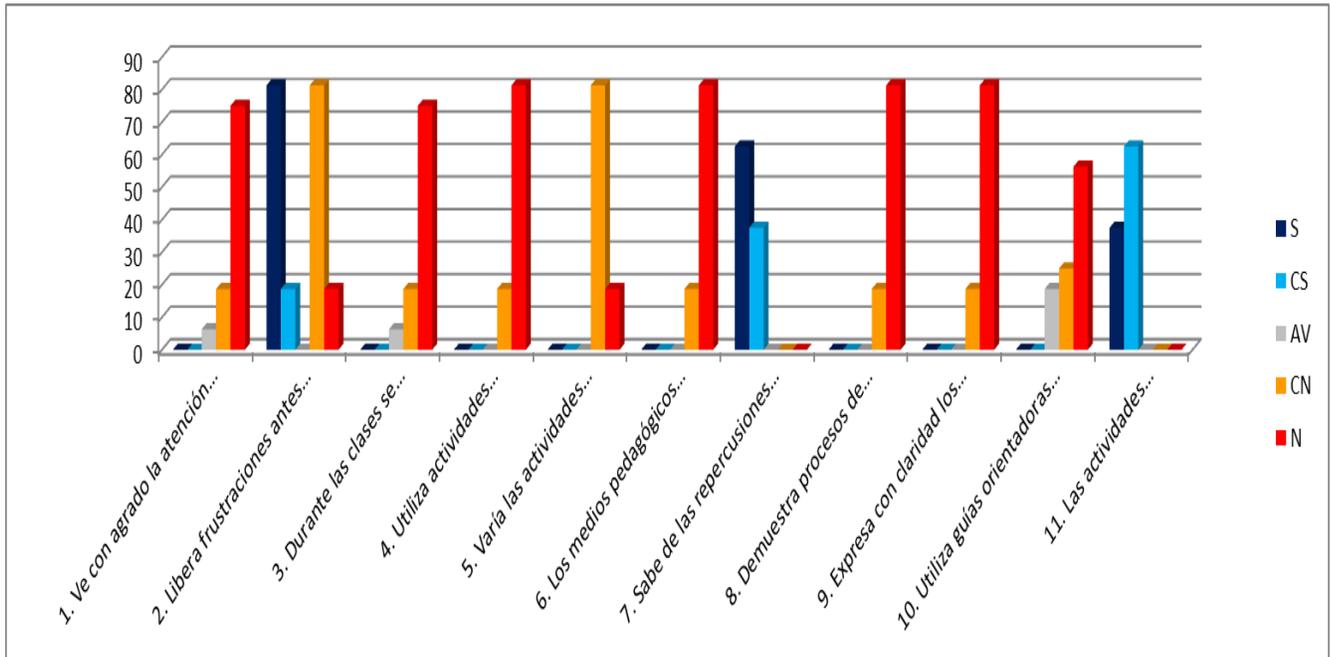


Gráfico 1. Representación de las respuestas en la dimensión “Inclusión educativa”, elaborado por Ardila (2021).

Como síntesis de los análisis hechos hasta aquí, se presenta el gráfico 1, orientado en esencia a destacar que existen actitudes divergentes de los docentes en torno al proceso de inclusión educativa, caracterizado por frustraciones y rechazos al logro de una inclusión de estudiantes con discapacidades, especialmente aquellos que poseen espectro autista, que presentan una suma cognitiva y socioemocional, que perjudican el logro de una educación innovadora, y que se complementa esta problemática según Masó (2017), porque el docente no posee competencias ni medios pedagógicos para desarrollar un proceso de inclusión sincero y netamente trascendental. Para finiquitar este apartado, se debe destacar que existe una necesidad enunciada de los docentes por el uso de una guía de orientación pedagógica, de manera que logre orientar actitudes, competencias y medios pedagógicos para gestar un proceso de educación inclusiva, pero que se ve obstaculizado de acuerdo a las realidades interpretadas hasta aquí.

Análisis de la Dimensión Estudiantes con Espectro Autista

Clarificado el proceso de inclusión educativo desarrollado en la Institución Educativa Jaime Garzón, y al destacar la problemática que subyace en estos aspectos, es importante referir ahora el espectro autista como una condición y una demanda específica que debe ser atendida inclusivamente en los espacios regulares de los contextos escolares de hoy.

Ante ello, es importante reconocer en primeras instancias un concepto sobre el Autismo como discapacidad común a ser atendida en los espacios educativos actuales, el cual para Frith y Hill (2004), lo representan como “trastorno del desarrollo infantil para toda la vida caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos que duran toda la vida” (p.37), caracterizados por una individualidad, interiorización e introspección, que define el desarrollo de procesos sociales e incluso cognitivos, impidiendo una buena interrelación con el entorno que le rodea, y en algunos casos, cuando la discapacidad no es tan alta, existe un desarrollo cognitivo e intelectual, que supera los estándares y promedios establecidos e instaurados.

Aunado a lo expuesto hasta este momento, también es importante mencionar que el espectro de autismo es una de las discapacidades con las que se enfrentan los maestros en los escenarios escolares “regulares”, lo que implica desarrollar procesos de inclusión educativa, que promuevan el desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades, posibles a través de aprendizajes que son ofertados en un proceso educativo innovador, que reconoce las limitaciones y oportunidades de los estudiantes con esta condición, y ofrecen alternativas pedagógicas que se correspondan a cada uno de ellos, en aras de generar resultados efectivos y trascendentales.

Con base a lo descrito, el docente ante todo debe reconocer las características y compromisos de las personas con el trastorno de espectro autista y ante ello debe saber según Rangel (2016), “identificar a los niños con autismo es el Trastorno del Espectro Autismo (TEA) que lo pueden definir como un desorden del desarrollo que afecta múltiples aspectos del funcionamiento de un niño, es de origen neurobiológico” (p.85), y que debe crear un arsenal multidimensional, en aras de potenciar las competencias fortalecidas, y orientar hacia un proceso de mejoría de aquellos elementos que se ven desfavorecidos por la condición de espectro de autismo.

Adicional a lo referido, la condición del autismo además de ser uno de los casos más frecuentes, también debe ser la discapacidad más comprendida y atendida a través de políticas públicas y socioeducativas, de manera que cada acción educativa vaya de la mano con las condiciones de los estudiantes, y que se intente resolver una problemática que actualmente invade los procesos inclusivos e innovadores.

Para sustentar tal afirmación Bareño (2015) expresa que “este trastorno no solo vincula a un sujeto sino a una sociedad en conjunto que tiene que diseñar políticas educativas, de salud y sociales, para garantizar una mejor calidad de vida” (p.2). Así es importante identificar como se gesta la atención educativa de los estudiantes con espectro autista en el escenario educativo de la Institución Educativa Jaime Garzón, reflejada a través de los referentes que ofrece las respuestas de los docentes seleccionados dentro de la muestra de investigación tal como se refleja en el Cuadro 3, expuesto a continuación:

Variable Inclusión de Estudiantes con Espectro Autista, Dimensión Estudiantes con Espectro Autista

Cuadro N°3

Análisis de la variable “Inclusión de estudiantes con espectro autista”, Dimensión “Estudiantes con Espectro Autista”

| ÍTEM | S | CS | AV | CN | N |
|--|---|----|----|------|------|
| 12. Utilizan estrategias racionales para concentrar los procesos cognitivos de los | 0 | 0 | 0 | 37,5 | 62,5 |

| | | | | | |
|--|------|----|------|------|------|
| estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |
| 13. Sus clases se ven interrumpidas por las condiciones cognitivas de los estudiantes con trastorno espectro autista. | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14. Sus clases requieren de una mayor lúdica para que cognitivamente los estudiantes con trastorno de espectro autista participen de forma integral. | 18,7 | 25 | 56,3 | 0 | 0 |
| 15. Utiliza juegos de socialización en sus clases para promover la interrelación de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | 0 | 0 | 0 | 18,7 | 81,3 |
| 16. Entabla una comunicación con los estudiantes con trastorno de espectro autista en cada una de las actividades de clase. | 0 | 0 | 0 | 18,7 | 81,3 |
| 17. Previene a tiempo los conflictos sociales entre los estudiantes regulares y los estudiantes con trastorno de espectro autista. | 0 | 0 | 12,5 | 25 | 62,5 |
| 18. Orienta sus planificaciones en función de las necesidades educativas de los estudiantes con trastorno de espectro autista | 0 | 0 | 18,7 | 56,3 | 25 |
| 19. Selecciona las actividades recreativas en congruencia con las demandas pedagógicas de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | 0 | 0 | 0 | 18,7 | 81,3 |
| 20. Usted enseña en sus clases en función de las necesidades lingüísticas de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | 0 | 0 | 0 | 0 | 100 |

Nota. Ardila (2020).

En este orden de ideas, se presenta el ítem 12 como el organizador de la primera pregunta a cuestionar sobre el indicador de las condiciones cognitivas de los estudiantes con TEA, y ante esta necesidad se preguntó lo siguiente: “Utilizan estrategias racionales para concentrar los procesos cognitivos de los estudiantes con trastorno de espectro autista”, y el 62,5% de los docentes dejó ver que, Nunca se orientan las estrategias educativas para atraer la atención

y concentración total de los estudiantes con TEA, y esto se termina confirmando porque el 37,5% restante de los docentes encuestados afirma que Casi Nunca las estrategias están orientados hacia el desarrollo de procesos cognitivos en los estudiantes, referentes que terminan identificando los problemas de inclusión educativa, por la falta de estrategias orientadas a la comprensión de la dimensión cognitiva, y la organización de las condiciones de las clases para el logro de los objetivos educativos netamente inclusivos.

A favor de esto, se consolidó el ítem 13 que cuestiona sobre el indicador de condiciones cognitivas, se preguntó lo siguiente: “Sus clases se ven interrumpidas por las condiciones cognitivas de los estudiantes con trastorno espectro autista”, y claramente los docente encuestados expresan que las condiciones cognitivas de los estudiantes entorpecen el desarrollo de los procesos educativos, y al respecto se evidencia que el 100% seleccionó la opción Siempre, lo que implica una interrupción en el desarrollo de los procesos de inclusión educativa, y se ve el trastorno de espectro de autismo como un limitante en el logro de objetivos innovadores en políticas inclusivas.

Del mismo modo, se diseñó el ítem 14 preguntando si “Sus clases requieren de una mayor lúdica para que cognitivamente los estudiantes con trastorno de espectro autista participen de forma integral”, y las respuestas ya no muestran una tendencia unánime ni positiva, pues la mayoría, con un 56,3%, afirma que sólo Algunas Veces esto es necesario; de igual manera el 25% afirma que Casi Siempre se necesitan y se quieren involucrar actividades que tengan un carácter más lúdico, de manera que se pueda atender la integridad del estudiante, pero, sobre todo, se pueda captar la atención y concentración de los educandos para aprovechar la dimensión cognitiva de los estudiantes; además de lo descrito, el 18,7% termina confirmando que Siempre se requiere de la lúdica para una inclusión educativa, que atienda las condiciones cognitivas de los estudiantes con trastorno de espectro autista (Rangel, 2016).

Por otra parte, se distinguió el ítem 15, orientado a obtener información sobre la dimensión condiciones sociales de los estudiantes con espectro autista, y al respecto se preguntó lo siguiente: “Utiliza juegos de socialización en sus clases para promover la interrelación de los estudiantes con trastorno de espectro autista”, y contraria a las respuestas anteriores, se presenta la tendencia de los docentes con base a esta interrogante, destacando que 81,3% de los encuestados afirman que Nunca se utilizan juegos de socialización para mejorar las condiciones interpersonales de los estudiantes con discapacidades físicas, y el 18,7% restante seleccionó la opción Casi Nunca, lo que implica un proceso de inclusión fallido por no tomar los procesos educativos, desde la disposición de todas las condiciones de los educandos, para interactuar favorablemente en un contexto social, que debe simular y fortalecer esta dimensión sociocultural que repercute efectivamente en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con espectro autista.

Con base a lo mencionado hasta aquí, también se redacta el ítem 16, preguntando si “Entabla una comunicación con los estudiantes con trastorno de espectro autista en cada una de las actividades de clase”, y referente a la pregunta el 81,3% de los docentes dejan ver que Nunca entabla comunicación con los estudiantes para favorecer la condición social del estudiante con espectro autista, inconveniente que limita los alcances de la educación inclusiva, pues esta discapacidad se ve ciertamente afectada por la condición social de un individuo que requiere ser involucrado para la consolidación de unas políticas educativas trascendentales e innovadoras.

También se diseñó el ítem 17, con la intención de cuestionar lo siguiente: “Previene a tiempo los conflictos sociales entre los estudiantes regulares y los estudiantes con trastorno de espectro autista”, aquí la tendencia hace ver que predominantemente el 62,5% de los encuestados aseguran que Nunca previene conflictos en el aula, a través de una mediación a tiempo, propio de las necesidades y condiciones de una inclusión efectiva y trascendental. Otro 24% de los docentes aseguran que Casi Nunca previenen a tiempo los

conflictos, y sólo el 12,5% seleccionó la opción Algunas Veces, lo que implica en graves problemas de inclusión educativa, limitados por una falta de atención y comprensión inclusiva, que se potencian si se interviniera y mediaras en las interacciones sociales de estos estudiantes, pero no es así (Bareño, 2015).

Por su parte, se redactó la interrogante 18, preguntando lo siguiente: “Orienta sus planificaciones en función de las necesidades educativas de los estudiantes con trastorno de espectro autista”, y esta pregunta está orientada a indagar sobre el indicador necesidades educativas de los estudiantes con TEA, y en función de las respuestas se hizo latente que el 56,3% seleccionó la opción Casi Nunca, seguido por la predominancia de respuesta de la opción Nunca con un 25% y, tan sólo el 18,7% seleccionó la alternativa Algunas Veces, que las planificaciones y racionalizaciones en la intervención educativa, pocas veces se lleva a cabo considerando las necesidades presentadas por las discapacidades de los estudiantes.

En este orden de los planteamientos, se estructuró la pregunta 19: “Selecciona las actividades recreativas en congruencia con las demandas pedagógicas de los estudiantes con trastorno de espectro autista”, y claramente el 81,3% de los encuestados develan que Nunca se seleccionan actividades recreativas en función de las demandas pedagógicas de los estudiantes con trastorno de espectro autista, siendo el dato preponderante para destacar que la inclusión educativa también se ve limitada por la falta de consideración de las necesidades educativas en la formación de estudiantes con espectro autista.

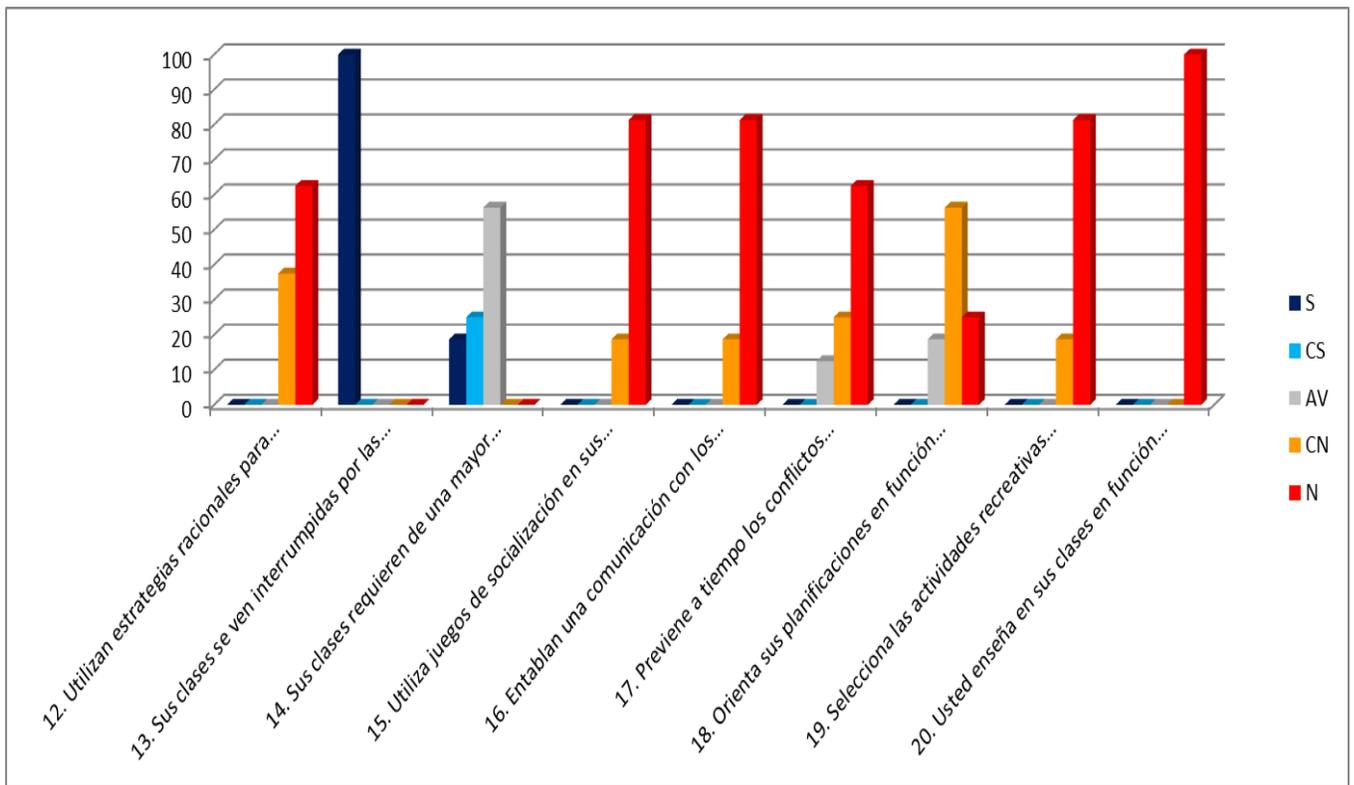


Gráfico 2. Representación de las respuestas en la dimensión “Estudiantes con espectro autista”, elaborado por Ardila (2021).

Por último, y en función de las ideas expuestas, también se preguntó por el ítem 20, preguntando lo siguiente: “Usted enseña en sus clases en función de las necesidades lingüísticas de los estudiantes con trastorno de espectro autista”, y fácilmente se puede apreciar que los docentes en unanimidad seleccionaron la opción Nunca, lo que ressignifica la idea de que la inclusión educativa se da inadecuadamente en los procesos de formación, en donde se involucran estudiantes con espectro autista en la Institución Educativa Jaime Garzón, sustentado también desde las representaciones de las problemáticas de atención de estudiantes con trastorno de espectro autista, sintetizado en el gráfico 2, y sustentados en las ideas de una inclusión trascendental, partiendo de intervenciones educativas que consideren las condiciones y necesidades de estudiantes con discapacidades (Rangel, 2006).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es importante mencionar que la inclusión educativa, tomando las ideas de la Ley 115 (1994), es considerada una política pública de educación orientada a gestar procesos de formación para todos los ciudadanos por igual, considerando también a los estudiantes con vulnerabilidad y discapacidad, siendo este último caso el grupo de educandos a incluir para el logro de objetivos trascendentales de una sociedad, donde cada persona cumpla un rol protagónico desde sus necesidades, potencialidades y, en definitiva, particularidades, que en complemento hacen posible el logro de sistemas que permiten la superación y bienestar individual, así mismo colectivo.

Desde esta perspectiva, la atención de estudiantes con el grado leve de TEA en escenarios regulares, favorece dar respuesta a las demandas sociopolíticas de inclusión educativa, y al mismo tiempo, favorece los propósitos personalistas de la formación humana, en el sentido de ofrecer oportunidades para cada individuo a merced de generar las posibilidades de desenvolvimiento idóneo en un contexto determinado, brindando la posibilidad de desarrollo a cada uno, en función de la misma naturaleza del hombre en general.

En función de lo descrito, la presente investigación trascendió por cuatro capítulos para conocer la realidad específica y, así, responder a unos objetivos planteados desde el punto de vista epistémico y metodológico, en función de intentar la solución de los inconvenientes planteados hipotéticamente al principio del estudio, pero que luego fueron verificados en una fase de recolección y análisis de la información específica, consecuente a la naturaleza del estudio y de las variables que se constituyen en el eje medular del mismo estudio. Desde este punto de vista, se obtuvieron unos resultados

interesantes, que deben ser presentados en el orden de los objetivos específicos de la investigación, pues de ellos emerge la necesidad de conocer en este estudio.

En el primero de los casos se propuso “Diagnosticar las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón”, y al respecto se aplicó un cuestionario en función del cuadro N°1 o cuadro de operacionalización de variables, en donde se abordaron unas preguntas que indagaba sobre las competencias docentes, los medios pedagógicos y la guía de orientación pedagógica, de donde se pudo analizar que las competencias docentes para hacer la inclusión de niños con TEA, se aíslan de las actitudes y herramientas procedimentales, a pesar de reconocer la importancia de la inclusión educativa y del valor que esta tiene para el desarrollo integral de los estudiantes, y de la sociedad a la cual debe responder.

Asimismo, se pudo comprender que los medios pedagógicos tienden a ser homogéneos, convencionales y poco lúdicos o atractivos, que distan de las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, así como de la sensibilidad de los docentes para ponerse en el lugar de esta condición, adecuar las estrategias, métodos y actividades de enseñanza que formen adecuadamente a los niños con autismo, razones que hacen ver la situación que se vive en la Institución Educativa Jaime Garzón, como problematizada y conflictiva en temática de inclusión educativa, específicamente de la condición TEA.

No muy lejos de lo descrito, también se pudo diagnosticar en la misma dimensión de análisis, que los docentes reconocen la importancia de contar con una guía de inclusión para estudiantes con TEA, manifiestan la significancia y relevancia que esto puede servir para el logro de una educación impactante y con grandes resultados, pero los docentes manifiestan al mismo tiempo que Casi Nunca y Nunca utilizan estas guía a la hora de formar a los niños con TEA que atienden en sus aulas de clases, razones que muestran

desde ya, una necesidad de orientación y de formación, que complemente los alcances de la función integral de preparación que tiene un sistema educativo formal.

En definitiva se indagó, ahora con mayor especificidad sobre las acciones de intervención del docente en función de las condiciones cognitivas, sociales y las necesidades específicas de los estudiantes que presentan rasgos de TEA y, de allí, se pudo verificar que los docentes no consideran las limitaciones sociales y cognitivas de los estudiantes a la hora de intervenir pedagógicamente en sus estudiantes, elementos que irrumpen con el logro de objetivos inclusivos, así también, se pudo determinar que los docentes en líneas generales no se ajustan a las necesidades de los estudiantes con TEA, elementos que impiden acceder a una verdadera inclusión educativa desde la perspectiva de las políticas y preceptos teóricos que sustentan el acceso de este tipo de personas, pues con la participación de cada uno de ellos se puede formar al estudiante y, de ese modo, se pueden generar avances significativos.

De allí se pudo conocer que las estrategias que deben ser utilizadas para transformar la realidad problemática, deben estar caracterizadas por una serie de recomendaciones, entre las cuales se destaca el desarrollo y profundización de conocimientos de parte del docente sobre las limitantes cognitivas, sociales, emocionales y, hasta físicas de los estudiantes con TEA, de manera que sepa suficientemente cómo hacer para intervenir adecuadamente a los niños con esta condición, y prevenir todos los canales de exclusión que surgen en el aula de clase. Al mismo tiempo, se recomienda ajustar cada estrategia a cada uno de los compromisos que presentan los estudiantes, y se pueda hacer una selección variada y con antelación, con la fiel intención de contar con suficientes alternativas pedagógicas, didácticas y, sobre todo lúdicas que impregnen el ambiente de clase y generen la atracción de los estudiantes hacia la participación activa y consciente.

Es importante que el docente, construya múltiples alternativas lúdicas, que las racionalice suficientemente y prevea sistemáticamente, de manera que

cada actividad no solo se utilice por cierta pertinencia teórica y aparentemente establecida con anterioridad, sino que se contextualice y adapte a las realidades totales, integrales y totales de los estudiantes, que le sirva para desarrollarse y satisfacer las carencias que en su ser se presenten.

Por lo expuesto hasta aquí, se recomienda a fin de cuentas la propuesta que se presenta a continuación, en aras de orientar, formar y ofrecer herramientas útiles, de manera que pueda dar respuesta a cada una de las demandas que tienen los niños con TEA, y al mismo tiempo, tenga una organización armoniosa y trascendental de las clases actuales, de acuerdo a las nuevas tendencias inclusivas, que se asocian a los conceptos de democracia y participación completa, en consecuencia al desarrollo integral y en este caso enfatizando el desarrollo de los niños en congruencia con los objetivos propuestos en el tercer objetivo del estudio.

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

“Guía innovadora dirigida a los docentes que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón”

Presentación de la Propuesta

La propuesta se hace con base en los resultados obtenidos del capítulo 4, y de acuerdo a la síntesis que se manifiesta en el capítulo 5, el cual se estudió los procesos de inclusión que desarrollan los estudiantes con TEA, en cada una de las acciones educativas emprendidas por los docentes en el aula, de manera que se promueva verdaderamente la inclusión en el sentido totalitario, de igualdad, de promoción de desarrollo de condiciones integrales, y con la posibilidad de superación desarrollo y realización de cada ser humano, indistintamente de sus capacidades y limitaciones, y esto también trasciende a las posibilidades de evolución integral de los estudiantes con TEA. En función a la dimensión inclusión escolar oscila las respuestas Nunca y Casi Nunca, expresando pocas estrategias implementadas por los estudiantes con TEA para el desarrollo de competencias integrales a través de un proceso de inclusión.

De allí la presente propuesta está dada a mostrar una guía que favorezca el proceso de inclusión escolar de estudiantes con TEA, acorde a las posibilidades políticas, sociales, pero, sobre todo, humanísticas, que potencien el desarrollo integral de los estudiantes con TEA, en un mundo que requiere de personas aptas y dispuestas a pesar de sus condiciones. Todo esto implica ampliar las posibilidades del individuo a desarrollarse en la sociedad, ya que al conocer posibilidades del individuo a desarrollarse en la

sociedad, ya que al conocer una población de niños TEA, se encuentran que sus mayores falencias encontramos que sus mayores falencias se encuentran en el desenvolvimiento sociocultural, afectivo y emocional, que se ve alterada en la naturaleza del niño con TEA, y que es el principal objetivo a alcanzar a través de una atención asertiva y orientada al logro de la inclusión de estos estudiantes, con diferencias como todos, pero con oportunidades como cualquier ser humano.

Desde esta perspectiva, se presentan orientaciones y formaciones generales y específicas para los estudiantes, pero también se presentan posibilidades y ejemplos que pueden ser atendidos en un aula de clase, para que el docente ejecute en sus clases, una verdadera inclusión educativa, puesta y dispuesta a los estudiantes con TEA y propicie un desarrollo integral en la sociedad, que impacte al mismo tiempo en otras esferas de la vida cotidiana de cada persona y de su contexto peculiar.

Por lo antes expuesto, se hace necesario la implementación de una plan de acción donde se le ofrezca a los docentes herramientas y conocimiento necesario en función de la inclusión educativa que le permitirá explorar alternativas para obtener conocimiento, producir clases más motivadas, disminuye el cansancio institucional tanto por parte de los docentes que también desarrollan creativamente de la totalidad del ser del estudiante con TEA, como del alumno que será valoradas sus habilidad y proponer alternativas más eficaces para más eficaces para promover la autosuficiencia en el individuo.

Objetivos de la Propuesta

Organizar procesos de administración y aplicación de la guía innovadora dirigida a los docentes que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón.

Orientar los elementos conceptuales y procedimentales que se deben tomar en cuenta para la aplicación de la guía innovadora dirigida a los docentes que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón.

Mostrar los referentes necesarios para que sea aplicada la guía innovadora dirigida a los docentes que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA en la Institución Educativa Jaime Garzón.

Administración de la Propuesta

1. La aplicación de la propuesta será bajo la responsabilidad de la autora de la investigación, bajo la supervisión de las autoridades institucionales de la Institución Educativa Jaime Garzón, del municipio San José de Cúcuta, norte de Santander.

2. Con respecto al lapso de ejecución se considera conveniente que se ejecute durante todo el año escolar o cuando lo considere necesario los docentes para reforzar el proceso educativo en general de estudiantes con TEA, garantizando el desarrollo de la gran política pública de inclusión escolar de estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales.

3. La duración del plan de acción se encuentra especificado en cada una de las fases de la guía, caracterizado por un primer momento de formación y preparación dirigida a los docentes, y una segunda fase orientada a la clarificación de la guía, donde el docente va a ver los elementos específicos a considerar en la formación de los niños con TEA, que va de la mano con el proceso de inclusión escolar.

4. Las acciones a desarrollar serán coordinadas tomando en cuenta la disponibilidad de los docentes los elementos estratégicos y contextuales de la guía, así como de las necesidades de inclusión de los niños con TEA.



*Fase I. Formación básica
para el docente frente a la
guía*

Acercamiento conceptual y actitudinal al TEA

| Objetivo | Acciones | Recursos | Tiempo | Evaluación |
|--|---|---|---------------------------------|----------------------------------|
| Sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la inclusión y formación integral de los estudiantes con TEA para el para el logro de metas sociales, culturales, científicas e integrales en la formación de educandos. | Realización de talleres teórico-prácticos sobre el TEA, su atención integral, su inclusión, trabajo en equipo y el uso de estrategias inclusivas. | Potenciales. Materiales. Bibliográficos. Tecnológicos. | 4 jornadas de 2 horas cada una. | Fed Back grupal. Observación. |



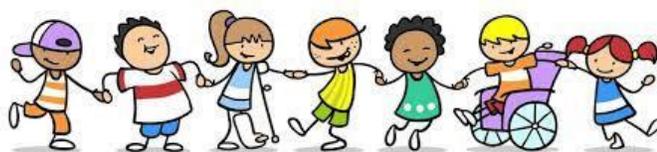
Explicación detallada de la guía de inclusión de estudiantes con TEA

| Objetivo | Acciones | Recursos | Tiempo | Evaluación |
|--|---|---|--|--|
| Orientar a los docentes sobre la aplicabilidad de la guía que favorezca la inclusión de los estudiantes con TEA. | Implementación de sesiones educativas para discutir la esencia de la guía de inclusión de estudiantes con TEA. Promoción mensual de jornadas de formación y capacitación de docentes para hacer la inclusión de estudiantes con TEA. | Potenciales. Materiales. Bibliográficos. Tecnológicos. | Un estimado de 4 horas al mes en sesiones de 1 hora o 2. | Evaluación del facilitador. Coevaluación. |



Organización y adecuación de la guía a las necesidades de los docentes

| Objetivo | Acciones | Recursos | Tiempo | Evaluación |
|--|--|--|---|--|
| Elaborar en colectivo las adaptaciones específicas de la guía que permitan la inclusión de estudiantes con TEA, considerando elementos didácticos y el logro de una formación integral en estos educandos. | <p>Socialización de las adaptaciones de la guía de inclusión para niños con TEA, tomando en cuenta a psicopedagogos y especialistas para llevar a cabo en la institución de manera contextualizada y efectiva.</p> <p>Realización de mesas de trabajo para dar diferentes aportes.</p> | <p>Potenciales.</p> <p>Materiales.</p> <p>Bibliográficos</p> <p>Tecnológicos</p> | 4 horas al Mes distribuidas en diferentes momentos. | <p>Evaluación del facilitador.</p> <p>Coevaluación</p> |





*Fase II. Guía innovadora
dirigida a los docentes que
favorezca la inclusión de los
estudiantes con TEA*



Taller N° 1

Objetivo

Promover en los docentes la importancia del empleo de estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con TEA, a través de la formación en ciencias naturales y biológicas.

Actividades de Inicio

En primer lugar, se da la bienvenida, luego se informará acerca del propósito del taller para ello, se presentará un video sobre la importancia de los ecosistemas y se destacarán diferencias en los entornos biológicos para demostrar las posibilidades de inclusión educativa. Posteriormente, se presenta el tema a ser tratado en la sesión. Además se habla de las ideas fuerza en torno al tema y se desarrollan los conceptos clave que refuerzan lo conceptual, actitudinal y procedimental en cada uno de los estudiantes, enfatizando las necesidades comunicacionales de los niños con TEA.

Actividades de Desarrollo

Luego de hacer la presentación general del tema se forman grupos pequeños de cuatro personas, en donde deben estar incluidos los niños con TEA, lo cual permite que todos intervengan y expresen sus vivencias. Se recomienda que en este momento se indique a los grupos que todas las intervenciones deben ser escuchadas respetuosamente, evitando los comentarios críticos o burlas por parte de los demás niños que forman parte de los ambientes escolares. El grupo debe escuchar a cada participante, incluyendo los niños con TEA. En el momento de reflexionar sobre el tema, debe hacerse de la forma más general posible, en dado caso que los niños presenten dificultades en la comunicación, de seguro deben asociarse con el psicopedagogo para encontrar el momento de confort y confianza de cada estudiante.



Posteriormente, se entrega un material didáctico y alternativo sobre los tipos de ecosistemas, generalmente pueden ser rompecabezas, memorias o cualquier otra alternativa que sirvan para explicar los tipos de ecosistemas, incluso los grupos pueden diseñar su tipo de representación gráfica. Este material didáctico y la representación gráfica que deben hacer todos los estudiantes (incluyendo al o los niños con TEA), debe sustentarse en lecturas grupales sobre los ecosistemas, y video diseñados por los docentes de manera inédita, donde se consideren las condiciones cognitivas, sociales, emocionales y motrices de los niños con TEA.

Asimismo, se les pedirá que dialoguen espontáneamente y a modo de resumen sobre la experiencia vivida, demostrando a través de ejemplos la ventajas y desventajas de la misma y la forma práctica de ser aplicada con los niños y niñas de educación inicial.

Actividad de Cierre

Finalmente, se realiza la socialización e intercambio de experiencias sobre estrategias pedagógicas y las expectativas que tienen los docentes versus las condiciones de los estudiantes, sobre todo el niño con TEA, acerca del manejo de acciones educativas dirigidas a la inclusión escolar que implica una adecuación de todas las condiciones integrales de los educandos y, también refieren un escenario óptimo de acuerdo al nivel de compromiso, que si bien es cierto, la presente guía está dada al nivel leve o con menor compromiso por TEA.



Taller N° 2

Objetivo

Presentar estrategias para promover la inclusión a través del desarrollo de competencias comunicativas en el ambiente escolar en niños con TEA.

Actividad de Inicio

Se da la bienvenida y, al mismo tiempo, se informará acerca de objetivo inicial de los encuentros orientados para este apartado, puede estar subdividido en varias secciones, para ello, se indagará acerca del compromiso del estudiante con TEA, y se buscarán las competencias comunicativas que se encuentren comprometidas. De cada competencia se puede organizar un encuentro escolar.

Actividad de Desarrollo

Posteriormente, se presentará cada una de las estrategias para promover el proceso lector en el ambiente escolar, las cuales son descritas a continuación:

Estrategia N° 1 Talleres de nombres

Objetivo de la Estrategia: Identificar el nombre propio y distinguirlo del resto

Materiales: Cartulina, goma, nombre de los niños, pandereta, cascabeles.

Actividades a desarrollar:

- Elaborar carteles con los nombres de los niños.
- Clasificarlos según la grafía inicial.
- Clasificarlos según el número de sílabas.
- Asociar nombres.



- Mencionar palabras que empiece con la letra inicial de su nombre, escribir las palabras en el tablero o en un cartel.
- Esconder los carteles con los nombres y pedir a los niños que los busquen.
- Jugar a la bolsa mágica: meter los nombres en la bolsa, sacar uno a uno, y el dueño del nombre levantará la mano al identificarlo.
- Recortar las fichas de los nombres en sílabas y luego armarlas.
- Con las sílabas que forman su nombre, intentar armar palabras.

Es importante resaltar que estas pueden ser variantes que los docentes pueden emplear para el desarrollo de esta estrategia. Sin embargo, ellos pueden desarrollar la técnica más conveniente para que los estudiantes aprendan a identificar su nombre.

Estrategia N° 2 Escritura de la fecha

Objetivo: Utilizar la escritura de la fecha para adentrarse en el nombre de los días y meses del año.

Materiales: Marcadores, tiza, calendario grande, tarjetas con los nombres de los días y meses, goma.

Desarrollo de las actividades:

- Identificar el día de la semana y relacionarlo con los nombres de los niños y con otras palabras que inicien igual.
- Silabear cada palabra.
- Clasificarlas según número de sílabas.
- Crear rimas utilizando los días de la semana.
- Realizar la misma actividad con los diferentes días de la semana y meses del año.



– Solicitar a los niños que intenten escribir en el tablero: el día, el mes o el año correspondiente a la fecha.

Estrategia N° 3 Relaciones imagen – texto

Objetivo: Establecer relaciones imagen-texto a partir de los logos de etiquetas o imágenes preestablecidas.

Materiales: Etiquetas de productos usados en el hogar, etiquetas de periódicos, etiquetas de señales de circulación, etiquetas de marcas comerciales.

Desarrollo de las actividades:

- Seleccionar etiquetas de marcas de uso habitual, a partir de diferentes criterios temáticos: comerciales, señales de tráfico, deportivas.
- Estudiar la imagen y lo que sugiere.
- Precisar el significado en el uso de etiquetas.
- Escribir, al lado del logotipo, la palabra o frase que lo describe.
- Elaborar un libro de etiquetas.
- Clasificarlo según la letra inicial.
- Elaborar lista de palabras que inician con igual grafía.
- Escribir sobre el uso del producto.
- Invitar a los niños y niñas a realizar una campaña de promoción de un producto.
- Elaborar un juego de memoria con etiquetas.
- Confeccionar un bingo con diferentes logotipos.



Estrategia N° 4 Elaboración de secuencias o recetas

Objetivo: Enfrentar al niño a diferentes tipos de textos.

Materiales: Hojas blancas, marcadores, tablero, figuras, recetas sencillas.

Desarrollo de las actividades:

- Seleccionar una receta de fácil elaboración.
- Leer en voz alta las instrucciones.
- Escribir, por separado, los pasos de la receta en cartoncillos.
- Dividir a los niños en grupos y distribuirles un paso de la receta que se va a elaborar.
 - Proceder a leer la receta y, en la medida en que se anuncian los pasos, el grupo correspondiente ejecutará la acción.
 - Decorar la receta con etiquetas de los ingredientes utilizados o con dibujos realizados por los niños.

Variante: Leer los pasos de la receta en desorden y pedir que los ordenen lógicamente de acuerdo a las posibilidades cognitivas halladas en los niños con TEA.

Estrategia N° 5 Taller de cuentos y poesías

Objetivo: Valorar su importancia como texto escrito.

Materiales: Poesías y cuentos, papel, goma, tijera, figuras, panderetas.

Desarrollo de las actividades:

- Narrar el cuento o la poesía y luego pedir a los niños y niñas que lo dibujen y lo escriban, para llevarlo a casa.



- Una vez narrado, realizar actividades de comprensión lectora, haciendo preguntas sobre contenido y personajes: los momentos del cuento; dar oportunidad para que el niño realice inferencias, haga, confirme o revise predicciones. Copie las predicciones en un cartel o en el tablero.
- Después de leer el cuento o la poesía, repase con los niños la lista de predicciones, y compruebe si el suceso ocurrió.
- Anime a los niños a mencionar otros sucesos del cuento que no aparecen en la lista de predicciones y añádalos.
- Explore aspectos del texto: letras o palabras conocidas.
- Dramatizar para interiorizar mejor las partes de la historia.
- Una vez terminada la dramatización, comentar los sentimientos percibidos en cada uno de los momentos que han interpretado en el cuento.

Hay que aclarar que los estudiantes con TEA tienen algunas habilidades o disposiciones que no están muy desarrolladas o potencializadas, sin embargo, hay que aclarar que todos los trabajos son grupales, y la inclusión se trata de prevenir, a costa de lo que más se pueda, de los descalificativos provenientes de las condiciones limitantes de los estudiante, y por consiguiente, implica comprometer a estos estudiantes a desarrollarse integralmente.

Variante: Escriba cada línea de la poesía o partes del cuento en tiras de cartulina, sin escribir la última palabra, y solicite a los niños que sugieran palabras apropiadas para poner en su lugar.

Actividad de Cierre:

Luego de explicar cada una de las estrategias presentadas a los docentes se pedirá que seleccionen una de ellas y expliquen la importancia, las ventajas y desventajas que consideran pueden presentarse al desarrollar esta en el aula de clase. Asimismo, que elaboren una variante para la estrategia seleccionada y la forma como puede ser aplicada.



Taller N° 3

Objetivo:

Incentivar la importancia de la inclusión de los niños con TEA entre la escuela y el hogar e involucrar a los padres en las actividades de aprendizaje.

Actividad de Inicio

Se da la bienvenida a los estudiantes y padres involucrados en la Institución Educativa Jaime Garzón, se informará acerca de objetivo inicial del taller y la importancia que posee su desarrollo integral de los estudiantes, el propósito principal es el compromiso de la atención de los padres hacia los niños con TEA, entendiendo que pueden tener las mismas posibilidades que otros niños, y que el docente los trata igual.

Actividad de Desarrollo

En primer lugar, se explica a qué hace alusión a la formación de competencias integrales para la inclusión en estudiante con TEA y su finalidad para brindar calidad de vida:

Finalidad:

- Desarrollar estrategias que permitan entusiasmar, motivar y formar integralmente a cada niño y niña independientemente de sus condiciones e incitar al aprendizaje de una manera divertida y apropiada al desarrollo de los niños.
- Incentivar el desarrollo integral para la inclusión de cada uno de los estudiantes con TEA e involucrar a padres, madres y demás miembros del núcleo familiar en el proceso.
- Afianzar el desarrollo de una persona íntegra e incluida en la escuela, pero también en el hogar y en el contexto social.



Desarrollo del Círculo de Lectores

I Fase

- Conversación con el grupo sobre la formación integral para la inclusión.
- Seleccionar entre todos, el nombre que llevará el proyecto de formación integral e inclusiva.
- Adecuar un espacio en el aula destinado para el trabajo grupal donde participen niños con TEA, pero también el lugar en el hogar, de manera que les dé garantías en lo personal.
- Recoger los aportes de los niños sobre las actividades que quisieran realizar para incluir a los niños con TEA, desde una perspectiva más particularizada de compañeros en el aula, y puede ser transportada a hermanos, primos y amigos del sector social donde vive.
- Es importante conversar con los padres sobre el nuevo proyecto, las expectativas y su vinculación para enriquecerlo.

II Fase

- Confeccionar un cronograma y poner en marcha las estrategias de inclusión de niños con TEA.

III Fase

- Aplicación del proyecto de manera definitiva y precisa en la comunidad, la escuela y el hogar



Taller N° 4

Objetivo

Brindar actividades lúdicas para favorecer la enseñanza integral e inclusiva como proceso de fundamental en la formación efectiva y trascendental del ser humano.

Actividad de Inicio

Para da inicio al taller práctico se da la bienvenida. A continuación, se explica el objetivo del taller y se desarrollan preguntas relacionadas con la importancia del juego y la su relación con la enseñanza inclusiva de niños con TEA. Posteriormente, se presenta una reflexión sobre la importancia de la lúdica en la enseñanza de las distintas áreas del saber.

Actividad de Desarrollo

Una vez presentada la temática del taller se aplican al menos 5 tipos de juegos de socialización para los estudiantes con TEA, en la enseñanza de cualquier contenido de Lengua Castellana, Matemática o Ciencias Naturales en congruencia a las nuevas tendencias lúdicas de los seres humanos. Posteriormente, se presenta una serie de juegos seleccionados como medio para incentivar en los educandos la importancia y desarrollo integral e inclusivo del estudiante.

Presentación de juegos:

La jirafa lectora

Objetivo: Estimular la lectura a través de actividades divertidas.

Materiales: Confeccionar una jirafa con fieltro y reforzarla con cartulina o cartoncillo, Confeccionar las manchas de la jirafa con espuma ("foamy"); colocarles, en la parte posterior, un trozo de lija o "velaron" para que se puedan sujetar al fieltro. En la parte posterior de las manchas, escribir palabras y asignarles un puntaje. Confeccionar un cartel con seis columnas y filas, tanto



niño tenga. En la primera columna, colocar los nombres de los niños; en los cinco columnas restantes, anotar los puntos que los niños acumulen.

Procedimiento: Reúna al grupo frente a la jirafa lectora. Solicítesles que despeguen una de las manchas, los niños deben leer la palabra que se encuentra escrita en la parte posterior de la mancha. Si lo hacen, son ganadores de los puntos correspondientes. Anote en el cartel, justo al lado del nombre del niño o niña, el puntaje que se acreditó al leer la palabra.

Rayuela de conteo

Objetivos: Reforzar operaciones básicas matemáticas. Mejorar la calidad del movimiento. Incrementar su racionamiento aplicado en cualquier momento.

Materiales: Confeccionar una rayuela en papel manila o en el piso. Una bolsita con arena o piedritas.

Procedimiento: – Este juego se realiza tal como conocemos la tradicional rayuela; sólo que, en vez de números, se colocan vocales en cada estación. El niño o niña tira la bolsita en la letra correspondiente y mencionará una palabra que inicie con esa letra. Continuará saltando en la rayuela y, a su regreso, tomará de nuevo la bolsita hasta terminar la rayuela.

REFERENCIAS

- Banerjee, B. (2017). "¿Por qué innovar?" [Revista en línea] Springer International Publishing: Switzerland. pp. 3-24. Disponible: <http://www.springer.com/br/book/9783319205199> [Consulta: 2019 Enero]
- Bareño, C. (2015) Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro autista (TEA). Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Trabajo de Grado de Especialización en Neuropsicología infantil.
- Bonilla, M. Shaskel, R. (2016) Trastorno del espectro autista. CCAP Volumen 15 Número 1.
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho.
- Constitución Política de Colombia (1991). [Transcripción en Línea] Disponible: www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica. [Consulta: 2018 Diciembre]
- Contreras, J. Moreno, P. Russi, Y. (2014) Inclusion educativa e interacciones sociales de un niño con trastorno del espectro autista vinculado a una Institución Educativa Pública de la ciudad de Villavicencio: estudio de caso. Universidad Cooperativa de Colombia Facultad de Psicología. Trabajo de Grado de Maestría.
- Durant, M. (2004) Creatividad. Innovación y cambio educativo. Revista ciencias de la educación. 4(24), pp.205-225.
- Federación de Enseñanza CC.OO. de Andalucía (2009) Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Gobierno de Andalucía.
- Frith, U. Hill, E. (2004). Autism: Mind and Brain. Oxford University Press. Inglaterra.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2014) Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill. Interamericana.
- Ley Estatutaria 166 (2013) DISPOSICIONES PARA GARANTIZAR EL PLENO EJERCICIO DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. [Transcripción en Línea] Disponible: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf> [Consulta: 2018 Diciembre]

- Ley general de Educación de Colombia (1994, Ley 115). [Transcripción en Línea] Disponible: www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf. [Consulta: 2018 Diciembre]
- Ludewig (2005) Introducción a los principios teóricos de la terapia sistémica. Editorial Carl Auer Systems de Heidelberg.
- Masó, A. (2017) Propuesta educativa para la inclusión de alumnos con TEA en educación infantil. Universidad Internacional de la Rioja. Trabajo de Grado de Maestría.
- Miguel, S. (2013). Autismo: Características e intervención Educativa en la Edad Infantil. Tesis de grado, Logroño. Universidad de la Rioja. (España). Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000368.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2008) Guía de apoyo técnica pedagógica: Necesidades educativas especiales asociadas al Autismo. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional (2008) Guía de Mejoramiento Institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) para el desarrollo profesional docente. Disponible en https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf
- Ortega, E. (2015) percepción de la inclusión de niños con trastorno del espectro autista (T.E.A) desde las voces y vivencias de los docentes a partir de las políticas educativas. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad de Manizales.
- Rangel, A. (2017) Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Vol. 19 (1): 81 – 102.
- Real Academia Española (2018). Lugar común [Documento en Línea] Disponible <http://dle.rae.es/?id=LgzBfa6>, [Consultado en febrero de 2018]
- Sánchez, M. (2017). Innovar o no innovar, ¿he ahí el dilema? [Revista en Línea] Revista Digital Universitaria (RDU), vol. 19, núm. 1, enero-febrero. Disponible: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n1.a0> [Consulta: Diciembre 2018]

Yon, S. Castillo, S. Hernández G. Alcocer, M. Ramírez, K. (2018) La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. BOLETÍN VIRTUAL - FEBRERO - VOL 7.

ANEXOS

**[Anexo A]
Instrumento y validez del Instrumento**

CUESTIONARIO

Estimado docente de la Institución Educativa Jaime Garzón, reciba un cordial saludo.

El propósito del presente instrumento es obtener información acerca de las estrategias que se utilizan en la institución educativa mencionada, para generar inclusión en la atención de estudiantes con Trastorno de Espectro autista y así, poder abordar la realidad existente para configurar un trabajo de grado, que me permita obtener el título de magister en innovaciones educativas. A continuación se presentan un conjunto de orientaciones, las cuales deben ser consideradas a la hora de responder el cuestionario:

- ✓ Lea cuidadosamente cada pregunta.
- ✓ Seleccione una sola opción de las cinco (5) que se presentan.
- ✓ Conteste todas las preguntas marcando con una equis (X) las respuestas que se corresponde con su opinión.

Ejemplo:

| N° | Interrogantes | Opciones de respuesta | | | | |
|----|--|-----------------------|----|----|----|---|
| | | S | CS | AV | CN | N |
| 1 | Ve con agrado la atención de estudiantes con espectro autista en el desarrollo de sus clases regulares | | | X | | |

Además, debe reconocer los siguientes aspectos a la hora de contestar el cuestionario.

- ✓ Responde el cuestionario en forma individual.
- ✓ Sea sincero (a) en su respuesta.
- ✓ No identifique el cuestionario con su firma ya que es anónimo.
- ✓ Cualquier duda, diríjase al investigador.
- ✓ Devolver el instrumento.

Sin otro particular al cual hacer referencia, y agradecida de antemano por su participación se despide...

Atentamente:

Betty Jacqueline Ardila
Investigadora

| N° | Interrogantes | Opciones de respuesta | | | | |
|----|---|-----------------------|----|----|----|---|
| | | S | CS | AV | CN | N |
| 1 | Ve con agrado la atención de estudiantes con espectro autista en el desarrollo de sus clases regulares. | | | | | |
| 2 | Libera frustraciones antes de atender pedagógicamente a los estudiantes con espectro autista. | | | | | |
| 3 | Durante las clases se muestra dispuesto(a) a ayudar a los estudiantes con autismo para el cumplimiento de las tareas. | | | | | |
| 4 | Utiliza actividades recreativas que involucran la participación de los estudiantes con espectro autista. | | | | | |
| 5 | Varía las actividades pedagógicas para generar la inclusión de estudiantes con espectro autista en las clases. | | | | | |
| 6 | Los medios pedagógicos que usted utiliza en las clases se adecúan a las necesidades especiales de los estudiantes con espectro autista. | | | | | |
| 7 | Sabe de las repercusiones sobre las necesidades educativas de los estudiantes con espectro autista en cada una de sus clases. | | | | | |
| 8 | Demuestra procesos de comunicación con los estudiantes de espectro autista en cada una de las actividades de clase. | | | | | |
| 9 | Expresa con claridad los pasos que contienen las tareas para que sean resueltas por los estudiantes con espectro autista. | | | | | |
| 10 | Utiliza guías orientadoras para incluir a los estudiantes con espectro autista en cada una de sus clases. | | | | | |
| 11 | Las actividades desarrolladas en sus clases necesitan una orientación pedagógica para el logro | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| | de la inclusión educativa en los estudiantes con espectro autista. | | | | | |
| 12 | Utilizan estrategias racionales para concentrar los procesos cognitivos de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |
| 13 | Sus clases se ven interrumpidas por las condiciones cognitivas de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |
| 14 | Sus clases requieren de una mayor lúdica para que cognitivamente los estudiantes con trastorno de espectro autista participen de forma integral. | | | | | |
| 15 | Utiliza juegos de socialización en sus clases para promover la interrelación de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |
| 16 | Entabla una comunicación con los estudiantes con trastorno de espectro autista en cada una de las actividades de clase. | | | | | |
| 17 | Previene a tiempo los conflictos sociales entre los estudiantes regulares y los estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |
| 18 | Orienta sus planificaciones en función de las necesidades educativas de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |
| 19 | Selecciona las actividades recreativas en congruencia con las demandas pedagógicas de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |
| 20 | Usted enseña en sus clases en función de las necesidades lingüísticas de los estudiantes con trastorno de espectro autista. | | | | | |

PLANILLA DE VALIDACIÓN

Nombre y Apellido del validador: _____

Profesión: _____

Fecha de validación: _____

Hoja válida para el cuestionario que será aplicado a los docentes, adscritos a la Institución Educativa Jaime Garzón, en sus tres sedes funcionales en todo el Municipio San José de Cúcuta. Referente al trabajo de grado con título: **GUÍA INNOVADORA DIRIGIDA A LOS DOCENTES DE PRIMARIA QUE FAVOREZCA LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO DE AUTISMO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JAIME GARZÓN.**

| Ítem | Aplicable | Modificar | Eliminar | Observación |
|------|-----------|-----------|----------|-------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |
| 9 | | | | |
| 10 | | | | |
| 11 | | | | |
| 12 | | | | |
| 13 | | | | |
| 14 | | | | |
| 15 | | | | |

| | | | | |
|----|--|--|--|--|
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |
| 18 | | | | |
| 19 | | | | |
| 20 | | | | |

Observaciones generales:

Sugerencias:

Validado por:

Documento de identidad