



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL
DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

TRABAJO DE GRADO PARA MAGISTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**TEMA: “INCLUSIÓN SOCIAL PARA NIÑAS Y NIÑOS CON AUTISMO:
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE POTENCIEN LAS DESTREZAS
COGNITIVAS Y SENSORIALES”**

AUTORA: MARÍA GABRIELA VILLAGÓMEZ DÁVALOS

DIRECTORA: Ph.D. MERCEDES ANGÉLICA GARCÍA PAZMIÑO

QUITO – ECUADOR

NOVIEMBRE – 2015

CERTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE DE AUTORÍA DEL TRABAJO

Yo, MARÍA GABRIELA VILLAGÓMEZ DÁVALOS, declaro bajo juramento que el trabajo aquí descrito es de mi autoría, que no ha sido presentado para ningún grado o calificación profesional; y que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

A través de la presente declaración cedo mis derechos de propiedad correspondiente a este trabajo, a la UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normativa institucional vigente.



María Gabriela Villagómez Dávalos
C.I.: 1712285426

DIRECCION GENERAL DE POSGRADOS

INFORME DE APROBACIÓN DEL DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

APROBACIÓN DEL DIRECTOR


En mi calidad de Directora del Trabajo de Grado, cuyo tema es:

“INCLUSIÓN SOCIAL PARA NIÑAS Y NIÑOS CON AUTISMO: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE POTENCIEN LAS DESTREZAS COGNITIVAS Y SENSORIALES”

Presentado por la Srta. Maestrante **MARÍA GABRIELA VILLAGÓMEZ DÁVALOS**, previo a la obtención del Grado de Magister en **EDUCACION ESPECIAL**, considero que dicho Trabajo reúne los requisitos tanto en el aspecto de forma como de contenido, mismos que están de acuerdo a las disposiciones emitidas por la **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EQUINOCCIAL** por medio de la **DIRECCIÓN GENERAL DE POSGRADOS** para ser sometido a la evaluación por parte del Tribunal que se designe.

En la ciudad de Quito, a los 01 días del mes de octubre de 2015

Atentamente,

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature is cursive and appears to read 'Mercedes García'.

Ph.D. Mercedes García

Dedicatoria

Primero y antes que nada, quiero dedicar esta tesis a mi Papito del cielo, porque sin su amor no podría seguir alcanzando cada meta que me propongo.

A mis hijos, por quienes me nacen ganas de seguir adelante, con ese gran reto de poder dejarles alguna enseñanza positiva que les permita ser felices en todo lo que hagan.

A mi Vida, mi esposo, por ser uno conmigo y por lo tanto hacer de este logro un esfuerzo conjunto y una satisfacción mutua.

A mis papis, porque cada paso que doy es gracias a que me enseñaron a caminar.

A mi familia y amigos por estar siempre a mi lado, ser mi apoyo cuando caigo y alegrarse con mis triunfos.

A todos los niños con TEA porque espero poder aportar con este granito de arena para que su desarrollo sea mejor y para que nos enseñen todas esas cosas que no conocemos, a través de sus sobre capacidades.

Agradecimientos

Doy gracias a mi Dios bendito por darme fuerzas cuando más lo necesito. Por escuchar cada una de mis oraciones y por permitirme ver todas las bendiciones que derrama en mi vida en todo momento.

A mi Juanes, por aguantarme todas mis frustraciones y ayudarme a encontrar la salida cuando me perdía en mi laberinto.

A mis hijos por su paciencia todos esos fines de semana y horas completas que no pude estar presente, por cada una de sus sonrisas y sus te quiero, sus besos y abrazos que me recargan e impulsan cada día de mi vida.

A mi mamita por sus oraciones constantes, sus palabras de aliento y, sobretodo, su ejemplo que me motiva a levantarme con la frente en alto para ver que siempre hay algo mejor esperándome como recompensa de mi esfuerzo y dedicación.

A mi papito, por hacerme sentir especial cada vez que logro cumplir mis objetivos y darme su cariño incondicional.

A mis profesores por todas sus enseñanzas y generosidad al compartir sus conocimientos y brindarme todo su apoyo durante este tiempo de crecimiento profesional y personal.

A Martine Delfos y Norbert Groot por compartir su conocimiento y contagiarme el interés por los niños con TEA.

Al Centro Educativo Jason Miller por abrirme sus puertas, en especial a Irma por su confianza y colaboración.

A todos y cada uno de los que estuvieron presentes en esta experiencia tan enriquecedora. Gracias y que Dios los bendiga.

Resumen

Este estudio generó inclusión en niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA) desde un enfoque diferente: desarrollar destrezas sociales por medio de su sobre capacidad cognitiva.

El posicionamiento teórico del estudio se basó en el modelo planteado por Delfos (2005) del esquema social y el aprendizaje cooperativo, ilustrado por Comin (2015). De esta conjunción se planteó la posibilidad de crear un “liderazgo” cognitivo por parte del niño con TEA, generando aceptación de sus compañeros e identificación social de él con los demás.

La primera teoría sostiene que una persona con TEA tiene desarrollos retrasados en unas conductas, pero también hay desarrollos adelantados a su edad cronológica. Esa característica puede ser utilizada como herramienta de inclusión a través del aprendizaje cooperativo. La segunda teoría explica el efecto multiplicador del aprendizaje a través de pares y no solo desde una autoridad.

Se realizó el análisis de una capacidad sobre desarrollada del niño y, con material de clase, se convirtió en “profesor” de esa destreza. Es una “discriminación positiva” que genera respeto entre sus pares.

El resultado es un proceso inclusivo de cero costo. Se propone su uso en niños con necesidades educativas especiales y cualquier discapacidad que haya generado una destreza adicional.

Palabras clave: Autismo, discapacidad, inclusión, destreza, aprendizaje.

Abstract

This research was focused on a process that generates social inclusion for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on a different approach: to develop social skills based on cognitive extended abilities.

The theoretically approach of this study was based on the social scheme model of Delfos (2005) and the collaborative learning explained by Comin (2015). The conjunction of these theories led to the idea of creating cognitive leadership on a child with ASD. As a result, his classmates developed acceptance and the child experienced self-identification with them.

The first theory sustains that a person with ASD has delayed developments in some behaviors, but also has developments ahead of his/her chronological age. This characteristic may be used as an inclusion tool through collaborative learning. The second theory explains the multiplying effect of learning through peers and not only from an authority.

An analysis was made on a child's overdeveloped capacity and, using class material, he became a "teacher" of that skill. It is a "positive discrimination" that generates respect among their peers.

The result is a zero-cost inclusive process. Its use is proposed in children with special educational needs and any disability that has generated an additional skill.

Key words: Autism, disability, inclusion, skill, learning.

índice

Introducción	11
1. Contextualización del problema	14
2. Pregunta de investigación	18
3. Antecedentes de la investigación	19
4. Marco teórico	20
5. Justificación	32
6. Objetivos de investigación	37
6.1 Objetivo general	37
6.2 Objetivos específicos	37
7. Propositiones de investigación	38
8. Marco metodológico	39
8.1 Enfoque	39
8.2 Diseño	39
8.3 Métodos	41
8.4 Técnicas	41
8.5 Instrumentos	42
8.6 Muestra	42
8.7 Procedimiento	43
<i>Desarrollo del proyecto</i>	43
<i>Diseño de estrategias</i>	45
9. Conceptualización	48
9.4 Autismo	48
9.4 Inclusión	50
9.3.2 <i>inclusión social</i>	52
9.3.2 <i>inclusión educativa</i>	53
9.3.2 <i>barreras de aprendizaje</i>	54
9.4 Destrezas	54
9.3.2 <i>destrezas cognitivas</i>	54
9.3.2 <i>destrezas sensoriales</i>	56
9.4 Aplicación del aprendizaje cooperativo	58
10. Hallazgos	60
11. Discusión de resultados	70
12. Conclusiones	74
13. Recomendaciones	76
14. Bibliografía	77
Anexos	80

Índice de tablas

Tabla 01: Resultado de la Investigación	61
Tabla 02: Clasificación de variables	63
Tabla 03: Relación encontrada entre variables.....	64

Índice de figuras

Figura 01: Esquema conceptual.....	20
Figura 02: Niveles de necesidades de Maslow.....	30
Figura 03: Fórmula de covarianza	40
Figura 04: Diagrama de flujo de la investigación	43
Figura 05: Diagrama de familias	60
Figura 06: Covarianza de la investigación	65
Figura 07: Modelo de Gestión.....	69
Figura 08: Interacciones teorías.....	70
Figura 09: Esquema de desarrollo de estrategias.....	71

Introducción

Hasta finales del siglo XX, el concepto de inclusión y discapacidad era considerados como una opción en la que algún día se podía trabajar. Ecuador no era una excepción. Intentos privados por lograr educación inclusiva se convertían en batallas titánicas que no hacían eco en la sociedad. Apenas con la Constitución de la República en 1998 (Registro Oficial, 1998), en su artículo 23, se nombra la “no discriminación” por varios motivos, entre ellos, en el numeral 3, por discapacidad.

Con la elección presidencial de 2007, en el que el binomio Correa-Moreno gana las elecciones, se visibiliza la actividad profesional que una persona con discapacidad era capaz de realizar. El accionar del vicepresidente de la república, licenciado Lenin Moreno Garcés –persona con discapacidad física–, aporta para que la inclusión de personas con discapacidad al quehacer diario del país se cristalice en la Constitución de 2008 (Registro Oficial, 2008), se promulgue la Ley Orgánica de Discapacidades (Registro Oficial, 2012) y se incluya su participación en otras leyes de interés público.

En ese marco, se empiezan a conocer las diferentes discapacidades y se busca entenderlas para poder generar una verdadera inclusión en Ecuador. Un grupo de esas discapacidades es el de los trastornos mentales, psicológicos y de conducta, entre los que se encuentra el Trastorno de Espectro Autista (TEA), motivo de este estudio. Allí, todavía hay mucho por hacer.

Con el paso del tiempo se ha transformado de enfermedad en discapacidad, de discapacidad en trastorno del desarrollo y probablemente se den más cambios una y otra vez, porque no se le puede realizar una clasificación específica, ya que al ser un “trastorno” que cambia de una persona a otra, los síntomas se parecen en ciertos casos pero nunca son los mismos.

Para el año 2010, el Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (INEC) realizó el VII Censo de Población y VI de Vivienda. En este ejercicio –como se lo realizó en el anterior también– las preguntas buscaban la apreciación personal sobre varios temas como: étnica, pueblo, raza a la que creía pertenecer, pensaba que tenía discapacidad o no. En este estudio se encontró que el 5,6% de la población ecuatoriana señalaba tener algún tipo de discapacidad –815.900 personas para esa fecha–, siendo mayor el porcentaje de mujeres (51,6%) que de hombres (48,4%), mientras que el VI CENSO de Población determinó que era el 4,7%. (CONADIS, 2013)

Aunque parecería ser un porcentaje relativamente pequeño, el trabajo por el bienestar general de las personas en un país lleva a implementar políticas específicas que apoyen a la creación y respeto de los derechos de las personas con discapacidad, así como establecer sus obligaciones. Es así como el 25 de septiembre de 2012 se publicó la Ley Orgánica de Discapacidad en el Registro Oficial N° 796. En este cuerpo legal se establecen normas para asegurar la prevención y detección oportuna de discapacidades, habilitación y rehabilitación de las personas que tienen una o varias discapacidades y garantizar que los derechos de las personas con discapacidad se conozcan, respeten y ejecuten de manera permanente y con carácter de inalienables.

Este proyecto de investigación se desarrolló para apoyar a la detección, habilitación y rehabilitación de los niños y niñas con Trastorno de Espectro Autista, cumpliendo así con la Ley antes mencionada. Adicionalmente se pretende dar un giro a la dinámica de la inclusión social hacia las personas con Trastorno Espectro Autista (TEA). Se planteó dejar de ver la etiología y sintomatología, dejar de concentrarse en los diagnósticos y prevalencia, para enfocarse en las habilidades y destrezas que demuestra cada persona con o sin TEA para que, gracias a la potenciación de sus capacidades, desarrolle el campo de las interrelaciones más allá de las diferencias.

Para llegar a plantear las estrategias primero se detalla a través de los capítulos los conceptos básicos para entrar en el contexto del proyecto. El contenido de los capítulos es el siguiente:

- El primer capítulo está compuesto por la definición y características de autismo para poder identificar el grupo objetivo con el que se está tratando.
- El segundo capítulo habla de la inclusión y detalla cómo se debe realizar un proceso adecuado de inclusión social y educativa.
- El tercer capítulo se conceptualiza y detalla las destrezas cognitivas y sensoriales.
- Y el cuarto capítulo trata de la aplicación del aprendizaje cooperativo, que es el tipo de aprendizaje que se usa dentro de las estrategias planteadas para el proceso de inclusión en este proyecto.

En este estudio se señala la magnitud del problema a través de un supuesto porcentaje (ya que no existen todavía cifras exactas) de la prevalencia del autismo en el Ecuador, por esta razón es importante tomar acciones que aporten a la inclusión de personas con Trastorno del Espectro Autista.

1. Contextualización del problema

Para poder entender claramente el problema que se enfrenta en este estudio es necesario entender a la discapacidad en su contexto general. En el Artículo 1 de la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999) se define el término “discapacidad” como una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. (CONADIS, 2013)

Una persona tiene discapacidad cuando una o más deficiencias que limitan su funcionamiento se suman a un medio negativo causado por barreras físicas que impiden el acceso al entorno, la comunicación e información, a los servicios, a la educación, a la salud, al trabajo, y por barreras actitudinales (prejuicios o estereotipos).

Durante una entrevista personal al historiador y miembro de la Academia Nacional de Historia de Ecuador, doctor Ricardo Ordóñez, se entendió que históricamente las personas con discapacidad han sido consideradas “fenómenos” o “castigos divinos”. En sociedades “desarrolladas” como lo era la antigua Grecia, se condenaba a una persona al olvido o al destierro a una persona que tenía alguna mal formación, para que no traiga consecuencias negativas a la ciudad. Incluso en los años 80 y 90, se consideraba que quien escribía con la mano izquierda, estaba utilizando “la mano del diablo”.

En el tema escolar –continúa el doctor Ordóñez–, esta también era la tónica. Las escuelas de educación regular trataban de deshacerse del “problema” recomendando que saquen al niño y lo pongan en escuelas especiales. Convencer a los padres de que sus hijos o hijas jamás van a poder aprender era otra táctica muy utilizada. Entre el desconocimiento de los padres y la “ceguera” educativa, las personas con discapacidad crecían con la certeza de que jamás llegarían a concretar sus metas y sus sueños.

Tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2007), colaboran con la visibilización de las discapacidades y la necesidad de generar estrategias de inclusión, no solo desde la política pública, sino también desde la práctica privada.

Sobre el trastorno espectro autista (TEA) las estadísticas varían según la época del estudio o la visión de cada autor sobre lo que se considera TEA y lo que no. Se pueden evidenciar diferencias que van desde 60 personas con TEA hasta 116 personas con TEA por cada 10.000 personas. Se considera que estos valores son más o menos constantes en todo conglomerado humano, sin importar el continente y las particularidades de cada sociedad. (Delfos & Groot. 2011)

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –INEC–, en el censo ejecutado el 30 de noviembre de 2010, se obtuvo como resultado que Ecuador tenía 14'306.876 habitantes. Sobre la base de estas estadísticas Ecuador tendría entre 85.841 hasta 165.960 personas con TEA. Un número alto de situaciones en donde no se ha dado un proceso holístico de inclusión. (CONADIS, 2013)

A lo largo del siglo XX e incluso en estos tiempos del nuevo siglo, los estudiosos de los trastornos de espectro autista evidencian que hay diferencias en la prevalencia de niños/hombres y niñas/mujeres con TEA. Dependiendo de la seriedad hay desde cuatro hasta diez veces más hombres que mujeres con este diagnóstico. (SETEDIS, 2014)

Desde el regreso a la democracia –1979–, Ecuador ha experimentado grandes avances en temas de inclusión. Empezó con la Ley de Protección del No-Vidente entre 1979 y 1980, hasta lo que ahora conocemos como Ley Orgánica de Discapacidades, articulados relacionados con la Constitución de la República de 2008, vigente hasta la fecha.

En los años 90 nace el Consejo Nacional de Discapacidades –CONADIS– que realizó un censo urbano de las personas con discapacidad en Ecuador. En 2009 se creó la Misión Solidaria Manuela Espejo que levantó un censo urbano y rural, dando como resultado un informe preciso sobre cada una de las personas con discapacidad y sus necesidades. Según el CONADIS el 13.2% de los ecuatorianos tienen algún tipo de discapacidad. De ahí el 27% tiene una deficiencia mental o psicológica en los tres grados: leve, moderado y severo. No hay estudios específicos sobre la incidencia del trastorno de espectro autista en Ecuador. (CONADIS, 2013)

El Artículo 3, literal 5 de la Ley Orgánica de Discapacidades hace referencia a la inclusión social de las personas con discapacidad y el pleno ejercicio de sus derechos en todos los ámbitos de su entorno. Más adelante, el Artículo 4, literal 7 declara que se procurará que las personas con discapacidad cumplan un papel protagónico en todos los aspectos que le permita el grado de desarrollo de sus capacidades, dándose así un mayor nivel de inclusión en la sociedad. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2012)

No obstante en todos estos tratados y legislaciones se enfocaron en la discapacidad, dejando –al menos en el plano legal– de lado a la persona en sí y su entorno.

Delfos & Groot (2011), científicos holandeses, plantearon que para entender los TEAs es necesario estudiar todo su entorno y cómo este interviene en la vida de la persona que tiene este trastorno. Partiendo de esta premisa social más que científica o técnica, es importante que se estudien los cambios que se pueden generar en cada persona con el cambio de una o dos variables en su entorno.

En el caso del Trastorno de Espectro Autista se ha llegado a comprender que la “discapacidad” radica en un retraso del desarrollo social de la persona. Lo interesante es que eso da paso a un “adelantamiento” al desarrollo cognitivo, que en el caso de las personas con TEA es desde el nacimiento. Esto permite tener una “sobre capacidad” para la comprensión cognitiva por parte de la persona.

Al tener una gran capacidad cognitiva, las personas que tienen TEA aprehenden más y mejor conocimientos en arte y lingüística. Esta sobre capacidad que puede ser de gran aporte en el desarrollo social de la persona con TEA, permitiéndole pasar de “una persona con necesidad” a una persona que suple necesidades de aprendizaje de otras.

Según la experiencia de los investigadores Delfos&Groot (2011), al no contar actualmente en Ecuador con datos publicados del Ministerio de Salud Pública, CONADIS u otras instancias sobre el número de niños diagnosticados con TEA, las prácticas de detección y diagnóstico son escasas, dando como resultado diagnósticos equivocados tardíos.

Esto crea un estado de desconocimiento cuantitativo crítico que impide generar investigaciones extrapolables a una población universo. Es necesario realizar estudios experimentales que permitan el intercambio de experiencias con científicos del área, antes de poder sacar conclusiones generales sobre las posibilidades de la inclusión total de personas con TEA en la vida cotidiana.

Por tanto el problema a resolver que se planteó en este estudio fue: ¿Cómo incluir a niñas y niños con autismo usando estrategias que potencien las destrezas cognitivas y sensoriales?

2. Pregunta de investigación

Con estos considerandos de la inclusión y el entendimiento que hay de los Trastornos del Espectro Autista se puede plantear la siguiente pregunta:

¿Es posible generar una inclusión de personas con Trastorno del Espectro Autista - TEA en el campo social, a través de su capacidad cognitiva o sensorial?

3. Antecedentes de la investigación

Para poder hacer un análisis crítico real sobre la posibilidad de cumplir con los enunciados de la Constitución, Ley Orgánica de discapacidades y la Convención de Derechos sobre las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, es necesario definir claramente los términos en los que se trabajará.

Ha sido muy discutida la diferencia entre inclusión e integración. Si inclusión es encerrar algo, o contener algo, se debería hablar de integración. Pero la Real Academia Española (2014), en su segunda acepción, define a inclusión como “Conexión o amistad de alguien con otra persona”.

Desde esta concepción, se trata de generar conexiones entre las personas que conviven en una sociedad. El acercamiento a las personas con discapacidad debe enfocarse en la conexión que se puede hacer entre ellos y quienes conviven o comparten sus espacios.

Partiendo del conocimiento de la sobre capacidad cognitiva de las personas con TEA (Delfos & Groot, 2011) se abre un nuevo horizonte para encontrar esa conexión necesaria entre las personas con esta discapacidad y quienes le rodean. Hacer una aproximación que se aleje de la consideración de discapacidad y busque aprovechar la sobre capacidad del sujeto de estudio, será una propuesta viable y convincente para lograr la inclusión y facilitar la vida independiente de quienes viven con este trastorno.

4. Marco teórico

El posicionamiento teórico del estudio se basó en la teoría planteada por Delfos (2005) de las “dos caras de la moneda” y la del aprendizaje cooperativo, ilustrada por Daniel Comin (2015). El esquema que se presenta a continuación fue el resultado del estudio de diversas teorías y planteamientos enfocados, por un lado en el entendimiento del Trastorno de Espectro Autista y, por el otro, en procesos de educación cooperativa.

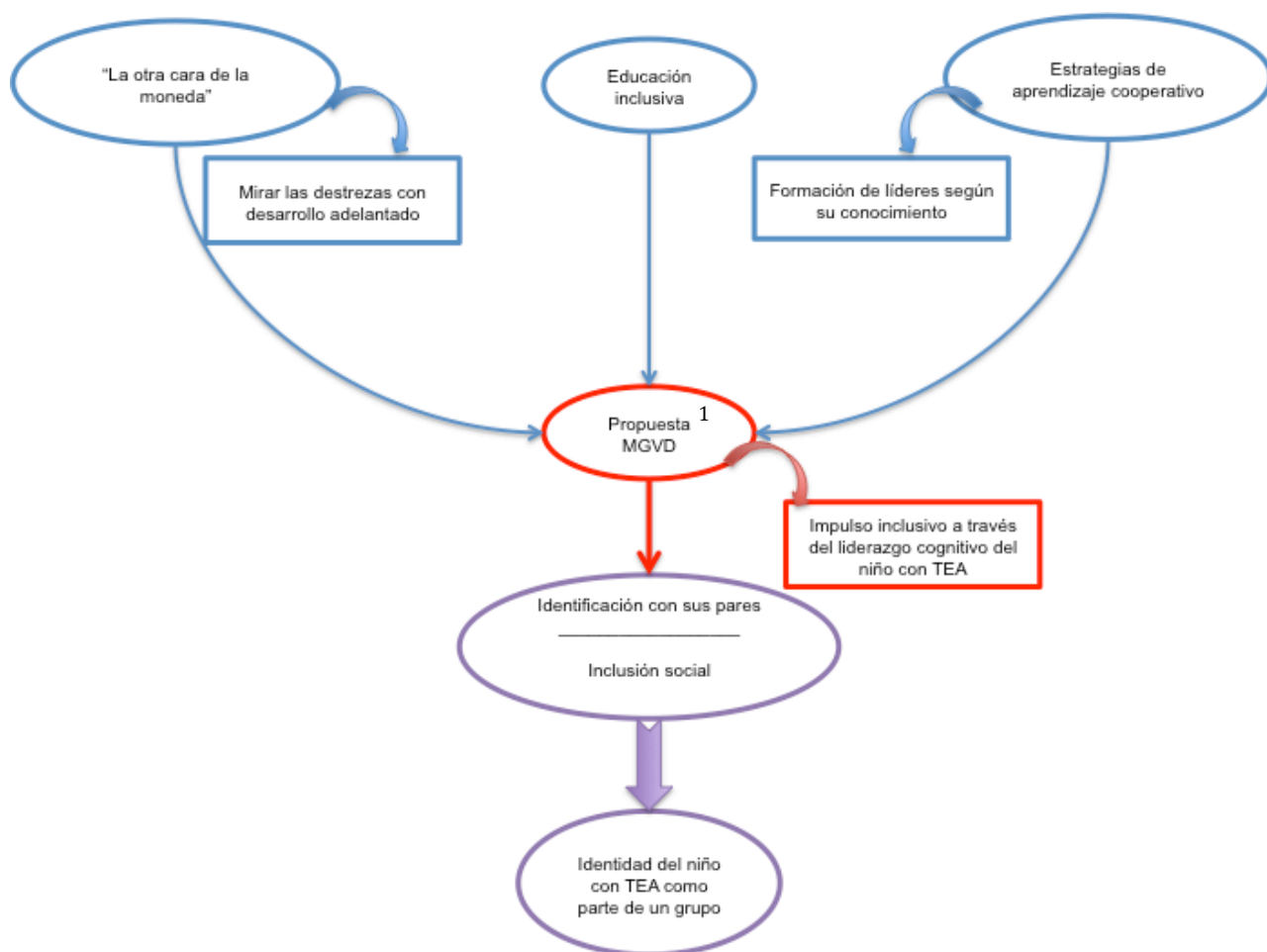


Figura 01: Esquema conceptual

Elaborado por: la autora

¹ Propuesta MGVD: nombre que se da a la propuesta resultante de este estudio.

En cuanto al modelo propuesto por Delfos (2005), una persona con Trastorno Espectro Autista tiene destrezas con desarrollos retrasados en unas conductas, pero también hay destrezas con desarrollos adelantados a su edad cronológica. Ese sobre desarrollo puede ser utilizado como herramienta de inclusión si se considera el aprendizaje cooperativo.

La teoría planteada por Comin (2015), explica el efecto multiplicador del aprendizaje a través de pares y no solo desde una autoridad. Si bien esta teoría parecería estar fuera de lugar en esta propuesta, fue necesario salir de la zona de confort teórico para aceptar que una persona con trastorno generalizado del desarrollo pueda dar instrucción formal a sus pares y que esto conlleve a una inclusión plena.

Por eso se consideró importante, antes de llegar a profundizar en las teorías que analizan el efecto del sobre desarrollo de destrezas, conocer sobre el desarrollo infantil, sus áreas y la aplicación en la educación inclusiva. Nada de esta propuesta tendría sentido sin el entendimiento global del desarrollo infantil.

El Ministerio de Educación de Ecuador (p. 56, 2013) define el desarrollo infantil como “el proceso de sucesión de diferentes etapas evolutivas durante las cuales los niños experimentan cambios físicos y psicológicos puntuales que determinan el crecimiento”. Esa guía de adaptación curricular basa su contenido teórico en la propuesta de Piaget de las cuatro etapas fundamentales del desarrollo. Estas son: sensomotora, pre operacional, concreta operacional y formal operacional.

Tanto la etapa sensomotora como la pre operacional sufren un aparente retardo en su desarrollo en niños y niñas con Trastorno Espectro Autista. Pero cuando se habla de la etapa concreta operacional, se ve un desarrollo superior al de su edad cronológica. De ahí la importancia de entender estas dos etapas. Se analizaron a profundidad éstas etapas, mientras que a las otras se las estudió brevemente, ya que no se consideraron indispensables para esta propuesta.

En las etapas sensoriomotora y pre operacional se evidencia la asimilación infantil del “yo” y el “otro”; esto se conoce como la base para el desarrollo posterior de habilidades sociales. El problema posterior que genera el retraso en el desarrollo de estas destrezas se entendió como una analogía con la construcción de un edificio: si los cimientos construidos para un edificio no son los adecuados, el resto del edificio no podría construirse nunca.

En la etapa concreta operacional, se ve el desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento. Aunque cronológicamente esta etapa debería ser posterior a la sensoriomotora, en los niños con Trastorno de Espectro Autista sucede al contrario. Es importante recordar que no existen absolutos en el desarrollo de este trastorno. Cuando se plantea que hay retraso en un desarrollo o aceleración en otro, es un estimado y no puede ser considerada una regla general.

Una vez que se entendió el cruce en las etapas del desarrollo era necesario analizar cual era su efecto en las áreas del desarrollo. La teoría científica propone cuatro áreas del desarrollo: sensoriomotriz, lenguaje y comunicación, socioemocional y cognitiva.

Las personas con Trastorno de Espectro Autista muestran un retraso en el desarrollo de las áreas de lenguaje y socioemocionales; no fue extraño entender que son aquellas que justamente tienen relación con la interacción social de las personas. En el caso del área cognitiva se puede decir que es el “fuerte” de las personas con Trastorno de Espectro Autista, ya que involucra procesos mentales que tienen mayor desarrollo en el cerebro de personas con el trastorno.

Entonces quedó claro que las etapas del desarrollo se invierten en los niños con Trastornos de Espectro Autista y el efecto de ello es niños con gran nivel cognitivo y baja capacidad socioemocional. Ahí es donde se plasmó la “otra cara de la moneda” de las personas con Trastorno Espectro Autista planteada por Delfos (2005).

Es de conocimiento general que el desarrollo de destrezas empieza en el vientre materno; Martine Delfos (2005) sostiene esa propuesta y logra explicar una aparente causa para que un niño o niña tenga Trastorno de Espectro Autista: durante la gestación del feto, en el útero de la madre, la presencia elevada de testosterona permitió un alto desarrollo del hemisferio derecho del cerebro. Delfos lo explicó como un cerebro “masculino” y explica –por medio de la concentración de testosterona– cómo se crea este trastorno en el vientre y el porqué la mayoría de casos son de niños varones y no mujeres.

El hemisferio derecho está especializado en la relación sensorial con el mundo: visión, oído, gusto, etc. Entender esto para el desarrollo de estrategias en clase fue indispensable ya que es común ver una persona con Trastorno de Espectro Autista afectada por ruidos fuertes o colores muy brillantes.

Sin pretender hacer un tratado de psicofisiología, fue evidente la necesidad de comprender mejor el efecto de la testosterona en el desarrollo de los hemisferios del cerebro del feto y, posteriormente, niño. La sobre estimulación generada por la testosterona provoca que el niño con Trastorno de Espectro Autista tenga una capacidad elevada de recepción de información sensorial, convirtiéndolo en un “experto” en temas sensoriales que se expresan con arte en general.

El modelo del Esquema Social (Delfos, 2005) establece cuatro factores como resultado del alto índice de testosterona en el feto:

- Acción disminuida del sistema inmunológico. En relación con esto, entre otras manifestaciones, en el hombre hay una menor conciencia de sí mismo.
- La estimulación inhibida del hemisferio izquierdo en favor de la del derecho. Acorde con esto, en el hombre hay una maduración retardada en el área del lenguaje, pero más temprana en cuanto a la mayor capacidad de abstracción. Hay menor orientación hacia el lenguaje y más débil conciencia de los pensamientos y sentimientos.

- Un nivel de testosterona más alto, después del nacimiento, trae como consecuencia que el varón se oriente más a la agresividad y a la sexualidad.
- Influencia inhibida en el sistema nervioso autónomo. Esto hace que decrezca la reacción ante el peligro y el dolor. Como reacción compensatoria puede desarrollarse una percepción sensorial más aguda.

Como ejercicio de aplicación se extrapoló este modelo a los estudiantes de educación general básica con Trastorno de Espectro Autista. El resultado fue la detección de una baja necesidad de desarrollo de funciones relacionadas con los sentidos y una alta necesidad de desarrollo en funciones abstractas o sociales –si bien es cierto que se habla de un alto desarrollo sensorial, no se debe descuidar el motivar los retos sensoriales en los niños con Trastorno de Espectro Autista–.

Esa sobre capacidad adquirida por el desarrollo acelerado de las funciones sensoriales, puede ser considerado como “la otra cara de la moneda” de las personas con Trastorno Espectro Autista. Siempre se habla de la discapacidad en el este trastorno, pero pocas veces se nombra la sobre capacidad desarrollada. Esta consideración dio inicio a la posibilidad de aprovechar el alto desarrollo cognitivo para generar la inclusión a través de la generación de un “liderazgo atípico”.

En el caso del Trastorno de Espectro Autista es necesario realizar una observación detallada de cada uno de los sujetos con los que se pretende emplear una estrategia de inclusión, sin importar cuál sea. Es por eso que era importante tener clara la teoría antes de llegar al aula de clase.

El Autismo es más difícil de manejar que los otros trastornos porque cada persona con Autismo es diferente, no hay el autista típico, pues no existe un patrón en las personas con este síndrome como en los otros síndromes en que las personas pueden recibir un tratamiento adecuado, por eso el éxito del

tratamiento para personas con autismo es menor al de las personas con otros síndromes” (Delfos, 2005)

En esta era de la información y el conocimiento la internet se ha convertido en un arma de doble filo para el trastorno de espectro autista. Grandes cantidades de información están en esta red de libre acceso, pero no siempre es la adecuada para el caso de la persona allegada a quien busca la información. En el mundo entero se investiga el Trastorno de Espectro Autista y sus interrelaciones con el accionar social y cognitivo de la persona. Parte de la información más buscada es posibles tratamientos –como si se tratara de una enfermedad– y terapias que se puedan realizar a personas con este trastorno.

No se dudó de la buena fe de la información a la que los padres de personas con Trastorno de Espectro Autista pudo tener acceso, pero no siempre se logra que ésta ayude a la comprensión del trastorno y los procesos de acompañamiento que puede realizar un especialista. Este fue el caso para la generación de la propuesta actual.

La información a la que se tiene acceso es de carácter general –esto se debe en parte a la singularidad del trastorno según persona que lo tenga–, dificultando su entendimiento o la posibilidad de canalizarlo hacia las necesidades específicas de cada persona con el trastorno. Estudios poco claros o fuentes de baja confiabilidad están ampliamente expuestos en internet, llevando a posibles errores a padres y familiares de personas con Trastorno de Espectro Autista.

Para poder entender esta “otra cara” del Trastorno del Espectro Autista, fue necesario tener claro el principio de desarrollo retardado que hablan varios investigadores citados por Martine Delfos (2005). Se podría entender incluso que no supone una discapacidad, sino una mala interpretación de la edad de desarrollo de la destreza por no concordar con la cronológica de la persona con el trastorno.

Los estudiosos del desarrollo hablan de “diferentes edades” en una misma persona en relación con la evolución alcanzada, tanto en lo físico como en lo psicológico. En el caso de las personas con el Trastorno de Espectro Autista esto es aún más evidente. Conviven en el mismo lapso el desarrollo retardado de destrezas –casi siempre sociales– con el desarrollo acelerado de otras –que también se acercan en su mayoría a las cognitivas– (Delfos, 2005).

Delfos (2005) cita al Instituto Holandés para la Neurociencia para sustentar su teoría de desarrollo retardado. La investigación realizada por el instituto evidencia el desarrollo continuo de las neuronas de espejo, incluso después de los 30 años en personas con Trastorno de Espectro Autista. El estudio sostiene que hay un aumento de actividad al madurar las personas con el trastorno. Estas neuronas son las que se encargan de desarrollar actividades sociales por medio del reconocimiento de rostros, imitando conductas, entre otras. En personas que no tienen Trastorno del Espectro Autista el cerebro no madura más pasados los 30 años. Esto recordó el planteamiento anterior de las varias edades en un mismo cerebro.

Entonces se aclaró otro problema clásico de las unidades educativas al momento de evaluar a personas con Trastorno del Espectro Autista: el uso de evaluaciones psicológicas para medir la inteligencia. Cuando se aplica un test tradicional de inteligencia a una persona con Trastorno del Espectro Autista, el resultado podría indicar una inteligencia deficiente o limitada, cuando la realidad demuestra otra cosa completamente. El espectro amplio de edades que presenta hace inútil el uso de este test para definir la inteligencia de una persona con el trastorno. Este espectro amplio de edades obliga a analizar cada uno de los elementos del desarrollo individualmente y no en conjunto.

Delfos & Groot (2011) señalan que los niños con autismo pueden presentar conductas de distintas edades al mismo tiempo. Es decir, si tiene siete años puede jugar como un niño de tres, su motricidad puede ser como la de su propia edad cronológica, en matemáticas puede estar adelantado a sus compañeros mostrando la capacidad de un niño de diez años.

El poder reconocerse uno mismo como persona, con sus partes y peculiaridades se da alrededor de los dos años de edad. Esta destreza se la desarrolla cuando se diferencia entre los objetos y las personas. En el caso de las personas con Trastorno de Espectro Autista esto podría no suceder, incluso hasta entrada la adolescencia. La diferenciación entre uno mismo y los otros es el fundamento del desarrollo de destrezas sociales; sin ella no podríamos entender dónde termino yo y dónde empieza el otro. El asombro de los niños pre adolescentes que tienen Trastorno del Espectro Autista nos enseña que ese entendimiento de si mismo todavía no se ha cumplido. Fue más claro el concepto de “niños problema” o malcriados que se tiene en algunos colegios de educación regular, por tratar de que ellos se adapten al colegio y la sociedad y no al revés.

Estudios realizados por Connellan (2001) indican que el cerebro de un bebé masculino reconoce –y se interesa– más por los objetos que por las personas, mientras que el de una bebé de sexo femenino se enfoca más en los rostros. Como se indicó anteriormente, la fuerte presencia de testosterona en el desarrollo cerebral del niño con Trastorno de Espectro Autista hace que su cerebro se asemeje al cerebro masculino, evidenciando el retraso en el desarrollo de destrezas sociales por no tener presente la existencia de otras personas como sujetos sociales, mirándolos como objetos y no como personas. (Delfos, s/f)

Delfos (2005) plantea que el área cognitiva con desarrollo superior al de su edad cronológica, puede servir como apoyo para desarrollar las destrezas retrasadas. Pero para poder identificar estas destrezas es necesario ver más allá de la “conducta inapropiada” que se puede identificar en un niño con Trastorno de Espectro Autista, si consideramos el avance de sus destrezas sociales.

Los expertos holandeses Delfos & Groot (2011) en su investigación desarrollada en Ecuador se refieren a la inclusión de niños con Trastorno de Espectro Autista en el país y su posibilidad de éxito. Señalan que “el éxito efectivo de la integración escolar también depende de los compañeros de aula”. El desarrollo social en el autismo se tarda, mientras que en la mayoría de los casos

el desarrollo cognitivo no se tarda. Por esta razón muchos niños sí pueden mantener el ritmo académico de la escuela. El documento presentado concuerda con las experiencias que se vivieron en los procesos de inclusión realizados en una escuela privada de la capital de la república.

También señalan que la inclusión no es sólo estar en la misma escuela con otros niños, sino estar junto con ellos. Los niños con autismo –incluso los niños sin discapacidad– necesitan eso para tener un mejor desarrollo social. Se debe realizar una investigación psicológica del desarrollo normal de los niños y verificar hasta qué punto son capaces y están dispuestos a involucrar al ‘niño extraño’ y así buscar la manera de que los niños regulares los acepten. Por eso se vio la necesidad de seleccionar la unidad educativa donde se realizaría luego este estudio.

Considerando que la demora en el desarrollo social de los niños con Trastorno de Espectro Autista es la dificultad que tienen para una total inclusión, fue necesario buscar estrategias que rompan con ese cerco y proporcionen herramientas atractivas a los niños para buscar una asociación. Sobre estrategias se habla mucho y se ha escrito mucho, pero no existe un enfoque científico que busque aprovechar su sobre desarrollo cognitivo como elemento integrador.

El papel que juega la familia es trascendental para lograr maximizar las capacidades de los niños con Trastorno de Espectro Autista. Los padres conocen mejor a sus hijos y se convierten en los expertos cuando se trata de entender y aceptar las diferencias de un niño o niña con el trastorno. Ellos ya lo han hecho y pueden proporcionar información crucial para el éxito del proceso integrador. Delfos y Groot (2011) explican, en los hallazgos, que los padres sugieren que la necesidad mayor que tienen los niños con Trastorno Espectro Autista es amor. Lo cual no se distancia de las necesidades básicas de cualquier persona, niña o adulta.

Para poder entender cuál es la naturaleza de la sobre capacidad de la persona con Trastorno de Espectro Autista fue necesario dejar de lado la discapacidad. Una vez que se enfocaron los esfuerzos en la sobre capacidad se pudo generar un proceso integrador a través del aprendizaje cooperativo.

Luego de una conferencia dictada en la ciudad de Cuenca, Ecuador, la propuesta de Daniel Comin (2015) de generar procesos para eliminar la educación especial rompió con toda la propuesta que se tiene como país y la visión personal sobre la educación inclusiva. Pero la explicación que dio sobre el aprendizaje colaborativo encajó con la propuesta de la “otra cara de la moneda”, pese a no estar de acuerdo con la metodología que Delfos (2005) plantea en sus estudios. Dentro de las estrategias de formación educativa, destacan las que involucran a más actores en la enseñanza y no solo al profesor como “catedrático”.

Según Johnson, Jhonson & Smith (p. 3, 2013) “Las metas de aprendizaje de los estudiantes deben ser estructuradas para promover los esfuerzos cooperativos, competitivos o individualistas... Cooperación es trabajar en conjunto para alcanzar metas compartidas. El aprendizaje cooperativo es el uso instruido de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen en conjunto y maximicen su aprendizaje y el de los demás. Puede ser contrastado con el aprendizaje competitivo e individualista”².

La estrategia del aprendizaje cooperativo ha sido ampliamente utilizada por unidades educativas alrededor del mundo. Dicha estrategia busca el trabajo conjunto entre alumnos para incrementar su posibilidad de aprendizaje. La contribución dada entre pares, favoreciendo a quienes tienen mayor dificultad para aprender un tema u otro permite una mayor aprehensión de la información por parte de todo el grupo estudiantil. Al igual que cualquier proceso inclusivo.

Como todo proceso educativo, éste requiere que haya un profesor que sea el que marca la pauta. El profesor de la clase establece los temas a tratar en cada

² Traducción realizada por la autora de la tesis.

estudio y asigna tareas específicas a cada integrante del grupo, a fin de lograr pasar el conocimiento de unos hacia otros enfocado en los que no asimilan el tema con la misma facilidad.

De las cinco técnicas que Pujolás (2009) establece en el aprendizaje cooperativo, este estudio se centró en la tutoría entre iguales. Si bien se trata de una propuesta de trabajo entre parejas, su aplicación puede ser extrapolada a un grupo pequeño donde uno hace de tutor a los demás, respondiendo a sus demandas de conocimiento. Aquí el trabajo del profesor es de supervisión, tanto de contenidos como de consecución de asimilación de información.

En sí el aprendizaje cooperativo se refiere a educación regular y se acerca a una propuesta de educación para niños con necesidades especiales educativas. Entonces era necesario acercarse a la educación inclusiva y sus objetivos.

El fin que busca todo proceso de educación especial en una escuela regular es la inclusión social plena del niño o niña con discapacidad. Con ese fin en mente se analizaron las jerarquías de las necesidades que establece Maslow (1943) en su teoría:

5	Autorrealización	moral, creativa, espontanea, resolución de conflictos
4	Estima	confianza, éxito, respeto
3	Afectivas	amistad, intimidad
2	Seguridad	física, laboral, familiar, de bienes, de recursos, de salud
1	Fisiológicas	respiración, alimentación, descanso, sexo, homeostasis

Figura 02: Niveles de necesidades de Maslow

Elaborado por: la autora

Para este estudio fue necesario asumir que los dos primeros niveles de la pirámide estaban cubiertos en la familia de los niños con Trastorno de Espectro Autista. Lo que se evidenció claramente es que el tercer y cuarto nivel no están satisfechos –en su totalidad– por una falta de aceptación social plena.

Amistad, afecto, respeto, son términos que se los entiende desde la visión social de la persona; una vez superada la etapa de las necesidades internas, se llega a la necesidad externa y de relación con su entorno, etapa que tiene una demora en el desarrollo de las personas con Trastorno de Espectro Autista.

Maslow (1943) explicó que la necesidad de aceptación y la posibilidad de identificación están estrechamente relacionadas entre sí y corresponden a las necesidades de afiliación y reconocimiento que establece su pirámide de jerarquías. Es ese factor el que se propuso trabajar como solución a la necesidad social de aceptación de los niños con Trastorno de Espectro Autista en edad escolar.

5. Justificación

Esta investigación incluyó a tres (3) niños diagnosticados con autismo en un rango de edad de 7 a 11 años, pertenecientes al Centro Educativo Jason Miller, ubicada al norte de la ciudad de Quito; se contó con el consentimiento de los padres y de la institución a la que pertenecen. Se excluyeron a niños diagnosticados con otro trastorno o que no estuvieron dentro del rango de edad establecido para el estudio, y aquellos que la institución y/o sus padres no dieron el consentimiento requerido.

A través de esta investigación se desea generar bases que permitan la autonomía de los niños con autismo y reconocimiento de sus destrezas por parte de sus maestros y compañeros, forjando un impacto social mediante el planteamiento de estrategias de apoyo en el aula que beneficien a la comunidad educativa formando una reacción en cadena a través del ejemplo.

El aporte de la investigación se centró en potenciar las destrezas cognitivas y sensoriales de los niños y niñas con TEA dentro del aula como herramienta para la inclusión social, ya que no se encuentra material bibliográfico o científico documentado en el que se haya trabajado el TEA desde la perspectiva de la sobre capacidad cognitiva.

La viabilidad o factibilidad del estudio se dio porque en el año 2008 la Vicepresidencia de la República de Ecuador inició un proyecto nacional de censo a personas con discapacidad y sus familias en el que se determinó una gran incidencia de discapacidades múltiples y la necesidad de asistencia primaria por parte del Estado. Este trabajo se conoció como la “Misión Manuela Espejo”.

Como parte del proceso para la realización de este esfuerzo nacional, se ratifica en 2008 la adhesión a la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007). Ésta convención observa principios y estrategias de cumplimiento obligatorio para todos los Países Miembro para la consecución de sociedades inclusivas. En el Art. 3 se explican claramente los siguientes principios:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

En concordancia con los planteamientos de Convención y de la propuesta de la Misión Manuela Espejo, los planteamientos que se hicieron a la Asamblea Constituyente de Montecristi en 2007 y 2008 sobre los temas de discapacidad son varios. En su artículo 47, la Constitución de la República de Ecuador (2008), establece que “el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social”.

A partir de la Constitución de la República del Ecuador (2008), se crean o modifican las leyes conexas que permiten generar un cumplimiento claro y entendimiento de los derechos y responsabilidades de las personas, incluidas las personas con discapacidad.

La modificación al Código de la Niñez y Adolescencia –realizada en 2009– garantiza, en el artículo 6, la igualdad y no discriminación por causa de discapacidad. Más adelante en los artículos 26, 28 y 30, obliga al Estado y a las instituciones que atienden a niños, niñas y adolescentes con discapacidades, a garantizar la eliminación de barreras arquitectónicas, brindar las condiciones y

ayudas técnicas, el uso de transporte y la comunicación; y, dar servicios de atención específica.

Posteriormente, en los artículos 37 y 42, se refiere al derecho a una educación de calidad flexible, con alternativas para atender las necesidades de los estudiantes que tienen discapacidad, de manera individual. Se refiere al derecho a la inclusión respetando los niveles de discapacidad y obliga a todas las unidades educativas a recibirlos y desarrollar adaptaciones curriculares y físicas, así como los apoyos adecuados de acuerdo a sus necesidades.

El artículo 55 se refiere a las leyes a favor de niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades especiales, garantizando sus derechos para que puedan gozar de un desarrollo integral de su personalidad hasta alcanzar su autonomía, dentro de lo posible, a través del disfrute de una vida plena y digna, logrando el máximo de sus potencialidades para poder participar activamente en la sociedad. También tendrán derecho a la información sobre los derechos a los que pueden acceder y sobre causas, consecuencias y pronóstico de su discapacidad. Estos derechos serán asegurados por el Estado a través del acceso a la estimulación temprana, educación, capacitación, rehabilitación, preparación dentro del campo de la productividad, recreación y todo lo necesario para su desarrollo, de manera gratuita para aquellos niños, niñas y adolescentes cuyos padres o cuidadores no estén en condición de solventar.

El artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Registro Oficial N° 417 de 2011, señala como obligación principal por parte del Estado la garantía del cumplimiento permanente de los derechos otorgados a personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas en materia de educación a través de la elaboración de adaptaciones curriculares que permitan la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo. Posteriormente, el artículo 7 estipula que se debe contar con propuestas flexibles de educación, inclusión y permanencia de personas con discapacidad, adolescentes y jóvenes embarazadas que requieran atención prioritaria, de manera particular.

Según la LOEI, las obligaciones de los docentes, en coordinación con las autoridades de la unidad educativa, son elaborar y ejecutar la malla curricular con las respectivas adaptaciones según las condiciones que presenten los estudiantes con discapacidad para así lograr inclusión y permanencia en el aula. El artículo 47 señala que, tanto en la educación formal como la informal, se tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales en lo cognitivo, afectivo y psicomotriz. Quien velará porque éstas necesidades no sean un impedimento para la inclusión educativa será la Autoridad Educativa Nacional.

Así mismo, el Estado garantizará la integración e inclusión eliminando barreras de aprendizaje. De ser necesario, todos los alumnos deberán ser evaluados para determinar sus necesidades educativas especiales y el tipo de adaptaciones que necesita. El sistema educativo será quien promueva la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje o cualquier factor de riesgo para los estudiantes y tomará las medidas para su rehabilitación evitando la exclusión. Es obligación de los establecimientos educativos recibir a todas las personas con discapacidad, también deberán crear apoyos y adaptaciones curriculares, físicas y de promoción adecuadas a sus necesidades procurando la capacitación al personal docente en la metodología de evaluación y enseñanza.

Solamente en casos excepcionales y debidamente justificados después de haber realizado todo lo anteriormente mencionado y después de eso haya sido imposible realizar la inclusión, se considerará que los estudiantes asistan a establecimientos que acogen únicamente a personas con discapacidad. El artículo 132 prohíbe negar la matrícula o separar de la institución educativa a estudiantes por discapacidad, entre otras causas. (LOEI, 2011)

En el mismo cuerpo legal de la LOEI se puede leer en las Disposiciones Generales:

Vigésima Quinta.- En un plazo de tres años se deberá dotar a cada Circuito educativo de la infraestructura necesaria para satisfacer los

requerimientos de la educación especial para niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con dotación superior.

La educación básica –sobre todo la pública– no tiene un contingente económico alto como para generar costosos procesos de inclusión de niños con discapacidad en la educación regular. La ventaja de aplicar el modelo desarrollado es que no tiene costos adicionales, ni para la institución ni para la familia del niño. En países con economías estancadas o no desarrolladas se puede emplear la estrategia para iniciar el proceso de inclusión. Es importante recordar los estudios que indican que los conglomerados humanos con menores recursos económicos tienden a tener mayor incidencia de discapacidad que los que tienen mayor poder adquisitivo.

Para justificar este estudio se aclara que la autora de la investigación cuenta con conocimientos sobre inclusión social, luego de haber trabajado como profesora titular con niños en etapa preescolar, además de haber realizado inclusión educativa en una escuela regular para un niño diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista, permitiendo su acceso a la Unidad Educativa, planes, propuestas, adaptaciones, etc. Actualmente se desenvuelve en el área de Inclusión Participativa en la Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidades –SETEDIS–.

6. Objetivos de investigación

6.1 Objetivo General

Generar un modelo estratégico para potenciar las destrezas cognitivas y sensoriales, a fin de lograr la inclusión social de niñas y niños con autismo.

6.2 Objetivos Específicos

- Determinar las destrezas cognitivas y sensoriales de la población de estudio que puedan servir de apoyo a la maestra dentro del aula.
- Percibir la efectividad de las estrategias de apoyo dentro del aula para niñas y niños con autismo.
- Implementar el modelo de estrategias de apoyo en el aula para la inclusión.

7. Propositiones de investigación

Al potenciar las capacidades cognitivas y sensoriales de los niños con autismo se puede romper la dificultad que presentan en su desarrollo social. Para esto se planteó usar estrategias que les permitan participar en las actividades de clase y programas educativos mediante la interacción con los demás haciendo uso de sus destrezas, como resultado se dará una verdadera inclusión social.

Los niños con TEA –en su mayoría– presentan un sobre desarrollo en el área cognitiva, lo que les impulsa a ser mejores que sus compañeros en áreas artísticas, de lenguaje y escritura.

Las nuevas tendencias de la educación formal demuestran que el aprendizaje cooperativo tiene mejores resultados que la cátedra unidireccional tradicional.

Si se unen los dos conceptos, se puede llegar a desarrollar un concepto de inclusión educativa desde la perspectiva de la sobre capacidad desarrollada de los niños con TEA y ya no desde el enfoque de los requisitos de educación especial o atención especial requerida.

Por eso se planteó la proposición de que la inclusión social –desarrollo demorado en los niños con TEA– de niños con Trastorno del Espectro Autista en edad escolar, mejora significativamente al convertirse en asistencia del profesor o profesora en las clases donde se dicte materia en la que tiene una sobre capacidad cognitiva desarrollada. Se busca pasar de ser el “niño raro o especial” a ser el compañero que puede enseñar algo que para los demás es difícil o no entienden.

8. Marco metodológico

8.1 Enfoque

Considerando que fue un estudio de caso donde se analizaron conductas a profundidad, el enfoque fue cualitativo; esto supone un campo completamente nuevo en la investigación porque el estudio se dio en un ambiente natural que nos permitió contextualizar los considerandos a investigar y en el que la secuencia o representatividad estadística no fueron relevantes.

Ningún estudio cualitativo busca la réplica, pero sí generar las bases sobre las que se debe trabajar si se pretende realizar un estudio cuantitativo posterior.

Es importante considerar que cada niño con TEA es un caso aparte. A diferencia de otros tipos de trastornos o condiciones discapacitantes, el sujeto con espectro autista tiene rasgos mínimos compartidos, siendo las particularidades de su trastorno diferentes para cada uno.

8.2 Diseño

Se utilizó un diseño experimental porque hubo manipulación de la variable independiente. Se trabajó exclusivamente con una variable dependiente y otra independiente. La variable dependiente fue el nivel de interacción social que tuvo el sujeto de estudio y la independiente la cantidad de trabajo de apoyo que tuvo el sujeto de estudio.

La variable dependiente “Nivel de Relación Social” fue de carácter cualitativa, ordinal de intervalo. La variable independiente “Cantidad de Trabajo de Apoyo” fue también cualitativa, ordinal de intervalo. Las dos variables se clasificaron de menor a mayor según el siguiente listado:

- Nada
- Muy poco
- Poco
- Algo
- Bastante

Para definir esta clasificación se asignó una equivalencia numérica para cada categoría. La asignación se realizó en conjunto con las o los profesores de los sujetos de estudio.

Para poder tener conclusiones con respecto al efecto de la variable independiente sobre la dependiente se utilizó una covarianza. Se consideró la media de asociación lineal para determinar el resultado final. Esta media consideró la separación de los puntos en los cuadrantes desde su origen. Se midió según la fórmula:

$$\text{cov}(x, y) = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{N}$$

Figura 03: Fórmula de covarianza

En la actualidad la aplicación –gráfica y numérica– de la fórmula puede ser en extremo sencilla mediante el uso de programas informáticos.

La propuesta teórica de cuadrantes establece que el cuadrante positivo-positivo alberga el comportamiento deseado de las dos variables. El cuadrante positivo-negativo confirma como errónea la hipótesis. El cuadrante negativo-positivo explica poco compromiso –del o la profesional de la educación a cargo del ejercicio, en este caso–. El cuadrante negativo-negativo indica la necesidad de medidas profesionales de la educación especial para lograr una estabilidad en el sujeto de estudio y mayor compromiso por el desarrollo del infante con discapacidad por parte del profesional a su cargo.

Cada punto que se marcó en los cuadrantes correspondió a cada día de estudio. No se incluyeron aquellos que difieran en demasía sobre la media.

8.3 Métodos

Se usó el método fenomenológico porque se pretendió revelar realidades que antes no habían sido visibles. Heidegger, precisa que la fenomenología se enfatiza en la ciencia de los fenómenos; ésta consiste en reflejar la realidad de cómo se muestra el sujeto mismo, al tiempo en que lo hace; por consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto verdadero y a su vez científico (Trejo, 2012).

El método consistió en recopilar los datos previos relevantes al estudio como autobiografías, fichas personales, fotos, relato de acontecimientos anteriores que muestren un testimonio de las personas del grupo de estudio. Son características necesarias del investigador la capacidad de observación, escucha, comparación y anotación de datos.

Se consideraron fuentes primarias de información para estudio a los profesores, padres, compañeros e incluso al mismo sujeto de estudio, es decir el niño con TEA.

8.4 Técnicas

Observación directa a profundidad. Se utilizó esta técnica porque mantiene un acercamiento espontáneo y confiable al comportamiento o conducta que se quiere analizar en la investigación en tiempos y espacios reales. Se registra para su análisis posterior, evitando la distracción de los sujetos de estudio.

Considerando que la investigación planteada requiere el estudio individualizado de cada sujeto involucrado, la observación directa interna o participante era requerida para evitar el desvío de la estrategia a ejecutarse. Se tuvo en cuenta que esta técnica permite manipular una variable independiente de manera directa e inmediata para poder analizar la reacción de la variable dependiente.

8.5 Instrumentos

Para el caso de estudio de los niños con TEA y su situación social –tanto inicial como posterior a la aplicación de una estrategia– se utilizaron anotaciones de observación de campo que, como se indicó en el punto anterior, no se las realizaron en el lugar de estudio sino posteriormente.

Para la información que se obtiene de los profesores y padres de familia se utilizaron conversaciones espontáneas a través de las entrevistas a profundidad para, de este modo, tener un acercamiento más íntimo con el grupo de estudio y su entorno. Cuando se trata de conductas, es importante que el investigador genere un ambiente de confianza para que sus fuentes de información no limiten sus conocimientos y puedan ser lo más expresivos posible.

Este instrumento permitió profundizar en los temas de interés identificando la expresión de ideas o experiencias que más emoción provoca en la fuente de información. Es así como se pudo llegar a tener más información directa sin correr el riesgo de generalizar, respetando las diferencias de cada persona y por lo tanto de cada caso en particular.

8.6 Muestra

La muestra fue de casos tipo, por conveniencia, la misma que cumplió con los siguientes criterios de inclusión: tres (3) niños de 7 a 11 años, diagnosticados con Trastorno de Espectro Autista, incluidos en el Centro Educativo Jason Miller–ver Anexo 01–, ubicado en la zona norte de la ciudad de Quito –ver Anexo 02–. Además han sido parte del programa de inclusión de la “Fundación Mykah”, la cual se especializa en tratar a personas con Trastorno de Espectro Autista–ver Anexo 03–.

Este muestreo por conveniencia permite evitar sesgos en los resultados posteriores ya que el entorno natural en que se desenvuelven los sujetos ya conocen los procesos de inclusión y han visto investigadores externos interactuar con toda la comunidad educativa. Esa costumbre generada previno que los

compañeros de los niños con Trastorno de Espectro Autista actúen diferente por la presencia de un observador ajeno a ellos.

8.7 Procedimiento

Una vez identificada la ausencia de material bibliográfico científico con respecto a este tema fue necesario sentar las bases sobre las que se trabajó para llegar a validar o negar la hipótesis.

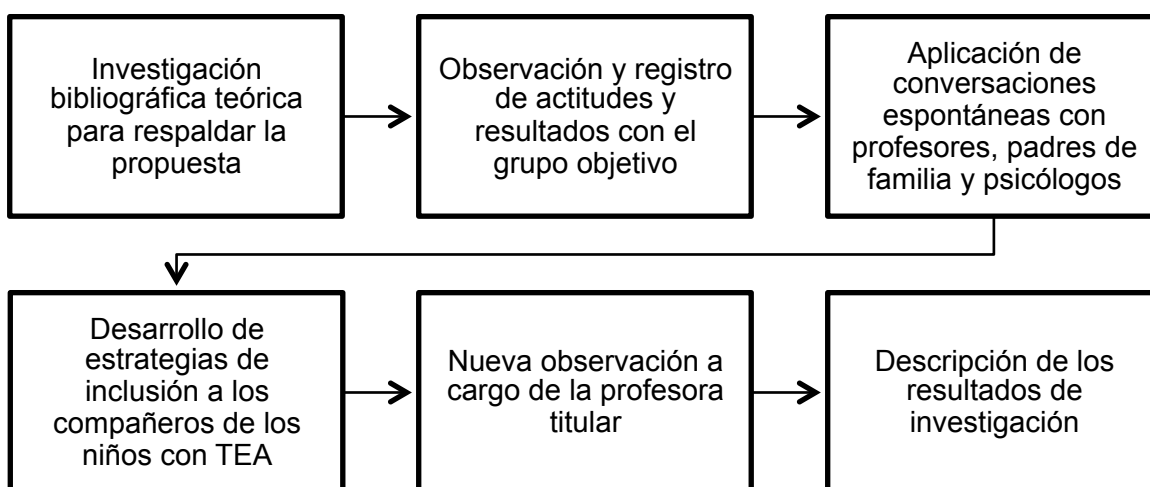


Figura 04: Diagrama de flujo de la investigación

Desarrollo del proyecto

Se realizó una investigación bibliográfica escogiendo una línea de sustentación teórica que se ajuste a la propuesta. Una vez definidas las fuentes de información se procedió con la observación en una institución (escuela regular) donde se da un proceso de inclusión de niños diagnosticados con TEA.

Se solicitó la autorización tanto a la institución como a los padres de familia para trabajar con los niños durante el proyecto, para esto se relató los objetivos del proyecto.

Se aplicó la observación a profundidad en el colegio (dentro y fuera del aula de clase), registrando las actitudes y sus resultados, tanto del niño con TEA como de sus compañeros. Además se realizó un estudio de las fichas de cada alumno del grupo objetivo.

Luego de la observación –es importante que no se lo haga antes– se aplican las conversaciones espontáneas con profesores, padres de familia y psicólogos. Los antecedentes profesionales y vivenciales de los sujetos fuente de información primaria pueden alterar la percepción de la investigación, por lo que no se recomienda hacer esta actividad antes de la observación propia del investigador.

Por medio de entrevistas a una madre de familia, la terapeuta encargada del aula de inclusión–ver Anexo 04– y profesoras de los niños con TEA, se entendió que era indispensable determinar las destrezas cognitivas y sensoriales a utilizar en conjunto entre su casa y la escuela. Del conocimiento humano y la experiencia personal vivida con el niño, se puede extraer una característica de la sobre capacidad cognitiva que tiene el niño.

Con toda la información obtenida se determinan las destrezas y necesidades educativas especiales de los niños con TEA y se desarrollan estrategias de inclusión desde la sobre capacidad desarrollada y con miras a la asistencia en clase a los compañeros de los niños con TEA.

Nuevamente se aplica la observación a profundidad, dejando que sea la profesora titular quién aplique la estrategia. De esta manera no se alteran otras variables que puedan modificar el resultado esperado.

Finalmente se describen los resultados de investigación para el análisis correspondiente de los aportes que brinda la investigación, los hallazgos y las conclusiones.

Con base en la pregunta de investigación se desarrolló un diseño de estrategias que se aplicó para la investigación. La información obtenida se presenta a continuación:

Diseño de estrategias

Estrategia 1: "Follow the líder"

Tema: Las señales de tránsito y lugares conocidos dentro de la ciudad.

Asignatura: Clase de inglés

Nivel: 4to de básica

Lugar: Patio

Materiales: tizas de colores, silbato, cuaderno con las señales de tránsito.

Explicación de la estrategia:

- Formar un circuito en el patio simulando la ciudad
- Elegir un policía de tránsito que de las indicaciones de circulación dentro del circuito.
- Elegir un líder de grupo que siga las instrucciones del agente de tránsito y los demás compañeros deben seguirle, si el líder se equivoca, los demás también. Cambiar de líder y el agente cada cierto tiempo para que todos tengan la oportunidad de participar.
- El agente de tránsito debe guiar a los niños a un sitio específico dentro de la ciudad y hacer que los niños realicen un juego de roles, por ejemplo, si van a la tienda deben comprar frutas (3 bananas, 2 manzanas, 5 limones, 1 racimo de uvas).
- Al salir del lugar determinado deben volver al sitio inicial donde comenzó el circuito.

Logros alcanzados:

- ✓ Todos los niños siguen las instrucciones de su líder y le ayudan si se equivoca al seguir la instrucción.
- ✓ El grupo permanece junto.

- ✓ Todos desean participar y tienen la oportunidad de hacerlo.
- ✓ El líder se siente capaz de ayudar a sus compañeros a seguir las instrucciones.
- ✓ Los niños sienten confianza de seguir a su líder.
- ✓ El niño de inclusión realiza la actividad aunque hay que guiarle un poco más que a los demás para que siga las instrucciones, necesita de asistencia personal de manera casi permanente excepto cuando se le pide que haga cosas en donde su conocimiento está completamente afianzado.
- ✓ Se refuerza el conocimiento de la materia.
- ✓ El profesor puede evaluar a los niños durante la actividad y detectar cuál niño presenta algún problema de aprendizaje.
- ✓ El profesor puede reforzar el aprendizaje de los niños que presentan dificultad.

Estrategia 2: “Aprendo a escribir el nombre de mi súper héroe favorito”

Tema: “Lectoescritura”

Asignatura: Clase de lengua

Nivel: 2do de básica

Lugar: Aula de clase

Materiales: hojas con dibujo del personaje elegido, hojas con el nombre del personaje, tijeras, goma, colores.

Explicación de la estrategia:

- Escoger el personaje favorito de uno de los estudiantes.
- Imprimir hojas con el dibujo del personaje.
- Imprimir las letras del nombre del personaje.
- Repartir las hojas a todos los alumnos del aula.
- Explicar que uno de sus compañeros le enseñará a escribir el nombre de su súper héroe.
- El niño que enseñará al grupo se para al frente con su dibujo en la pizarra.

- Todos deben recortar las letras del nombre del personaje y mezclarlas.
- El niño que está al frente empieza a ordenar las letras y va pegando una por una para formar el nombre del personaje.
- Todos deben copiar el ejercicio en sus respectivas hojas.
- Colorear el dibujo a su elección.
- Cada niño se puede llevar su trabajo a casa.

Logros alcanzados:

1. Los niños muestran interés en la actividad
2. El niño de inclusión ingresa al aula y quiere realizar la actividad voluntariamente. Les enseña a sus compañeros lo que sabe hacer y se siente orgulloso de ser tomado en cuenta.
3. La profesora se acerca a la pizarra para ayudar un pequeño error y los demás niños muestran su interés pidiendo a la profesora que se retire porque no alcanzan a ver lo que está haciendo su compañero.
4. Después de copiar lo que su compañero les enseñó, le agradecen y siguen con la actividad libre en donde cada uno colorea el dibujo a su gusto.
5. Todos los niños se muestran contentos con la actividad y piden llevarse sus trabajos a casa.

9. Conceptualización

9.4 Autismo

El autismo es un trastorno del cual poco se sabe antes del siglo XX. Si bien hay relatos sobre niños y adultos con conductas que podrían ser considerados autistas o de espectro autista, no hay documentos generados que expliquen su desarrollo o evolución.

A partir de 1943 y 1944 los científicos, Kanner en Estados Unidos y Hans Asperger en Austria, respectivamente, publicaron documentos sobre autismo infantil y síndrome de Asperger. Con el pasar de los años, en 1962, se crea la *National Autistic Society* en Reino Unido y desde allí a la fecha, se puede considerar que ha evolucionado el interés del trastorno y la búsqueda por la inclusión de personas que viven con él. (Wing, 1998)

Desde enfermedad hasta trastorno, pasando por “problema”, el autismo ha vivido grandes evoluciones y descubrimientos hasta esta era, donde forma parte del Trastorno Espectro Autista.

Kanner en su primer artículo publicado sobre el trastorno, 1943, señala que los rasgos comunes eran: carencia de contacto afectivo hacia las otras personas; insistencia intensa en las rutinas elegidas por ellos mismo con conductas extrañas y repetitivas; dificultad para el habla; interés y destreza por manipular objetos; habilidades visoespaciales, memoria mecánica, problemas de aprendizaje en otras áreas; apariencia agradable, despierta e inteligente. Aunque más tarde señaló que bastaba con los dos primeros rasgos para el diagnóstico.

En cambio Asperger en su primer artículo, 1944, sostiene que los rasgos para lo que luego se conoce como Síndrome de Asperger eran: una aproximación inadecuada e ingenua hacia a los demás; intereses específicos en cosas puntuales; buen vocabulario y buena gramática, uso de monólogos, se concentra en una conversación a la vez; coordinación motriz escasa; capacidad en niveles

promedio o superiores, pero con algunas dificultades de aprendizaje en una o dos áreas; falta de sentido común. (Wing, 1998).

Las conclusiones que llegó Wing, 1998, acerca de los síndromes descritos por Asperger y Kanner fue que son trastornos dentro de grandes grupos que afectan en el ámbito social y se pueden asociar a cualquier discapacidad de desarrollo, intelectual o física, que las dificultades de aprendizaje se daban con frecuencia junto con trastornos autistas, pero también se podían dar sin estar asociadas con este trastorno.

Inicialmente, el autismo se consideró dentro de la categoría de las psicosis, llegando incluso a ser confundido con la Esquizofrenia y con otras enfermedades mentales y discapacidades intelectuales.

“La décima edición de la ICD (1992) y la tercera (1980), la tercera revisada (1987) y la cuarta (1994) del DSM adoptan el punto de vista actual de que hay un espectro de trastornos autistas y que son trastornos del desarrollo, no «psicosis»” (Wing, 1998, p. 30), como se lo conocía anteriormente gracias al planteamiento del psiquiatra Henry Maudsley a finales del siglo XIX. El término utilizado en los dos sistemas es el de «trastornos generalizados del desarrollo», aunque para algunos parece un tanto confuso y es por eso que también se lo conoce como «trastornos del espectro autista».

El Trastorno de Espectro Autista en la actualidad se lo define como el conjunto de signos, rasgos de personalidad, síndromes o desórdenes del desarrollo (sobretudo social) y el comportamiento que resultan de deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social. Para su identificación se utilizan términos como: Autismo, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger y Perfil Quasi Autista (QAP). Siendo este último término el que describe comportamientos que se pueden diagnosticar erróneamente como TEA pero que desaparecen ante cambios sociales y ambientales –ver Anexo 05–.

9.4 Inclusión

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014) la primera acepción de inclusión es Acción y efecto de incluir. En cambio su segunda acepción dice que es la Conexión o amistad de alguien con otra persona.

Si tomamos a la segunda acepción, estaríamos hablando de que incluir a alguien es brindarle nuestra amistad, lo que involucra algo mucho más que simplemente tomarlo en cuenta para que ocupe el mismo espacio físico en el que nos encontramos. La amistad, según la misma fuente, primera acepción, es el afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato.

Por lo tanto, incluir a una persona es conocerla al punto de llegar a tener una conexión que involucre sentimientos de cariño y que con el paso del tiempo estos sentimientos se sigan fortaleciendo.

La Constitución de la República de Ecuador (Registro Oficial, 2008) establece en su artículo 11, literal 2 lo siguiente:

“El ejercicio de los derechos se regirá por los siguientes principios:...

2. Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socioeconómica, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular

el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación.

El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad”.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007), ratificada por Ecuador el 4 de marzo de 2008 y en vigor desde mayo del mismo año, es un instrumento vinculante de cumplimiento obligatorio para los países ratificantes. Su propósito general es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, así como promover el respeto a su dignidad inherente.

Dicha Convención Internacional (ONU, 2007), impulsa la organización de una sociedad incluyente y la progresiva atención a las personas con discapacidad. Reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debido a las actitudes y al entorno que dificultan o impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.

El segundo inciso del Art. 1 de la Convención señala:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

A los cuerpos legales anteriores, se le suma la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999). Ésta se encuentra en vigor desde septiembre de 2001 y fue ratificada por Ecuador en marzo 2004. En ella insta a los Estados Partes a

adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, con la finalidad de eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena inclusión. (CONADIS, 2014)

9.3.2 Inclusión social

Una manera de entender el concepto de inclusión es determinando la razón por la que el sujeto ha sido excluido, así se pueden crear estrategias y planes de acción tanto públicos como privados para eliminar el trato discriminatorio hacia cualquier persona. Es importante aclarar que la inclusión no trata exclusivamente a personas con discapacidad; trata de todos los grupos humanos que han sido relegados de una sociedad.

La inclusión social depende del cambio de paradigmas que ésta sea capaz de generar para pasar de un estado establecido a uno nuevo donde hay mayor aceptación a las diferencias como elementos aglutinadores y no separatistas. El crecimiento exponencial de las sociedades en todo el mundo ha generado una masa humana de gran importancia numérica aislada de los procesos económicos, sociales, culturales, políticos e incluso educativos. (Ministerio de Educación, 2012)

La exclusión social a la que han sido expuestas las personas con discapacidad por siglos y generaciones está enraizada en la sociedad. La entidad encargada de explicar el significado de las palabras de la lengua castellana (Real Academia Española, 2014) define “excluir” como: “1. Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba; 2. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo; y, 3. Dicho de dos cosas: Ser incompatibles”.

En pocas palabras, históricamente, se les ha dicho a las personas con discapacidad que no son compatibles con aquellos que no tienen discapacidades.

9.3.2 Inclusión educativa

Para saber si un alumno se encuentra bien, se debe examinar su interior, sus sentimientos, emociones e interacción social en su vida cotidiana. Es decir, que exista una constancia en situaciones normales y en sus reacciones con personas con las que se desenvuelven normalmente. Esto no involucra reacciones momentáneas como estar tristes, alegres o enojados cuando exista un estímulo externo.

La forma en que la persona se desenvuelve en su entorno demuestra su bienestar o malestar a través de sus palabras o acciones y esto es consecuencia de las experiencias que vivan tanto en su hogar como en su escuela o en cualquiera de los ámbitos en que se desenvuelvan. Su desarrollo socio afectivo depende del resultado de estas experiencias y es una condición básica para su desarrollo cognitivo y aprendizaje de principios para la convivencia con las demás personas. (Ministerio de Educación, 2011)

La satisfacción, relajación y disfrute de los estudiantes durante las actividades que realizan demuestra el nivel de bienestar o tranquilidad interna. Esto ayuda para que reaccionen de manera abierta frente a su entorno, actúan con espontaneidad, con confianza de sí mismos.

El nivel de bienestar se lo puede medir con los niveles de necesidades que plantea Maslow (1943), si las necesidades básicas se encuentran satisfechas, normalmente hay buen estado de ánimo con lo que se desarrolla una buena autoestima, lo que permite una buena interrelación social y un compromiso frente a las actividades aprendizaje.

9.3.2 Barreras de aprendizaje

Booth y Ainscow (2002) establecieron este concepto a partir de la forma en la que los profesores deberían enfrentar sus retos como educadores para atender a los alumnos vulnerables a procesos de exclusión. No solo se considera la discapacidad como una posible barrera, sino todos los elementos internos y externos de una persona que interactúan diariamente con ella: problemas familiares, económicos, sociales, médicos.

A través de la teoría de barreras para el aprendizaje se puede asimilar la idea de “eliminar” la discapacidad cuando se trata de educar a una persona. Las barreras que aparentemente provoca una discapacidad, solo lo son cuando están enmarcadas en una sociedad que no acepta ni respeta las diferencias como parte de la realidad de cada uno y de su entorno.

Con esta propuesta queda establecido que las dificultades para el aprendizaje de una persona con discapacidad no existirían en una sociedad que asimila su diversidad y rompe las barreras actitudinales de sus miembros para buscar apoyar a quien encuentra inconvenientes para asimilar información de uno u otro tipo.

9.4 Destrezas

Hay una gran variedad de autores que definen y descomponen las destrezas en grupos y subgrupos. Cada uno establece los parámetros que considera más importantes para su clasificación y reclasificación. Hay que rescatar que en lo que si están de acuerdo es en la amplia diversidad de terminología al respecto, el desacuerdo generalizado respecto de sus conceptos y la situación actual en la que se encuentra.

9.3.2 Destrezas cognitivas

Se definen como aquellas habilidades de procedimientos u operaciones que fijan el conocimiento en la mente de las personas. Permiten extraer de la memoria

datos e información que pueden ser representadas por medio de un lenguaje escrito, verbal o artístico. También se encuentra aquí la capacidad de selección y la de autodirección.

Existen autores, como O'Neil & Spielberger (1979) que utilizan el término "estrategias de aprendizaje" ya que prefieren descomponerlo en estrategias de carácter afectivo, motora y cognitivas. Otros generan distinción en las actividades que se realizan para el conocimiento como las generales y concretas, que apoyan a la realización de una tarea u oficio específico.

Otros dividen las habilidades en cognitivas y metacognitivas. Las primeras son las que trabajan directamente sobre la información, mientras que las segundas hablan del volumen y características de esa información.

Weinstein y Mayer (1986) plantean una estructura dividida en tres factores: estrategias de repetición, de elaboración y de organización. (Valle, et. al, 1998)

Así se podría seguir enumerando las diferentes presentaciones de las destrezas cognitivas, pero ninguna de estas propuestas deja claro lo que las personas con TEA viven y necesitan desarrollar para sobre poner su destreza retrasada de interacción social. Así que volvemos al planteamiento de Delfos (2005) donde asegura que cada individuo con Trastorno del Espectro Autista es un mundo aparte y se debe estudiar y analizar por separado y al detalle para determinar su "edad" o desarrollo por cada variable que se quiere estudiar para su formación académica.

Según Gilar (2003), la adquisición de destrezas cognitivas se puede originar con la solución de problemas. No se trata solo de poner a un niño frente a un rompecabezas y esperar que lo resuelva; se busca que mientras va resolviendo el problema explique cada uno de los pasos que está tomando y verbalice su raciocinio. La toma de decisiones viene como consecuencia de controlar las destrezas cognitivas.

A este tipo de pensamiento también se le conoce como “científico”. La planificación, el control de variables y la generación de varias hipótesis han demostrado ayudar a la formación de mejores estudiantes ya que son herramientas generadas a partir del desarrollo de las destrezas cognitivas.

Entre las destrezas cognitivas se encuentra también la capacidad de resolución de conflictos. Niños de siete años son capaces de generar argumentos, refutarlos y defenderlos. Para los conflictos, entre las destrezas cognitivas, los niños menores de cinco años argumentan diferente cuando se habla de un amigo o una persona que no conocen. En el segundo caso se puede observar que dan justificaciones copiadas a la sociedad que les rodea. En el primer caso, lo que explican viene de su propia generación de pensamiento.

9.3.2 Destrezas sensoriales

Las destrezas sensoriales son aquellas que se desarrollan desde y hacia los órganos sensores del cuerpo humano. Si consideramos que la piel es un órgano, la cantidad de información que se envía por medio de las vías sensoras es casi infinita. Incluso la gravedad y el movimiento generan reacciones sensoriales que tienen que ser interpretadas por el cerebro y transmiten sus reacciones. (Cuesta Palacios, s/f)

El movimiento, el habla y el juego en general son la base para que nuestro cuerpo –sistema sensor y cerebro– desarrolle procesos sensoriales más complejos y por lo tanto aprender a leer, escribir y todo el campo social. Muchas madres –algunos padres también– y profesores optan por crear experiencias sensoriales que luego son explicadas para inducir una reacción. Estas son respuestas adaptativas y son experiencias con propósitos pre definidos por los adultos que guían.

Hay que explicar que no todo movimiento es considerado como la adquisición de una destreza motora o cognitiva. Agitar los brazos sin control y sin un objetivo

claro no es un proceso de desarrollo cognitivo, es simplemente una reacción a un estímulo que todo ser vivo es capaz de generar.

Cada reacción que una persona tiene a un estímulo es producto de sus destrezas sensoriales: retirar la mano si se está quemando, saborear un alimento que considera agradable, cubrir con las manos el rostro cuando hay luz muy fuerte, virar la cabeza cuando hay sonidos muy fuertes. Nada de esto es una reacción consciente y meditada a un estímulo, es bastante primaria e instintiva.

Según Cuesta Palacios (s/f), las respuestas adaptativas a cada influencia sensorial ayuda al desarrollo del cerebro humano. Le permite organizarse a sí mismo. Es por eso que los juegos –en general– son tan importantes en el desarrollo de un niño. Para un adulto podría no significar nada –incluso a veces se cree que es una pérdida de tiempo– o apenas una actividad rutinaria, pero toda la vida futura del niño puede ser influenciada por lo que aprende de los juegos. Si sabe organizar sus acciones y reacciones para un juego de pelota, podrá organizar sus acciones para el estudio, los deberes o su futuro oficio o profesión. Lo importante es que no se dicta una cátedra que el niño deberá aprender, sino que se permite que el aprendizaje se genere a raíz de los estímulos sensoriales.

A partir de los siete años –se está asumiendo un desarrollo promedio de las destrezas de los niños– las reacciones sensoriales dejan de ser solo motoras y van cobrando consciencia de los actos. Es así como se puede desarrollar la habilidad para la lectura. Los ojos reciben y envían millones de datos al cerebro que los tiene que interpretar para poder generar la lectura. Sin las destrezas sensoriales ordenadas y aprendidas a los estímulos que el ojo genera, no podría aprender a leer el niño.

Pero cuando tu relacionamiento con el medio que te rodea no es igual al de los demás, tu reacción a esos estímulos también va a ser diferente. Ese es el caso de las personas con Trastorno de Espectro Autista. El desarrollo de la habilidad para organizar los estímulos y generar una reacción puede tardar más en unos niños

que en otros. No es necesario que haya una discapacidad de por medio para que esta demora suceda.

9.4 Aplicación del aprendizaje cooperativo

Hay una aplicación de aprendizaje cooperativo desarrollado en España que resulta una experiencia interesante. El Colegio Público Teófilo Pérez, en Tegueste, tiene dos programas que pueden considerarse inclusivos: los delfines y sardina de la inclusión. (Comin, 2015)

En el caso de los delfines, Comin (2015) explica que no se trata de inclusión a estudiantes con discapacidad –exclusivamente–. El colegio busca la inclusión de los estudiantes a un sistema comunitario de apoyo. Todo estudiante pasa a formar parte del equipo de los delfines en el mismo año lectivo, de forma alternada. Su trabajo es dar apoyo a los estudiantes en cualquier tema que requiera reforzar.

Para el proyecto de la “sardina de la inclusión”, la institución realiza concursos y desfile con música. Busca integrar a toda la comunidad a través de sus familias. Entre las personas que forman parte de la comunidad se encuentran personas con discapacidad, adultos mayores, niños, etc. Lo importante es que toda la comunidad participa en este evento y en los concursos. Esto se logra sacando la escuela de las paredes en las que se halla y motivando a los padres a formar parte activa de la educación en valores que reciben sus hijos. (Comin, 2015)

La baja comunicación que se recibe por parte de los niños con TEA, con respecto a sus necesidades afectivas, sociales y de motivación, lleva a buscar otras alternativas de interacción con ellos. Es importante que, dentro del entorno escolar, se refuercen los estímulos positivos hacia los logros alcanzados.

Otro inconveniente que se encuentra para la vinculación social de los niños con TEA es su apatía hacia el diálogo con adultos (Delfos, 2005). Es por ello que los

compañeros de clase se vuelven un factor clave en el desarrollo de este estudio científico.

El aprendizaje cooperativo se entiende como un estímulo a los niños para que se desafíen a lograr mayores objetivos. Delfos (2005) establece que ese mismo desafío que los padres aplican en sus hijos sin discapacidad, debe ser aplicado en los niños con TEA. Es lógico establecer que el aprendizaje cooperativo es un refuerzo que la institución educativa puede dar a ese “empuje”. Es común tener una actitud contraria a esta conducta cuando se trata de niños con discapacidad, limitando el reto al que se expone al estudiante para evitarle posibles frustraciones.

Una vez entendido este error, se puede incentivar al niño con TEA a que se desafíe en el campo social de la escuela. En este punto es donde confluyen la teoría de “la otra cara de la moneda” con la del aprendizaje cooperativo.

En el aprendizaje cooperativo hay varias estrategias que se pueden utilizar. Una de ellas es la del ayudante de clase, donde un alumno pasa a ser una especie de segundo profesor y ayuda a sus compañeros que tienen un grado mayor de dificultad en aprender una u otra materia. El niño con TEA, gracias a su sobre capacidad cognitiva, tiene mayor facilidad para los trabajos que impliquen la aplicación de esta capacidad –es importante recordar que cada persona con TEA tiene una sobre capacidad desarrollada y es importante entender cuál es la que mejor se ajusta a cada estudiante–, convirtiendo a este alumno en un candidato para asistente en esa materia. (Johnson, et. al, 1999)

Una vez identificada la materia en la que puede “colaborar” de mejor manera con sus compañeros, se lo desafía a que explique sus conocimientos frente a la clase.

10. Hallazgos

Los hallazgos se presentan en tres apartados, primero la interpretación de la información obtenida con los instrumentos aplicados, el trabajo que se realizó en las aulas y la interrelación entre la variable dependiente y la independiente.

Se elaboró la codificación y diagramas de familias con los datos comunes o diferentes de cada caso de estudio y finalmente se plantearon las proposiciones.

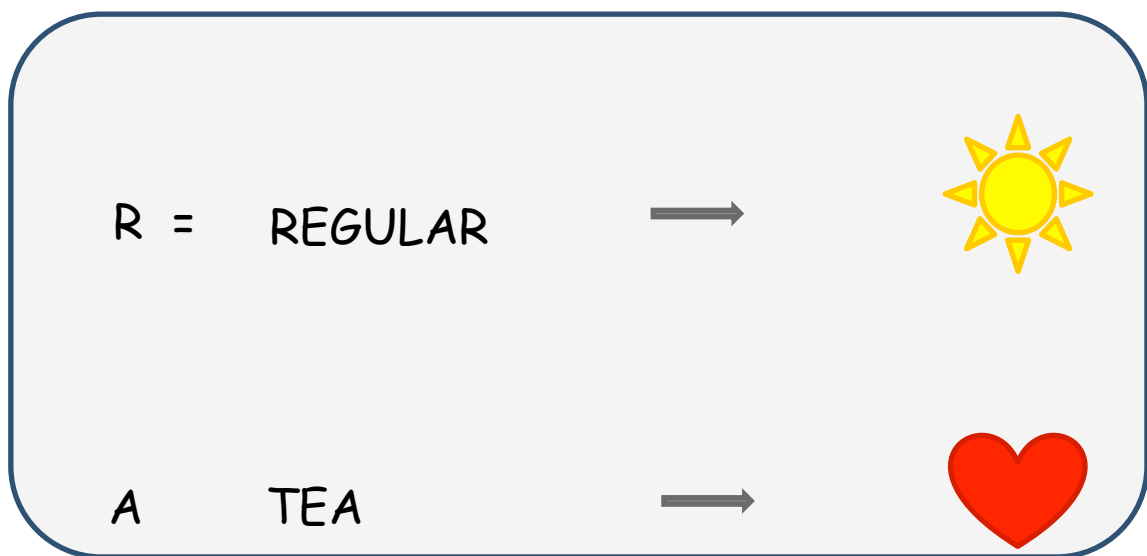


Figura 05: Diagrama de Familias

Elaborado por: la autora

En este diagrama se muestra como se agrupó a la muestra seleccionada en 2 categorías generales asignando a cada una de ellas un código y un símbolo significativo.

Tabla 01: Resultados de la investigación

No.	Datos Generales		Antecedentes	Observaciones	Planteamiento de Estrategias	Aplicación de Estrategias
1	Nombre:	NN1	Ingresó al proceso de inclusión con la presencia de una voluntaria "sombra" hace un año a nivel de pre básica. En este año cumple con la jornada completa sin presencia de voluntaria dentro del área; únicamente cuenta con soporte de la terapeuta de A.I.	Tiene desarrollada destreza de lecto-escritura y dibujo.	Se plantea una estrategia de lecto-escritura haciendo uso de dibujos como apoyo. "Aprendo a escribir el nombre de mi súper héroe favorito".	Si se aplicó
	Edad:	8 años		No le gusta ingresar al aula de clase, por lo que necesita constante refuerzo de la terapeuta de A.I. Solamente ingresa a clases de arte, deporte y música.		
	Nivel de estudios:	1ero. EGB		Presenta ecolalia.		
2	Nombre:	NN2	Ingresó al proceso de inclusión en el aula de A.I., con oportunidad de trabajar con alumnos de 2do y 6to grado eventualmente para apoyar al desarrollo de sus destrezas. Actualmente recibe el 90% de las materias.	Cuidadoso de sus materiales.	No se formó una estrategia para NN2 porque su proceso de inclusión hasta ahora ha dado resultado.	No se aplicó estrategia.
	Edad:	11 años		Es alegre		
	Nivel de estudios:	2do. EGB		Está incluido en su aula de clase		
	Edad:	9 años		Se apoya de pictogramas en todas sus clases. Buen nivel de inglés		
	Nivel de estudios:	4 EGB		Se le dificulta la comunicación verbal.		

No.	Datos Generales		Antecedentes	Observaciones	Planteamiento de Estrategias	Aplicación de Estrategias
3	Nombre:	NN3	Inició el proceso de inclusión asistiendo al Centro Educativo de manera parcial, permaneciendo la mayor parte del tiempo en el aula de A.I. y participación eventual en otras aulas.	Mientras está realizando alguna actividad en clase permanece dentro del aula, cuando termina se dirige siempre al aula de A.I.	Es el último año que NN3 va a estar en el Centro debido a la diferencia de edad que tiene con sus compañeros de clase, por esta razón no se planificó una estrategia para su caso.	No se aplicó estrategia.
	Edad:	16 años		No se comunica verbalmente		
	Nivel de estudios:	5to. EGB		Durante el recreo sale al patio donde están todos los alumnos pero no interactúa con nadie.		
4	Nombre:	NN4	NN4 ingresó al proceso con nociones de lecto-escritura. Se encuentra en el aula de manera permanente con el soporte de una auxiliar de apoyo.	Necesita la presencia de la auxiliar de apoyo de manera constante	Se desarrolla una estrategia para la clase de inglés con la temática de "Las señales de tránsito y lugares conocidos dentro de la ciudad" que se aplica en el patio de la escuela	Si se aplicó
	Edad:	9 años		Se apoya de pictogramas en todas sus clases. Buen nivel de inglés		
	Nivel de estudios:	4 EGB		Se le dificulta la comunicación verbal.		

En el anexo 06 se evidencia un ejemplo de las fichas de registro de la Unidad Educativa.

En cuanto a las variables que se manejaron durante el proceso investigativo, es importante destacar que todos los puntos están en el cuadrante de los positivos. Esto se dio porque no se considera una posibilidad negativa que haya poco trabajo de apoyo generado o que haya una baja relación social. Si existe algo, quiere decir que había el interés por la inclusión, por lo tanto se lo cataloga como un esfuerzo positivo.

Durante los 21 días que duró la investigación *in situ*, se evaluó el resultado del incremento de relacionamiento social que el niño con Trastorno de Espectro Autista vivió. También se registró la motivación que el niño recibía. Aunque parezca obvio, es necesario decir que el involucramiento de los profesores es indispensable para el éxito de un proceso inclusivo.

En la tabla 02 se explica la valoración dada a cada característica de las variables: Trabajo de apoyo y Relación Social. La tabla 03 es la relación encontrada entre las dos variables y la variación de la variante dependiente “Relación Social” según la manipulación de la variable independiente “Trabajo de Apoyo”.

Nada	1
Muy poco	2
Poco	3
Algo	4
Bastante	5

Tabla 02: Clasificación de variables

Sujeto 1		Sujeto 2	
Trabajo de Apoyo	Relación Social	Trabajo de Apoyo	Relación Social
1	1	1	1
2	1	2	1
2	1	2	2
4	2	4	3
5	2	5	3
5	4	5	3
3	4	3	3
4	5	4	4
5	5	5	4
5	5	5	4
2	5	2	2
2	4	2	3
3	4	3	3
4	5	4	4
5	5	5	5
1	4	1	5
1	2	1	3
2	2	2	4
2	4	2	2
4	5	4	5
5	5	5	5

Tabla 03: Relación encontrada entre variables

La figura 05 demuestra la relación entre las variables de la tabla 03, a lo largo de 21 días.

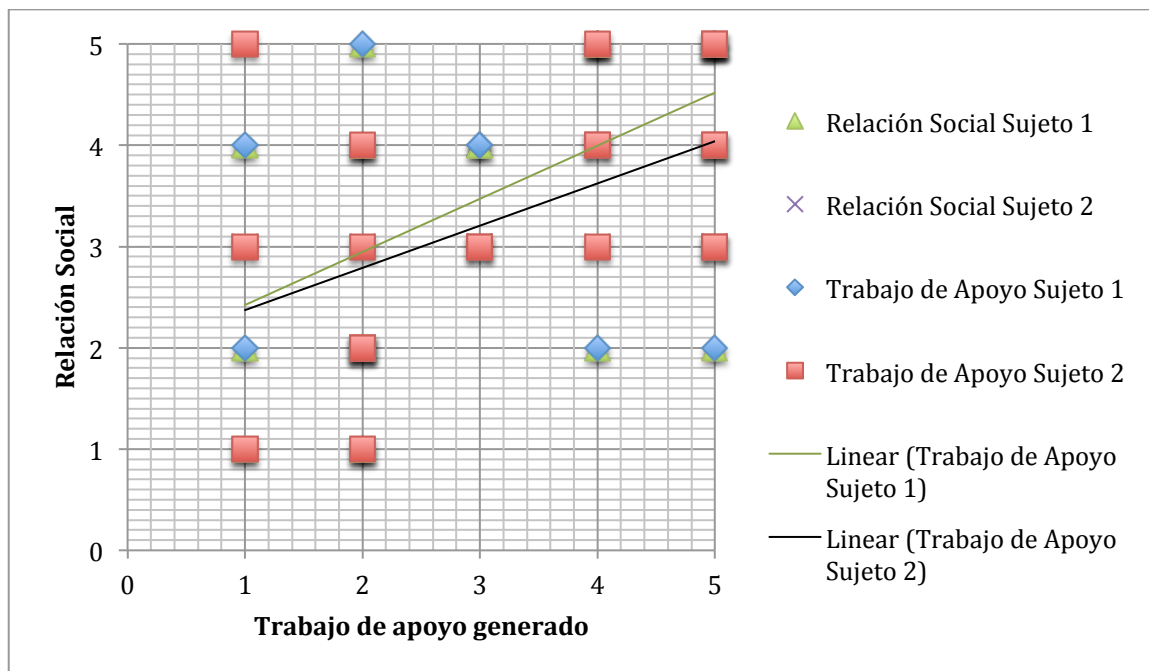


Figura 06: Covarianza de la investigación
Elaborado por: la autora

Mediante la covarianza se puede deducir que el planteamiento inicial es el correcto: a mayor trabajo de apoyo que se le genera al niño con TEA, mayor será la aceptación que tenga por parte de sus compañeros. Se han eliminado del análisis los puntos extremos por considerarse atípicos.

El objetivo principal de esta investigación fue Generar un modelo estratégico para potenciar las destrezas cognitivas y sensoriales a fin de lograr la inclusión social de niñas y niños con autismo. Es importante recordar que cada persona con Trastorno de Espectro Autista es un universo diferente. No existen modelos conductuales absolutos para este trastorno, como si los hay para otros de carácter psicológico o de comportamiento. Esa particularidad obliga a un análisis holístico del entorno de cada persona con Trastorno Espectro Autista para lograr la identificación de sus sobre capacidades –al igual que sus destrezas con retardo

en el desarrollo– y el trabajo conjunto de padres, maestros, terapeutas, compañeros, para lograr una inclusión social plena.

Como se lo explicara en los niveles de necesidades de Maslow (1943) –Figura 02– la aceptación es una de las necesidades principales, previo a la realización personal. La aceptación es la acción de aprobar. Según la Real Academia Española (2014) aprobar es “calificar o dar por bueno o suficiente algo o a alguien”. Por lo tanto es de esperar que este estudio busque que los compañeros del niño con Trastorno del Espectro Autista acepten a éste segundo, no por compasión u obligación, sino porque se lo halla “bueno o suficiente” como persona para estar con uno o más compañeros.

La identificación, que según la RAE (2014) es la acción de identificarse. Esta, a su vez, es “llegar a tener las mismas creencias, propósitos, deseos, etc., que otra persona” (Real Academia Española, 2014). Para lograr una identificación por parte del niño con Trastorno de Espectro Autista, primero debe llegar la aceptación por parte de sus compañeros. Cuando el niño o niña con el trastorno se vea identificado en sus compañeros entonces disfrutará de una inclusión social plena. Cada vez que se habla de la aceptación de los compañeros, está implícita la de sus profesores y se sobre entiende que la de sus familiares también.

El primer paso del modelo estratégico generado fue la identificación de potencialidades en los sujetos de estudio, así como de sus destrezas con desarrollo retardado. Así se dio cumplimiento al primer objetivo específico de este estudio, el cual es: determinar las destrezas cognitivas y sensoriales de la población de estudio que puedan servir de apoyo a la maestra dentro del aula. La Tabla 01 describe con detalle estos hallazgos. Sin este primer paso, cualquier material de apoyo que se desarrolle luego carecería de sentido o de éxito planificado. No quiere decir que no funcione, pero su resultado sería objeto del azar.

El segundo paso del modelo estratégico consiste en la creación planificada y ordenada de estrategias para potencializar las destrezas sobre desarrolladas en

el aula de clase. Para ayudar a este proceso se realizó material de apoyo específico que se utilizaría dentro del aula por parte del niño o niña con Trastorno del Espectro Autista. Ese material no se refiere a los pictogramas tradicionales que se utilizan en la educación especial, se trata de material que el niño utilizará luego para ayudar a sus compañeros a entender aquello que para él o ella es más sencillo de aprehender. Se propuso que este trabajo sea en conjunto entre la casa y la escuela para mantener la vinculación del hogar en la consecución de la plena inclusión de los hijos. No se recomienda recargar ese trabajo a la escuela ya que significaría relegar a una parte importante –tal vez la más importante– en todo proceso de inclusión: la familia y sus seres queridos.

Para el cumplimiento de este objetivo estratégico –el segundo que se enfoca en Identificar estrategias de apoyo dentro del aula para niñas y niños con autismo– es importante mencionar que cada niño tiene su estrategia puntual identificada y desarrollada. Como se lo explicó al inicio de este estudio cada persona con Trastorno de Espectro Autista es un universo en sí mismo, no se puede generalizar su conducta. De la misma manera, tampoco se puede generalizar sus capacidades o sobre capacidades que le permitirán ser el asistente de clase. En consecuencia, generalizar las estrategias que puedan servir a un niño con éste trastorno, sería un error técnico y humano.

Una vez generado el material de apoyo, el trabajo recae exclusivamente en la escuela. El tercer y último objetivo específico era Implementar el modelo de estrategias de apoyo en el aula para la inclusión. El modelo implica todos los pasos anteriores y este último que es la aplicación de la estrategia en clase. No se muestra el modelo en sí todavía porque es importante tener en cuenta todos los pasos como se fueron generando para entender el porqué del modelo.

Se debe instruir al niño con Trastorno de Espectro Autista en el uso de los material de apoyo y en el contenido de la materia que “enseñará” a sus compañeros. Los profesores deben ser muy cuidadosos en explicar al niño la forma en la que debe “dictar” la clase. Ellos son los que saben el nivel de atención y los intereses que sus alumnos tienen.

Para que el niño o niña con Trastorno de Espectro Autista pueda ser el “profesor” de la clase, es indispensable que solo se trate la destreza en la cual tiene sobre desarrollo. Si se toma en cuenta que se está trabajando en esa área específica del niño, el tiempo que requiere esta inducción es considerablemente menor que el que tomaría enseñar a todo el grado el mismo contenido. El uso de aulas de apoyo –comunes en la enseñanza especial o inclusiva– es recomendada para esta parte del proceso.

El trabajo del terapeuta es indispensable en este punto. No se trata de un tema informativo exclusivamente; los docentes pueden explicar al niño el contenido de la materia, pero se requiere del trabajo conjunto con el terapeuta para que no rechace la idea de enseñar esos conceptos a sus compañeros. Es necesario recordar que las destrezas sociales son las que, tradicionalmente, los niños con Trastorno de Espectro Autista tienen retardado el desarrollo, de ahí que el trabajo del terapeuta debe ser constante y reforzado antes de la clase o clases que dictará.

Por último, llega el momento de ser el “asistente de clase”. Con el material de apoyo y la confianza que su conocimiento le da, cada estudiante con Trastorno de Espectro Autista fue capaz de presentar el contenido de estudio a sus compañeros. En cada caso fue un momento diferente. Pero la constante en este ejercicio fue el reconocimiento de sus compañeros a las capacidades de los niños con el trastorno que estudian en su propia clase. Este ejercicio se repitió por 21 días, no consecutivos, con refuerzos diferentes tanto en cantidad como en intensidad. No siempre la reacción fue la esperada, pero el resultado a mediano plazo sí: aceptación como un igual por parte de sus compañeros y mayor interacción social del estudiante con Trastorno de Espectro Autista.

En la siguiente figura se muestra el modelo estratégico utilizado que se presenta como resultado de esta investigación para lograr plantear las estrategias de inclusión en el aula.

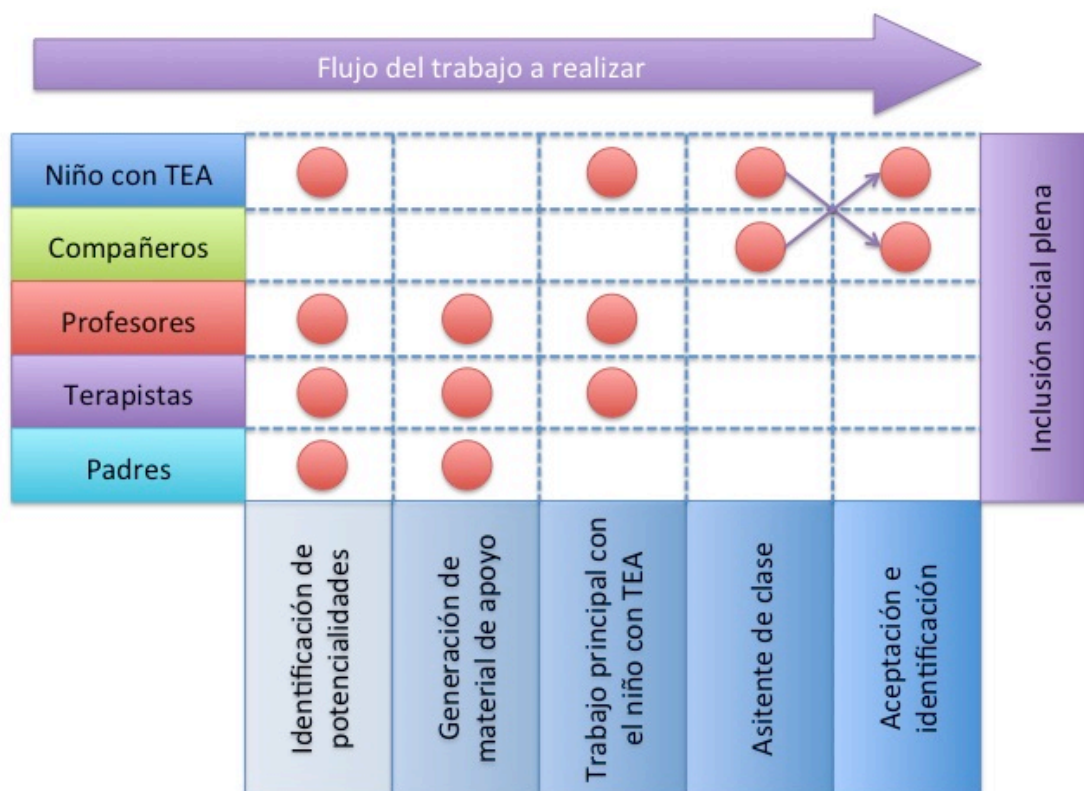


Figura 07: Modelo estratégico

Elaborado por: la autora

Como se explicó antes, la aceptación e identificación son el último paso para llegar a la inclusión social plena. Las flechas de interrelación entre el niño con Trastorno de Espectro Autista y sus compañeros se explica fácilmente.

Era tal el nivel de concentración de los alumnos regulares por seguir las instrucciones y lo que hacían los niños con Trastorno de Espectro Autista que la presencia de la profesora frente al pizarrón donde trabajaba el líder de la clase resultó un “estorbo”. Si ya estaba el “nuevo profesor” al frente, no se requería de nadie más para que los niños entiendan. Una frase muy descriptiva de ese nivel de atención es: “Profe no me deja ver”.

11. Discusión de resultados

Martine Delfos plantea que hay que ver el otro lado del Trastorno de Espectro Autista. Esta investigación se planteó ese reto, pero con un objetivo específico: generar una mejor inclusión a través de esa “otra cara” del Trastorno de Espectro Autista.

De manera empírica, los profesores han tratado de generar estos procesos inclusivos de niños con Trastorno de Espectro Autista por su simple vocación, pero sin una base conceptual que lo sustente. Es por eso que en algunos casos ha dado resultado y en otros no. Las teorías que presentan los científicos para entender las discapacidades diversas no son suficientes para generar procesos educativos inclusivos. Por otro lado, las teorías de mejores prácticas en la educación compartida no ofrecen una solución a las personas con discapacidad y sus familiares. Ahí se ubica esta propuesta de estudio, en el punto de encuentro entre las dos teorías, sumada la educación inclusiva.



Figura 08: Interacciones teóricas
Elaborado por: la autora

Como resultado de la investigación se entiende que el principio planteado de singularidad de cada niño y niña con Trastorno de Espectro Autista es real. Es por eso que se requiere plantear un esquema simple sobre los elementos que actúan en el proceso de desarrollo de estrategias que se aplicarán en el aula, a fin de potencializar el sobre desarrollo cognitivo y generar la imagen de líder de la persona con Trastorno Espectro Autista.

Tampoco se trató de invertir los papeles de la sociedad, convirtiendo a la persona con discapacidad en autoridad sobre sus compañeros. Hay que entender que el aprendizaje cooperativo establece roles individuales por cada uno de los temas y procesos que se dan a lo largo de un año lectivo. Por lo tanto, el que una vez es mentor, otra vez es aprendiz.

La figura 08 explica cuáles son los factores que intervienen en la creación de cada una de las estrategias y cómo se relacionan entre sí.

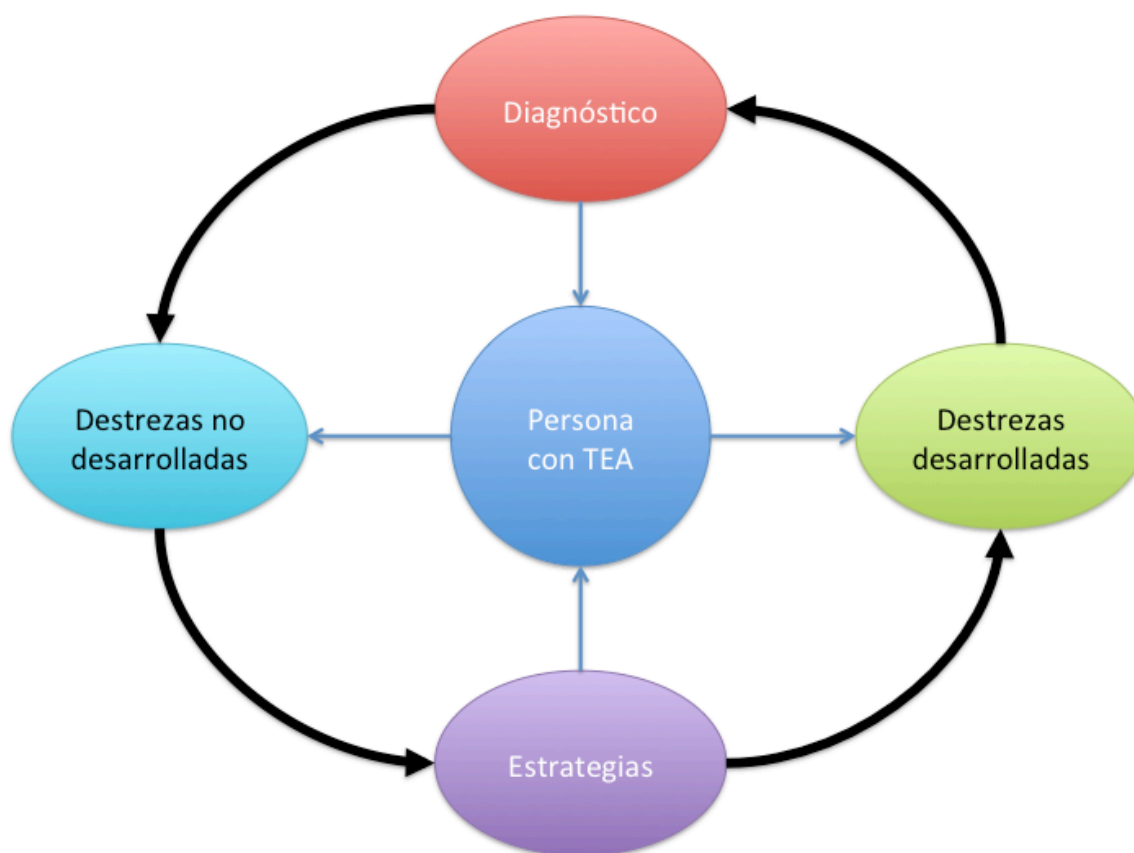


Figura 09: Esquema de desarrollo de estrategias
Elaborado por: la autora

El punto de partida es, evidentemente, la persona con Trastorno de Espectro Autista. De allí, no importa cuál quiera considerar el segundo punto y sus continuaciones, el resultado siempre será la generación de nuevas estrategias que puedan generar una aceptación social y educativa razonable.

No se debe confundir el aprendizaje colaborativo con el cooperativo. Si esto llegara a suceder no se ve un efecto negativo posible, simplemente no habrá el proceso que se busca. En el aprendizaje colaborativo, todos los integrantes son iguales y ninguno sobresale sobre el otro. Esto rompe con la intención de crear un nuevo paradigma en el cual los niños vean a su compañero con Trastorno de Espectro Autista como alguien que tiene mucho que enseñarles y que se divierte en el proceso de hacerlo.

El proceso evidenció un apoyo a la postura de Comin (2015) de que no deberían existir escuelas de educación especial, solo regulares y con procesos inclusivos claros. Pero el Trastorno de Espectro Autista no es la única discapacidad que existe.

Así como cada niño con Trastorno de Espectro Autista debe ser estudiado individualmente, se considera que cada tipo de discapacidad debe ser analizada independientemente para que se determine si puede tener un proceso educativo inclusivo o si requiere la atención total de una unidad educativa específica. Si bien existen algunos estudiosos que plantean la eliminación de la educación especial, por la experiencia vivida con niños con Trastorno del Espectro Autista, no se comparte la propuesta.

La educación especial permite a personas con discapacidades diversas de alto porcentaje tener un desarrollo social y formativo uniforme a otras personas. El resultado de este proceso es la satisfacción de necesidades de aceptación e identificación –objetivo final que este estudio busca conseguir a largo plazo. Si se limita la formación a la educación inclusiva en escuelas regulares se puede fomentar la frustración y por lo tanto se elimina la autorealización.

Por otro lado es importante considerar que dentro de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se busca conseguir la vida independiente de las personas con discapacidad. Procesos de educación especial pueden generar comunidades que se auto convocan para suplirse, mutuamente, las necesidades no cubiertas por una discapacidad u otra. La educación que se propone en este trabajo de investigación genera un sentimiento de autosatisfacción que se da como resultado de la confianza en sí mismo por parte de los niños con Trastorno de Espectro Autista; otra manera de apoyar a la consecución de una vida independiente, plena, segura y digna.

12. Conclusiones

Después de identificar las destrezas de cada alumno se pueden crear estrategias para que, al hacer uso de su capacidad, pueda ayudar a que sus compañeros la aprendan, de esta manera se plantearon 2 estrategias para este proyecto.

Con la primera estrategia se muestra a los alumnos que todos pueden ser líderes y pueden ayudar a sus compañeros a llegar a la meta si colaboran entre sí. Lo importante es dar la misma oportunidad a todos y descubrir en qué momento puedo ayudar a mi compañero y en qué momento me puede ayudar él a mí. Se fomenta humildad, descubrimiento de destrezas y trabajo cooperativo.

En la segunda estrategia, al haber esta dinámica de permitir que su compañero les enseñe algo que no sabían e inmediatamente pasar a hacer algo individual con sus propias destrezas adquiridas y a su gusto, se fomenta el seguimiento a reglas, trabajo cooperativo y trabajo individual

El modelo se lo aplicó –dando cumplimiento al último objetivo específico “implementar el modelo de estrategias de apoyo en el aula para la inclusión”– en diferentes espacios de la escuela. En todos los espacios se pudo mantener el interés de los alumnos regulares ante las instrucciones de los niños con TEA. Incluso en algunos que durante la hora de recreo no compartían tiempo con sus compañeros, se logró una inclusión social.

Como resultado final se puede ver que tanto la proposición de estudio como el modelo estratégico funcionan en este nivel de inclusión. Es necesario recordar que había un trabajo previo de inclusión a la educación regular de esta escuela y las personas que en ella conviven.

Dicho esto, se comprueba la proposición y da paso a nuevas propuestas de inclusión educativa, tanto en Ecuador como en todo país que quiera aplicar un

modelo de educación inclusiva con niños y niñas que tienen el Trastorno Espectro Autista.

El estudio realizado por la Misión Manuela Espejo en Ecuador determinó que los estratos económicos más pobres son más propensos a la convivencia con una discapacidad que la clase media o alta. La investigación realizada demuestra que no se requiere presupuesto para lograr inclusión, se requiere voluntad, intelecto y una persona dispuesta a capacitarse en temas de inclusión por medio de las sobre capacidades desarrolladas a raíz de una discapacidad.

13. Recomendaciones

Aplicar el modelo a la educación regular de niños con necesidades especiales de aprendizaje, vale aclarar que no es un modelo limitado exclusivamente a niños con Trastorno con Espectro Autista. Todo niño que tiene una necesidad especial de aprendizaje puede haber desarrollado una capacidad superior a sus compañeros en otra área de estudio. Con este modelo se le puede ayudar a mejorar su autoconocimiento y afianzar su autoestima.

Implantar el modelo estratégico y socializar en el Centro Educativo Jason Miller para que puedan hacer uso de las estrategias ya creadas y, basándose en la investigación, planteen más estrategias para lograr un mejor proceso de inclusión para todos sus alumnos.

Considerar como línea base para investigaciones de doctorado que busquen realizar un análisis cuantitativo de la aplicación universal de este modelo estratégico.

Plantear que la Universidad Tecnológica Equinoccial ofrezca charlas informativas y educativas a los colegios y unidades educativas del país; no solo para presentar este modelo estratégico, sino para motivar hacia la verdadera educación inclusiva como solución a varios problemas: acoso educativo, micro tráfico, abandono por presión social, exclusión por diversas razones, etc.

14. Bibliografía

- Asamblea Nacional de Ecuador. (2012). *Ley orgánica de discapacidades*. Asamblea Nacional. Quito.
- Ávila P., C. G. (2010). *Acceso al currículo para niños con Autismo*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Bedoya Sierra, M. M. (2008). Programa de apoyo a la inclusión educativa de estudiantes que presentan autismo y discapacidad cognitiva. *4to Congreso Internacional de Discapacidad*. Medellín.
- Booth, T. & Ainscow. M. (2002). Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es
- CCD, C. C. (2012). *INCLUSIÓN SOCIAL: UNA APUESTA POR LA DIVERSIDAD*. (C. Digital, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Código de la Niñez y Adolescencia. *Ley 100 Registro Oficial 737 de 03-ene-2003*. Estado: Vigente.
- Comin, D. (2015). Espectro del autismo, escuela regular y aprendizaje colaborativo. *Congreso Internacional Autismo*. Cuenca: SETEDIS.
- Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades CONADIS (2013). *Agenda Nacional de Discapacidades 2013-2017*. CONADIS, Quito.
- Consejo Nacional de la Igualdad de Discapacidades CONADIS (2014). *Normas jurídicas en discapacidad Ecuador*. Quito
- Constitución Política de la República del Ecuador (1998). *Decreto Legislativo 0 Registro Oficial 1 de 11-ago-1998*. Estado: Derogado.
- Constitución de la República del Ecuador. *Decreto Legislativo 0 Registro Oficial 449 de 20-oct-2008*.
- Cuesta Palacios, Ayola. (s/f). *Integración sensorial*. Universidad del Rosario. Argentina. Recuperado el 20 de septiembre de 2015, de <http://www.agapasm.com.br/Artigos/integracionsensorial.pdf>
- David W. Johnson, Roger T. Johnson, and Karl A. Smith. (2013). *Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory*. Minneapolis, Minnesota.

- Delfos, M. (2005). *A strange world - Autism, Asperger's Syndrome and PPD-NOS*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Delfos, M., & Groot, N. (2011). *Informe: Incentivar la asistencia a personas con autismo en el Ecuador*. Quito: Vicepresidencia de la República.
- Delfos, M. & Groot, N. (s/f). *Autismo desde una perspectiva de desarrollo*. Biblioteca privada. Traducción aún sin publicar.
- Gallego Matellán, M. d. (2012). *Guía para la integración del alumnado con tea en educación primaria*. Salamanca: INICON.
- Gilar Corbi, Raquel (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Tesis de Doctorado. Universidad de Alicante. Alicante
- González Rey, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodologías de la Investigación*. Cuarta edición. McGraw Hill, México.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Ley de protección a los ciegos. *Decreto Supremo 1397 Registro Oficial 151 de 31-oct-1966*. Estado: Vigente.
- Ley Orgánica de Discapacidades, LOD. *Ley 0 Registro Oficial Suplemento 796 de 25-sep-2012*. Estado: Vigente.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Ley 0 Registro Oficial Suplemento 417 de 31-mar-2011*. Estado: Vigente.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, Vol 50(4), p.p. 370-396. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2011). *Curso de educación inclusiva*. Segunda edición, Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Primera edición, Quito.
- Molina, A., & Ezcurra, M. (2002). Aspectos y factores a tomar en cuenta ante el proceso de integración educativa. *Ararú*.

- O'Neil, H.F. & Spielberger, C.D. (1979). *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Organización de Naciones Unidas, ONU (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York.
- Peralta, L. A. (2009). *Escuela común y personas con autismo*. Buenos Aires.
- Pujolás Maset, P. (2009). "Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una Forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes". VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Universidad de Vic, Facultad de Educación, Laboratorio de Psicopedagogía. España. Recuperado el 05/10/2014 de:
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/6440d452-6665-4cac-8b63-2d07f5b565bd/2009-ponencia-20-pere-pujolas-pdf.pdf>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua*, 23.ª edición. Madrid: Espasa Libros.
- Secretaría Técnica de Discapacidades, SETEDIS (2014). *Compendio personal de documentos de trabajo*. Quito.
- Tamarit, J. (1990). *Proyecto de estructuración ambiental en el aula de Niños/as con autismo*. Madrid.
- Trejo M., Fernando (2012). "Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería". *Revista de Enfermería Neurológica*. Volumen 11, No. 2. México.
- Universidad de Manchester. (2012). *La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México*. Manchester: Universidad de Manchester.
- Valle, Antonio; et. al (1998). *Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. *Revista de Psicodidáctica*, nº 6. Universidade da Coruña.
- Verdugo Alonso, M. Á. (2003). *Prerequisito para la integración escolar*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos, una guía para la familia*. 1ra edición. Buenos Aires.

Anexo 1:

Colegio Jason Miller y estudiantes



Anexo 02

Autorizaciones de la unidad educativa y los padres

Quito, 25 de mayo de 2015

Señora Licenciada
Paulina Suárez
Directora
Unidad educativa "Jason Miller"
En su despacho.-

De mi consideración:

Por medio de la presente me permito presentar a usted mi proyecto de Tesis de maestría en educación especial. Como es de su conocimiento las personas con Trastorno Espectro Autista (TEA) tienen una doble característica en su desarrollo: por un lado tienen un letargo en el desarrollo social, pero por otro tienen una sobre capacidad en procesos cognitivos diversos.

Considerando esta cualidad, sumado al concepto de aprendizaje compartido, considero acertado decir que los estudiantes con TEA pueden ser asistentes de clase muy capaces. Una vez que se conviertan en asistentes, su inclusión social será fácil y multiplicable hacia otras discapacidades.

La unidad educativa a su cargo tiene estudiantes con TEA y genera procesos inclusivos, por lo que solicito, comedidamente, se me permita desarrollar el estudio práctico de esta hipótesis con los chicos con discapacidad. Todo el trabajo será entregado a la unidad educativa y se explicará a los padres de familia el resultado obtenido.

Agradeciendo su disposición, quedo de usted,

Psic. Gabriela Villagómez Dávalos

Recibido
17-06-2015

Quito, 10 de junio de 2015

Yo [Redacted], con cédula de identidad no [Redacted]
representante legal de [Redacted] estudiante de 3 EGB (Educación
General Básica), autorizo a la psicóloga Gabriela Villagómez Dávalos a observar el comportamiento y
desarrollo de mi representado, así como a aplicar nuevas estrategias de inclusión dentro de la misma
unidad educativa.

[Redacted Signature]
[Redacted]

Quito, 10 de junio de 2015

Yo [REDACTED], con cédula de identidad no [REDACTED], representante legal de [REDACTED], estudiante de 3 EGB (Educación General Básica), autorizo a la psicóloga Gabriela Villagómez Dávalos a observar el comportamiento y desarrollo de mi representado, así como a aplicar nuevas estrategias de inclusión dentro de la misma unidad educativa.

[REDACTED]

Quito, 10 de junio de 2015

Yo _____ con cédula de identidad no _____, representante legal de _____, estudiante de 8^{vo} EGB (Educación General Básica), autorizo a la psicóloga Gabriela Villagómez Dávalos a observar el comportamiento y desarrollo de mi representado, así como a aplicar nuevas estrategias de inclusión dentro de la misma unidad educativa.


Firma

uito, 10 de junio de 2015

representante legal de _____, con cédula de identidad no _____, estudiante de 1^o EGB (Educación General Básica), autorizo a la psicóloga Gabriela Villagómez Dávalos a observar el comportamiento y desarrollo de mi representado, así como a aplicar nuevas estrategias de inclusión dentro de la misma institución educativa.



Anexo 03

Entrevista a Norbert Groot, de la Fundación Mykah y coautor de Martine Delfos.
Los nombres de los niños no constan para proteger su identidad.

El proceso de inclusión en la escuela regular Jason Miller

-El programa de inclusión de Jason Miller, en cooperación con la fundación Mykah, empezó en agosto 2012 con tres niños: Em, Mar y Dan;

-Sin embargo, antes de que ellos ingresaron, empezó el niño E. su proceso de inclusión en enero 2012. Yo conocí a la mamá de E. desde el 2007, cuando organicé 'reuniones de padres' de niños con ASS, para compartir y para poder guiarles en su tarea de educar a sus hijos. La mamá de E. formaba parte de este grupo de padres;

-Cuando su hijo ingresó a Jason Miller me pidió ayuda para el proceso de inclusión; también fue un requisito de la escuela, que un profesional apoye el proceso;

-De esta manera conocí a la escuela, sentí la apertura, me parecía un escuela 'común y corriente' que para es una gran ventaja, sobre todo para la inclusión de niños tan excluidos como son los niños con TEA. El proceso con E. nos fue muy bien, con un apoyo no muy intensivo que consistió sobre todo en un asesoramiento a los profesores y también a la mamá;

-La idea de empezar el aula de inclusión recién tuvimos desde junio 2012. La familia de Mar sintió (y yo con ellos) que era hora de que Mar iba a una escuela regular, después de haber ido durante un año a nuestro centro. Yo estaba de acuerdo, pero Mar tuvo malas experiencias tanto en el colegio Aleman, como en Pacha Mama y luego solo encontraron puertas cerradas, también de colegios reconocidos en la inclusión como el Liceo Internacional (que, después entendí, tiene una lista de espera enorme);

-También los padres de Dan (un niño que solo ha ido durante 8 meses a Jason Miller) querían una escuela de inclusión; sin embargo, el perfil de Daniel era bastante diferente al de Mar, con más conducta complicada para una escuela regular;

-Em ya conocí desde el 2007 y a pesar de su edad y su 'no hablar' (no digo que no puede hablar, el podría, pero tienes razones por no hacerlo, pienso yo) pensé que era hora de un ambiente regular, sobre todo porque Em en diferentes centros ha sufrido de agresividad de otros niños y es algo que le causaba mucho estrés y el no se podía defender;

-Entonces para cada niño hay diferentes razones por pensar en la inclusión. Bueno, al fondo pienso que para la mayoría de los niños (tanto con o sin dificultades) es bueno, pero no puedes negar la realidad;

-En agosto 2012 he conversado con los padres, Paulina de Jason Miller e Irma; todos estaban de acuerdo que era un buen plan. Para Irma también fue necesario para su carrera profesional y desde el inicio fue un reto para ella en lo que creía y para lo que se esforzaba;

-Mar: El primer año estuve más tiempo en el aula de inclusión, retomaba sus lecciones académicas (después de más que un año) y también tomaba clases con otros niños, cada vez más. Los otros niños le querían y poco a poco se incluyó socialmente. El segundo año aumentamos las horas de inclusión en un aula regular y Mar empezó a coger el mismo ritmo académico de sus compañeros (de 3 años menor a él); el tercer año ya se incluyó totalmente y solo por momentos usa el apoyo de Irma. En algunas materias está adelantado, en algunas un tanto atrasado, pero sigue el ritmo. Espero que poco a poco puede recuperar un tanto de su retraso académico, pero igual, Mar es un ejemplo de cómo la inclusión puede y debe funcionar.

-Dan: Fue demasiado difícil para incluir a Dan verdaderamente, algo que

siempre me dió mucha pena, pero decidimos no seguir el proces.

-Em: Las razones por incluir a Em han sido diferentes a los de por ejemplo Mar. Pienso que para su bienestar la inclusión ha sido bueno. También pienso que Em podría más, siempre cuando veo sus ojos siento que es un joven inteligente. Más que Autismo siento que un trauma le frena y luego todo lo que ha vivido obstruye que su inteligencia fluye y que por ejemplo se atreve a hablar (más). Pienso que no he hecho para Em lo mejor, bueno siempre le di lo mejor, pero me falta mucho para apoyar verdaderamente a chicos como Em; también si hubiera sabido lo que sé ahora (con todo la enseñanza de Martine) hace 8 años pienso que hubiera sido diferente la realidad de hoy en día;

-Con Se lo dicho sobre Em, también aplica, pero menos fuerte. Conozco a Se desde junio 2012 y empezamos primero un trabajo con la mama y Se juntos. El tenia conducta típica de niños con Autismo, pero pudimos trabajar bien en la relación entre el y su madre por lo que se pude desarrollar favorablemente. Sin embargo, también en Se, no pienso que el tenga Autismo, sino conducta autista debido a un trauma. Cuando empezamos a trabajar con el y su familia, yo no sabia mucho todavía al respecto, por lo que no intervine lo suficientemente especifico. Pero pienso que en general podemos estar contentos. La relación con su familia es buena, el juego, habla y pienso que tiene una buena perspectiva. No sé como es en el momento, si todavia se resiste a entrar al aula, pero estoy seguro que eso no es debido a su supuesto Autismo.

Anexo 04

Entrevista a Irma Martínez, terapeuta en la Unidad Educativa Jason Miller.

Los nombres de los niños no constan para proteger su identidad.

UNIDAD EDUCATIVA JASON MILLER

Terapeuta de Lenguaje: Irma Martínez

Nosotros como parte de la Fundación Mykah, que atiende a personas con TEA, en el 2011 empezó a trabajar en el desarrollo de las destrezas con los niños que ahora forman parte del colegio.

El segundo año fueron al Centro educativo Jason Miller como parte de los proyectos de inclusión que estaban desarrollando y se trabajó desde un aula de soporte a la inclusión.

El primer año de trabajaron destrezas de lenguaje, cognitivas con los niños en el colegio desde el aula de inclusión y aplicaban esas destrezas dentro del aula.

En ese tiempo los niños desarrollaron destrezas que les ayudaron a empezar con la herramienta de lectoescritura, por ejemplo, pudieron coger el ritmo de los compañeros y avanzar al mismo ritmo des resto, prácticamente terminó el año al igual que los demás (Mar).

El niño más grande (Em) trabajó con destrezas comunicativas porque él no habla y se aplicaron al nivel de su aula regular y ha habido una buena interacción, comunicación y desarrollo social dentro de su aula, le quieren mucho, le apoyan bastante.

Los otros 2 niños que iniciaron el proceso ya no están en el centro educativo, pero tuvieron un avance bastante positivo en su desarrollo tanto académico como social y lingüístico.

En el caso de Se estuvo el año anterior con una voluntaria como una sombra en el aula, le costó al inicio incluirse con el grupo, le costaba participar y ser parte de las actividades, pero luego de eso ya empezó a trabajar con los otros, con el mismo sistema de los otros chicos que trabajaron destrezas académicas, de prerrequisitos y después aplicarlas en aula y después empezó a hacerlo de mejor manera. Este año tratamos de que sea parte de una de las aulas de inclusión, todavía le ha costado mucho porque ha tenido algunas dificultades.

Este año, en el año lectivo 2014-2015, hemos procurado que la inclusión en el aula sea total, hemos tenido resultados diversos, con algunos de los chicos hemos tenido un desarrollo bastante bueno, prácticamente han seguido con el grado su proceso, el proceso del grado y lo han hecho bastante bien. Con Em, el alumno más grande, hemos tenido lastimosamente cambio de profesores, en este año 2 deserciones, entonces eso influyó mucho, el proceso no tuvo la continuidad que hubiéramos querido, entonces con él hemos tenido que, no recomenzar, pero sí retroceder un poquito para retomar. En el caso de Se, tenemos la dificultad de que casi no quiere ingresar al aula, entonces tenemos que trabajar los contenidos aparte y procuramos incluirle en actividades como música, arte, deporte, psicomotricidad, que tiene más apertura y que tiene más disposición para incluirse, pero a nivel académico a él si le cuesta bastante dificultad incluirse en el trabajo del grupo, pero ha ido avanzando, por ejemplo su destreza mayor que es el dibujo, motivo de admiración por parte de sus compañeros, hemos tratado de usar esa destreza para incluirle con los chicos en otras áreas.

El alumno nuevo se incluyó para el segundo quimestre, en 4to, a pesar de que académicamente no está a nivel de 4to, él ya vino con la destreza de la lectura, estamos partiendo de sus destrezas para poder trabajar con temas que el grupo plantea o trabaja, pero con contenidos adaptados a su nivel.

Se incluye a los niños de acuerdo a su edad cronológica. Ellos empezaron su proceso de inclusión más tarde, cuando les conocí eran chicos más grandes

con respecto a su grupo de compañeros, tienen una diferencia de 2 años en relación a su grupo y algunos un poco más y hemos buscado más bien la correlación en cuanto a sus destrezas, a sus competencias, a las áreas que ellos manejan y que pueden o no ser incluidas dentro del grupo.

5 niños incluidos en las aulas, pero de los 5 un niño tiene otro tipo de síndrome, de cornelia de lange, no está dentro del grupo de TEA y por parte de la Fundación son 4 alumnos.

Colaboración de los padres: Generalmente trabajo mucho con los niños dentro del aula y tenemos una comunicación diaria o casi diaria con los padres, entonces enviamos comunicaciones de las actividades que han trabajado, de las actividades que deben reforzar durante la semana, o si deben elaborar o enviar algún material que les de soporte en la actividad que están viendo en el aula y por lo general hemos tenido muy buena respuesta de parte de los padres, eventualmente no de alguno, pero por lo general hay una disposición bastante grande, sabemos también que en casa ellos trabajan con sus hijos, les dan una buena estimulación, algunos reciben soporte adicional, por ejemplo, en natación o en otro tipo de terapias y los padres los acogen, los valoran mucho, tienen bastante soporte por parte de ellos, cuando ha habido eventos, actividades sociales, también ha habido la participación y tienen su respaldo.

Los padres de los otros alumnos: Desde el principio, cuando ha habido las reuniones con los padres de familia, la institución, porque es una política de la institución la inclusión, ha dado a conocer a los padres que tenemos en la escuela personas de inclusión, que yo soy la persona que está a cargo del programa de inclusión y que estamos para trabajar en conjunto. La mayoría de padres ha tenido muy buena acogida, muy buena respuesta, hay un respeto de los niños, una valoración, eventualmente ha habido dificultades, por ejemplo, si ha habido un roce, una pelea o algo a nivel de los chicos, los padres han salido en defensa de sus hijos y hemos tenido que tener alguna reunión o algo para indicar que bueno, así como puede darse con cualquiera

de los niños, puede darse también con los chicos y hemos llegado a unos buenos acuerdos porque es un proceso de aprendizaje en el que todos necesitan conocer un poco más entonces se les ha informado a los padres y pienso que los padres han llegado al conocimiento de que es algo que así como les beneficia a los niños de inclusión, le beneficia a los niños regulares porque ellos están desarrollando otro tipo de destrezas que de otra manera no desarrollarían. Y entre los niños se da un clima de afecto, un clima de respeto, de interacción. No vemos tanto juego conjunto por ejemplo a nivel de recreo o algo así, porque veo que los niños tienen un juego tal vez más rápido, más brusco, más violento, no sé, y a veces los chicos se hacen a un lado por eso, es ahí donde yo veo menos interacción, pero por ejemplo en el aula al momento de salir y eso, hay afecto, hay un cuidado, una interacción con los niños, que sí, es bonito.

Metodología dentro del aula: Varía mucho de un grado a otro, pero generalmente la profesora da su clase y yo generalmente le ayudo al niño en lo que es la simplificación de los contenidos, pensar en ejemplos, o enseñarle la forma de graficar o de visualizar lo que se está viendo, igual la tarea que se envía a la casa es un poco con apoyo concreto y algo así, entonces mientras se imparte la materia muchas veces la profesora mismo se acerca al niño y le da ayudas adicionales, que es una explicación o repetición de la consigna en palabras más sencillas, o darle ejemplos, entonces hay grados donde se da eso espontáneamente por parte de la maestra, hay grados donde el niño necesita que aparte de la clase que se dio en el aula él pueda salir de su clase para trabajar el contenido individualmente en el aula de apoyo y poder reforzar lo que se ha visto con otros ejercicios, ejemplos y eso y luego llevarlo a la casa para reforzar. Y hay otros niños donde el contenido difiere de lo que está viendo el grado, porque por ejemplo a nivel de matemáticas están viendo un tema más complejo el grado y el niño debe ir trabajando en el nivel que todavía está manejando, entonces necesita que se trabaje con él. Uno de los chicos tiene ayudante también en clase, se trabaja con él, con la maestra y con la ayudante, utilizando material concreto, ejercicios más sencillos, se pueda trabajar en ese contenido y pueda avanzar en el nivel en el que está,

entonces si es hora de matemáticas, él trabaja en matemáticas aunque no esté en el mismo contenido que los otros, sino a su nivel, pero él está trabajando en esa área. Y hay materias como música o arte en donde si participa igual que el resto con la misma actividad.

Mi función con los chicos, he hecho talleres con las maestras y generalmente tengo una comunicación individual y bastante frecuente y procuramos que los niños vayan avanzando en el nivel en el que están y que también por parte de los compañeros sea valorado el trabajo que hacen los niños. De parte de la maestra tiene su calificación y no solamente la calificación, sino también la valoración del trabajo que el alumno está haciendo. Y lo otro es que a nivel de evaluaciones sea en trabajos o en pruebas, procuro estar con los niños porque no se sabe si necesitan que se les repita la pregunta con palabras más sencillas o que se les explique qué es lo que tienen que hacer, entonces los niños realizan la evaluación. Y otros de los niños necesitan que el examen sea adaptado, modificado para que se pueda evaluar lo que el niño ha venido trabajando. Entonces todo ese trabajo lo hacemos en conjunto con las maestras, tenemos muy buena apertura por parte de ellas y de la directora y los niños en realidad tienen una muy buena actitud respecto a los chicos

Anexo 05

Fragmento del DSM 5

GUÍA DE CONSULTA
DE LOS
CRITERIOS DIAGNÓSTICOS
DEL
DSM-5™

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION

Trastorno del espectro del autismo

Trastorno del espectro del autismo

299.00 (F84.0)

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):
1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un 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.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde 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.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde 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.

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).

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

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., 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).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., 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).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (véase la Tabla 2).

- C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Especificar si:

Con o sin déficit intelectual acompañante

Con o sin deterioro del lenguaje acompañante

Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada.)

Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento (Nota de codificación: Utilizar un código(s) adicional(es) para identificar el trastorno(s) del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado[s].)

Con catatonía (véanse los criterios de catatonía asociados a otro trastorno mental; para la definición, véanse las págs. 65–66). **(Nota de codificación:** Utilizar el código adicional 293.89 [F06.1] catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo para indicar la presencia de la catatonía concurrente).

Procedimientos de registro

Para el trastorno del espectro del autismo que está asociado a una afección médica o genética conocida, a un factor ambiental o a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental, o del comportamiento, se registrará el trastorno del espectro del autismo asociado a (nombre de la afección, trastorno o factor) (p. ej., trastorno del espectro de autismo asociado al síndrome de Rett). La gravedad se registrará de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos de la Tabla 2 (p. ej., “necesita apoyo muy notable para deficiencias en la comunicación social y apoyo notable para comportamientos restringidos y repetitivos”). A continuación, se debe especificar “con deterioro intelectual acompañante” o “sin deterioro intelectual acompañante”. Después se hará constar la especi-

TABLA 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (cont.)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

TABLA 2 Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo (cont.)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1 "Necesita ayuda"	Sin ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.

ficación de la deterioro del lenguaje. Si existe un deterioro del lenguaje acompañante, se registrará el grado actual de funcionamiento verbal (p. ej., “con deterioro del lenguaje acompañante-habla no inteligible” o “con deterioro del lenguaje acompañante-habla con frases”). Si existe catatonía, se registrará por separado “catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo.”

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

- A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):
1. **Inatención:** Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

Nota: Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (17 y más años de edad), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

 - a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).
 - b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).

ISBN 978-0-89042-551-0



9 0 0 0 0



www.appi.org

Anexo 06

Fichas de datos de los alumnos de la Unidad Educativa Jason Miller.

INFORME DE PRIMER QUIMESTRE 2013- 2014

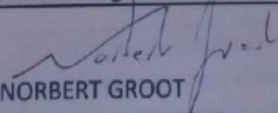
Nombre : _____

6 AÑOS 7 M
Terapeuta
Enero 2014
Irma Martínez

AREAS	PERFIL DE DESEMPEÑO
Apego y Desarrollo Social	<p>_____ llega a clases muy alegre, pone su mochila en el gancho, acepta saludo con beso, pregunta por Joshua si no se encuentra, saca los marcadores, pide hojas, señalando y ante el modelo diciendo "dame papel" y empieza a dibujar</p> <p>Permanece en el aula por aproximadamente una hora y media responde a las consignas de mejor manera, trabaja en los con tenidos planteados y generalmente hace la actividad solicitada en el libro de trabajo</p> <p>Va al baño, muestra su mochila, indicando que quiere salir a comer, en varias ocasiones se le ha pedido terminar la actividad antes de salir, se molesta y se va, pero regresa a terminar y en tonces coge su colación y sale a comer en el patio.</p> <p>Come cerca de los niños, pero no socializa con ellos, a veces en el recreo sube al aula, a jugar o a dibujar.</p>
Lenguaje y Comunicación	<p>Ha tenido un avance muy notorio en el lenguaje, pasó de la jerga a la ecolalia, repite todo lo que escucha y ha empezado a nombrar espontáneamente muchos elementos, a imitar frases</p> <p>Expresiones de uso común, pedidos. Su monólogo mientras dibuja consiste en nombrar los elementos, una y otra vez</p> <p>Participa en el juego con alegría, con risa fuerte, interactuando verbal y físicamente, es sumamente afectivo</p> <p>Todos los elementos de vocabulario trabajados los nombra al presentarlos: cuerpo, familia, transportes, figuras geométricas, colores, números, superhéroes, alimentos, aún con errores.</p>
Desarrollo Físico/Motricidad	<p>Muy diestro en la resbaladera, participa en juego de pelota con _____ pateando, corriendo, lanzando la pelota sobre la red o hacia el aro. Le gusta rodar en la hierba, saltar desde diferentes alturas, jugar a las cogidas y al lobo,</p> <p>Sus dibujos son excelentes, con perspectiva, con movimiento, Hizo un dibujo de sus superhéroes para un Concurso de Pintura y después de participar en una maqueta sobre Quito hizo un dibujo que representaba esos elementos (Casas, sol, calle, etc)</p> <p>Escribe segmento de tiras cómicas, logos. Usa agarre palmar.</p>
Estado emocional	<p>Se muestra cómodo en su aula, a gusto y relajado, al llegar y al salir, ubica el lugar de sus pertenencias y las cuida</p> <p>Cuando necesita sale al patio y permanece allí corriendo por un tiempo y luego sube para continuar con la actividad.</p> <p>Ultimamente ha empezado a "visitar" su aula anterior en espe</p>

	sentirse a gusto y a Jugar con Joshua.
Intereses	Comer, salir al patio, piscina, dibujar pintar, resbaladera El Chavo del Ocho y Quico Series de televisión que ve y reproduce en sus dibujos
Conductas específicas	Actividades recurrentes (que repite una y otra vez) Resistencia a seguir consignas verbales Escasa tolerancia a la frustración, llora, arroja objetos Talento especial para expresión gráfica (dibujo, pintura) Lenguaje expresivo insuficiente Juego interactivo y simbólico escaso
Integración de la personalidad	Sabe lo que le gusta, quiere hacerlo permanentemente Requiere ayuda inicial para abrir elementos de colación Requiere que se le recuerde ir al baño, va solo a veces Escasa flexibilidad para cambios de ambiente y actividad Muestra interés e independencia cuando hay que ir a la piscina (cargar implementos y salir), requiere ayuda para desvestirse y vestirse, no identifica derecho y revés Al inicio no cuida de sus pertenencias, las arroja
Salud	Presentó frecuentes estados gripales, en especial por el clima lluvioso de este tiempo, pero nada muy serio No ha dejado de asistir a clases
Familia	Existe incertidumbre respecto a qué va a pasar con él y su proceso de inclusión, la situación que había al final del año anterior es diferente de la actual, hemos hablado con la mamá sobre darle el tiempo para que se adapte y crear con él las condiciones que resulten mejor para él
Objetivos prioritarios	Ser guiado a la clase sin gritar ni lanzarse al suelo Participar en juego colectivo por al menos 20 minutos en el aula de soporte a la Inclusión Imitar el nombre de los objetos que usa, reducir la jerga Ejecutar actividades de aprestamiento según un modelo Participar en Juego simbólico y corporal con Joshua Evitar sacarse los zapatos y pedir ayuda para ponérselos Comer la colación por sí solo cerca del grupo Sentirse a gusto en el aula y hacer actividades con agrado

IRMA MARTINEZ T.L.
RESPONSABLE DEL AULA DE
SOPORTE A LA INCLUSION


NORBERT GROOT
DIRECTOR EJECUTIVO
FUNDACION MYKAH

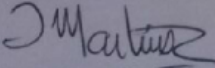
INFORME DE EVALUACION INICIAL AÑO LECTIVO 2013 . 2014

Nombre: _____

6 AÑOS 3 Meses
Terapeuta

Septiembre 2013
Irma Martínez

AREAS	PERFIL DE DESEMPEÑO
Apego y Desarrollo Social	<p>La madre permanece por poco tiempo en la escuela generalmente se queda comiendo chocolate o dulce Acepta que la terapeuta permanezca un poco cerca pero no acepta que se le toque, o dirija Permanece por largo tiempo en la resbaladera Se saca los zapatos todo el tiempo No se integra con los niños a jugar ni en otras actividades Sale con frecuencia al patio, desatiende pedidos verbales no se sujeta a límites , sigue sólo sus deseos. Cada vez que se enojaba le salía sangre de la nariz La última semana estuvo más sereno, casi no baja al aula, permanece en aula de soporte, se siente más relajado participa mejor en actividades lúdicas y gráficas.</p>
Lenguaje y Comunicación	<p>Tiene un muy buen grado de alerta, su comprensión de lenguaje y situaciones es muy bueno. No habla, emplea sonidos, sílabas, y en especial jerga Presenta un monólogo incomprensible cuando está ocupado, sumado a ruidos, vibración de labios, soplidos, etc mira lo que desea pero no lo pide. Bien ubicado en el lugar, identifica claramente espacios Su lenguaje aún no es funcional para la comunicación A veces va al baño espontáneamente pero no acepta ayuda para limpiarle.</p>
Desarrollo Físico/Motricidad	<p>Muy activo, ágil, trepa, no se cae, juega solo explora poco a poco el entorno. Corre rápidamente salta desde un escalón y corre haciendo ruidos al inicio del año se acuesta con frecuencia en el suelo Muestra poco interés en el juego de pelota, Muy buen control de trazos , notable habilidad para dibujar y pintar, pero inicialmente se niega a hacerlo Excelente habilidad para armar rompecabezas</p>
Estado emocional	<p>Inicialmente fue cambiado de aula y maestra, lo que le provocó enojo y ansiedad, luego se le reintegró a su aula y le costó trabajo adaptarse, presentaba frecuentes estallidos de comportamiento, y prefería quedarse afuera acostado en el suelo, se sacaba los zapatos, gritaba y se negaba a todo tipo de actividad, poco a poco con apoyo empezó a subir al aula de soporte, a jugar y empezar a</p>

	<p>cial a la hora de expresión corporal, bailamos y saltamos con los pompones y la música y eso le agrada mucho. A veces se sienta a armar rompecabezas o a pintar junto con el grupo, Los días de piscina va alegre e independiente y juega en grupo</p>
Intereses	<p>Piscina, Dibujar y pintar personajes como Hulk, Hombre araña, Captan América, Thor (Avengers) y los nombra Presentamos a los niños de la escuela sus dibujos, le felicitaron Jugar a las cogidas, a la pelota, al lobo, las cosquillas, colación</p>
Conductas específicas	<p>Lo que le gusta lo repite insistentemente, pero ya acepta hacer otras actividades además de éstas. Es capaz de usar pinza trípode para dibujar pero prefiere agarre palmar y así tiene mucha precisión al dibujar, pintar y escribir Percibe y reproduce elementos en su conjunto Logos, palabras Tiene una memoria y percepción viso -espacial privilegiada Presentó juego simbólico muy productivo (muñecos en casa) Su lenguaje está en creciente desarrollo. Presenta movimientos repetitivos , saltos, aplausos, ruidos</p>
Integración de la personalidad	<p>Se muestra más flexible y más contento habitualmente Mayor independencia en actividades de la vida diaria (comer, ir al baño, desvestirse, colocar objetos en orden, ponerse los zapatos para salir a comer) Aún llora a veces , pero expresa mejor sentimientos de alegría, enojo, afecto, deseo de algo,</p>
Salud y Familia	<p>Ha presentado un buen estado de salud en general, Hemos mantenido una comunicación diaria a través del cuader no de comunicaciones y a veces verbalmente sobre cada una de las actividades trabajadas y el proceso que <u> </u> ha seguido y ha habido mucha colaboración por parte de la familia se ha reforzado cada una de las actividades y por eso ha habido un progreso tan evidente. Felicito a su familia por ello.</p>
Proyecciones para el quimestre	<p>Se han cumplido en su mayoría los objetivos planteados inicialmente, lo que se espera para este período es: Mostrar mayor participación en las actividades propuestas Que <u> </u> se integre al menos a dos actividades semana les con el grupo Emplear mayores elementos de vocabulario e iniciar con frases Ampliar su rango de intereses , uso de nuevos materiales y recursos didácticos enriqueciendo el juego y aprendizaje Ejecutar trazos de preescritura y números con mayor precisión</p>
<p> IRMA MARTINEZ T.L. RESPONSABLE DEL AULA DE SOPORTE A LA INCLUSION</p>	<p>NORBERT GROOT DIRECTOR EJECUTIVO FUNDACION MYKAH</p>

EDUCATIVA I QUIMESTRE 2013 . 2014

10 años 8 meses
Terapeuta

Segundo año EGB
31 de Enero 2014
Irma Martínez

EVALUACION DE LA COMPETENCIA CURRICULAR

A GUA	QUE SABE HACER ?	COMO LO HACE?
	Lee y escribe las grafías (vocales y consonantes aprendidas) presentando dificultades de tipo ortográfico, normal para esta etapa	<ul style="list-style-type: none"> *Identifica la grafía aislada y como parte del abecedario *La escribe en imprenta y cursiva *La reconoce auditivamente *Imita con relativa facilidad trazos *Presenta simetría y fluidez en la escritura. *En escritura manuscrita separación de palabras es correcta, *Requiere aún refuerzo en Imprenta *Copia textos cortos con precisión *Lectura síábica transcribe a manuscrita *Inicia comprensión lectora *Relaciona textos a gráficos *Requiere explicación de consignas *Escribe al dictado *Dificultades ortográficas <ul style="list-style-type: none"> Confunde b/d No sabe cuando usar c/q Dificultad en uso de c,s,z No instaurado mayúsculas y minúsculas Aún no identifica cuando usar u auxili liar con los grafemas g y q Uso de la H aún no establecido Aún no maneja tildes
MATICAS	Escribe y reconoce los números del 0 al 10	<ul style="list-style-type: none"> *Dificultad en identificar cantidad, usa apoyo concreto(objetos, bolitas, dedos) *Relaciona anterior y sucesor *A veces invierte 1, 7, 5 *Puede hacer sumas y restas usando apoyo concreto y aún con dificultad
	Números del 0 al 19	<ul style="list-style-type: none"> *Los escribe sin dificultad en números y en palabras *Escribe en ascendente y descendente *Identifica anterior y posterior *Coloca en tabla posicional *Presenta mayor dificultad en las sumas y restas aún con apoyo concreto *Reconoce nociones pre-matemáticas *Agrupa elementos en conjuntos *Inicia conocimiento de geometría

		<ul style="list-style-type: none"> *Ha iniciado resolución de problemas matemáticos, no lo hace solo aún *Puede escribir en secuencia números hasta el 100 *Juega con Regletas de Cuisinaire comprendiendo adiciones y sustracciones *Comprende decenas y unidades * Emplea Base 10 con lógica
ENTORNO	Identificar el medio en el que se desenvuelve y vocabulario relacionado para ubicarse como miembro de una comunidad	<ul style="list-style-type: none"> *Reconoce y diferencia dependencias de la casa, usos e implementos *Conoce y usa Dependencias de la escuela y las dibuja *Reconoce el barrio , identifica su casa como parte de él. Lo dibuja y expone *Comprende el uso de servicios básicos y miembros de la comunidad *Conoce animales, domésticos, salvajes, de la ciudad y del campo *Se reconoce como habitante de Quito Identifica algunos elementos importantes de la ciudad. *La mayoría de sus exposiciones son en base a dibujos o collages
OPTATIVAS	Participa activamente en las materias especiales, manteniendo adecuada relación con la docente, motivación y buena actitud	<ul style="list-style-type: none"> *Inicialmente salía en estas horas para recibir refuerzo en lengua y matemáticas *Ahora permanece en estas materias y se esfuerza por seguir el ritmo *Participa con agado y entusiasmo en las clases de inglés, francés, música, arte, computación *Identifica los materiales correspondientes a cada materia *Atiende, participa en las clases , escribe copia, realiza actividades solicitadas le cuesta seguir en el libro porque tarda en pasar de un tema a otro, pero lo hace *Asiste una vez a la semana a piscina, tiene un desempeño exitoso, lo disfruta. *En recreo descansa, come y a veces camina en el patio , se ha habituado a acelerar su ritmo , empieza a jugar fuera de clase.
	ESTILO DE APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> *El acceso a lectoescritura le ha permitido comprender la dinámica de las clases *El uso de gráficos, escritura en la pizarra le permite seguir la clase , por eso se desespera cuando la van a borrar

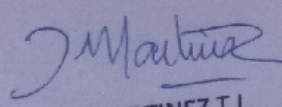
- *Cuida de sus materiales y trabaja organizada
- *Asocia los cuadernos a la materia correspondiente por los dibujos de cada uno
- *Le motiva estar en la clase, con los compañeros, ser valorado por profesores
- *Le provoca ansiedad, enojo y frustración cuando no ha hecho una tarea
- *Los estallidos de comportamiento que eran muy frecuentes al inicio han ido disminuyendo, mientras aprende cómo interactuar con los compañeros, manejar la frustración, el ritmo de la clase
- *Llega a la escuela con alegría y sale satisfecho, cansado, pero alegre

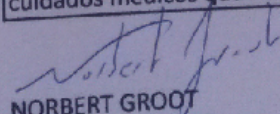
MODALIDAD DE APOYO

- *Tiene un horario más reducido que los demás (5 horas , no 7)
- *La terapeuta de soporte a la inclusión asiste de 1 a 2 horas durante la mañana para explicar conceptos, aclarar consignas, dar el modelo, mediar en conflictos, o llevarlo al aula cuando necesita relajarse, reforzar contenidos, manejar situaciones emocionales, dormir, jugar, etc.
- *Se promueve conversaciones con Martín, compañeros y maestras sobre lo que ocurre a diario.
- *Identifica a su profesora actual como su referente adulto,
- *Se simplifica el currículum, brindando explicación, apoyo concreto y modelo
- *Mostró mayor autonomía en exámenes

PARTICIPACION DE LA FAMILIA

- *Dadas las actuales condiciones familiares el apoyo diario en los procesos de lectoescritura y matemática no puede darse en forma sistemática, por lo que se generan algunas dificultades.
- *Sin embargo existe valoración, apoyo y amor incondicional, se tiene mucho cuidado de sus necesidades y se evidencia el esfuerzo por acompañarlo en cada etapa de este proceso, así como los cuidados médicos que necesita.


 IRMA MARTINEZ T.L.
 RESPONSABLE AULA DE SOPORTE
 A LA INCLUSION


 NORBERT GROOT
 DIRECTOR EJECUTIVO
 FUNDACION MYKAH