

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



La vocación docente para el acompañamiento a un niño y sus padres para la atención del Trastorno del Espectro Autista.

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial, que presenta:

Micaela Plaza Pasini

Asesora

Monika Nelly Camargo Cuellar

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Mónica Nelly Camargo Cuéllar, docente de la Facultad de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de suficiencia profesional-TSP titulado


La vocación docente para el acompañamiento a un niño y sus padres de familia para la atención del Trastorno del Espectro Autista

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as): Micaela Plaza Pasini

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 04/12/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 4 de diciembre de 2023

| | |
|--|---|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Mónica Nelly Camargo Cuéllar | |
| DNI: 09905449 | Firma  |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1388-543X | |

RESUMEN

Los trastornos del espectro autista (TEA) se presentan de manera clínica mayormente durante la infancia y permanecen a lo largo de la vida, afectando al área social, la comunicación y el lenguaje, y la conducta de las personas. De acuerdo con el DSM-5 (2013), en el caso del TEA, comprende tres dominios de afectación: afectación en la interacción social, alteraciones en la habilidad de comunicación y comportamientos e intereses restringidos y repetitivos.

Muchas veces es parte del rol docente identificar signos de alarma en los niños y niñas con TEA, mediante la observación en clase y su entorno. Un diagnóstico temprano promueve el desarrollo de las distintas habilidades. Bajo este marco, el presente Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) detalla la experiencia docente significativa basada en la observación y presunción del diagnóstico de TEA y acompañamiento a padres de familia de un niño de 5 años.

En este sentido, los objetivos planteados son describir la experiencia docente significativa, reflexionar sobre dicha experiencia y analizar el desempeño profesional sustentado en las competencias adquiridas en la facultad de educación PUCP.

Para ello la metodología utilizada es la narración reflexiva, la cual se desarrolla a través de diferentes etapas con la finalidad de realizar una reflexión pedagógica sobre las acciones educativas realizadas en la experiencia y sobre el desempeño profesional.

Al finalizar el trabajo se concluye que la formación docente y su vocación han sido fundamentales para el acompañamiento de un niño y sus padres durante el diagnóstico de TEA.

Palabras clave: *TEA, vocación docente, acompañamiento*

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorders (ASD) typically manifest clinically during childhood and persist throughout life, impacting individuals in the areas of social interaction, communication and language, as well as behavior. According to the DSM-5 (2013), ASD involves three domains of impairment: deficits in social interaction, communication difficulties, and restricted and repetitive behaviors and interests.

Teachers often play a crucial role in identifying warning signs of ASD in children through classroom observation and the surrounding environment. Early diagnosis fosters the development of various skills. Within this context, this Professional Sufficiency Paper details a significant teaching experience based on the observation and presumptive diagnosis of ASD, along with providing support to the parents of a 5-year-old child.

The objectives outlined in this paper are to describe the significant teaching experience, reflect on this experience, and analyze professional performance based on competencies acquired at the faculty of education PUCP. The methodology employed is reflective narration, which unfolds through different stages to facilitate a pedagogical reflection on educational actions in the experience and professional performance.

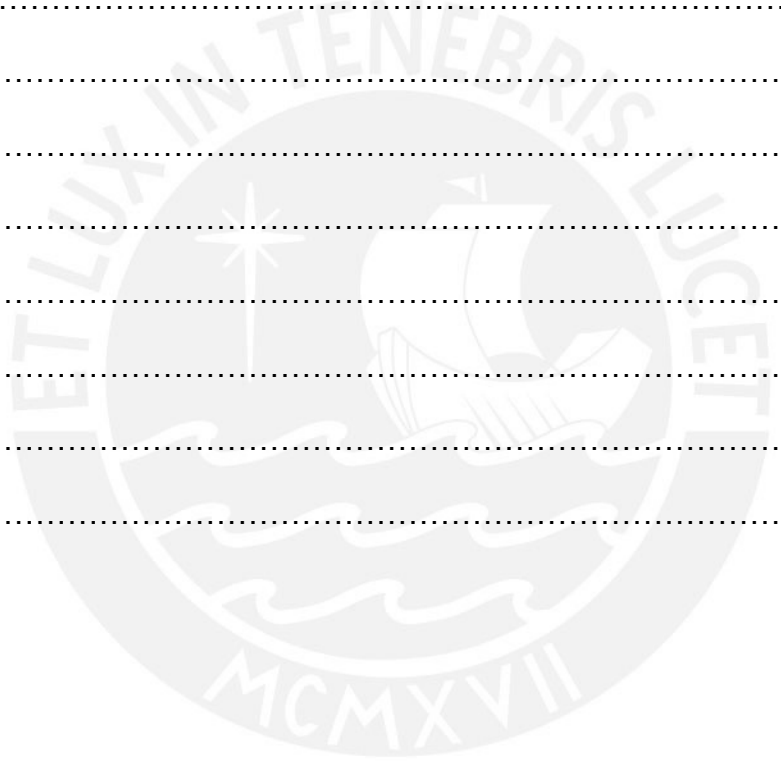
In conclusion, the paper emphasizes that teacher training and vocational dedication have been essential for supporting a child and their parents during the diagnosis of ASD.

Keywords: ASD, teaching vocation, support

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 6 |
| Parte I. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA | 8 |
| 1.1 Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente..... | 8 |
| 1.2 Justificación de la experiencia significativa docente..... | 10 |
| Parte II. NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DOCENTE | 11 |
| 2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa docente..... | 11 |
| 2.1.1 El rol docente..... | 12 |
| 2.1.1.1 Características del rol docente..... | 12 |
| 2.1.1.2 Vocación en la docencia..... | 13 |
| 2.1.1.3 Vocación de docente inclusivo..... | 15 |
| 2.1.2 Trastorno del Espectro Autista - TEA..... | 17 |
| 2.1.2.1 Generalidades..... | 17 |
| 2.1.2.2 Características..... | 18 |
| 2.1.2.3 Detección y diagnóstico temprano..... | 21 |
| 2.1.2.4 Acompañamiento a PPF de hijos con TEA: Acercamiento, diagnóstico, aceptación e intervención..... | 22 |
| 2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente..... | 24 |

| | |
|--|-----------|
| Parte III. CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE..... | 32 |
| 3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la facultad de educación..... | 32 |
| 3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la facultad de educación..... | 36 |
| CONCLUSIONES..... | 38 |
| REFERENCIAS..... | 39 |
| ANEXOS | 41 |
| Anexo 1..... | 41 |
| Anexo 2..... | 42 |
| Anexo 3..... | 43 |
| Anexo 4..... | 44 |
| Anexo 5..... | 49 |
| Anexo 6..... | 50 |
| Anexo 7..... | 51 |



PRESENTACIÓN

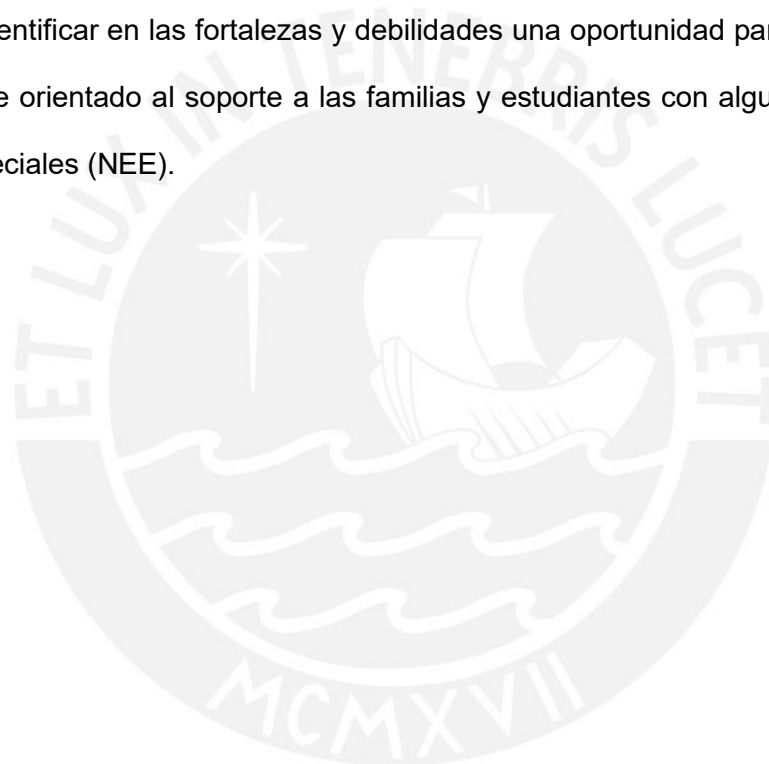
El presente trabajo de suficiencia profesional desarrolla un proceso de reflexión pedagógico, respecto de una experiencia significativa vivenciada durante el ejercicio de la profesión. La experiencia está enmarcada en la vocación docente y el acompañamiento a un niño y a sus padres durante la atención del trastorno del espectro autista.

La narración reflexiva es la base de la metodología utilizada, se desarrolla en tres fases con el propósito de mirar en retrospectiva y prospectiva la práctica docente utilizada con el fin de reflexionar también sobre las competencias obtenidas en la formación de la facultad de educación PUCP y su influencia en el desarrollo profesional. La primera fase se orienta en la experiencia docente significativa, siendo el primer paso la práctica docente que evidenció los cambios y diferencias encontrados entre los alumnos del aula. Seguidamente, contextualizar la experiencia, es decir, precisar el nombre de la institución educativa, nivel, grado, entre otros datos relevantes, siempre resguardando la integridad y anonimidad de los niños y sus familias. Luego, la descripción de la experiencia significativa y las causas por las cuales fue elegida. Esta fase concluye con la narración reflexiva de la experiencia docente identificada, acompañada de las evidencias concretas y pertinentes que representan minuciosamente dicha experiencia.

En el marco de la segunda fase, se exhibirá la fundamentación teórica con la intención de sustentar lo mencionado. Para lograrlo se realizará una revisión bibliográfica y se expondrán los conceptos teóricos y enfoques en relación con el tema. A continuación se reescribe la narración reflexiva, permitiendo asegurar que se transmita de manera crítica y clara, el sentido completo de la experiencia docente significativa. Durante esta fase, se espera lograr un nivel de reflexión crítico - pedagógico.

Y finalmente, en la tercera y última fase se reflexiona sobre la formación docente recibida por la facultad de educación, brindando algunos aportes y ofreciendo una propuesta de mejora del perfil profesional con la finalidad de orientar la acción pedagógica futura para lograr la plena práctica docente. El trabajo llega a su fin con conclusiones y referencias bibliográficas.

De tal manera que, este trabajo evidencia que, a partir de una formación pedagógica adecuada, se puede lograr afrontar retos y tomar decisiones necesarias para el acompañamiento a estudiantes y sus familias. Se destaca la importancia de la reflexión docente para identificar en las fortalezas y debilidades una oportunidad para la mejora en la práctica docente orientado al soporte a las familias y estudiantes con algunas necesidades educativas especiales (NEE).



Parte I. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE SIGNIFICATIVA

La primera parte del trabajo se enfoca en la experiencia docente significativa. Se inicia con la identificación de la práctica docente referida a un niño y su familia durante el proceso de diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Luego se contextualiza la práctica, precisando datos relevantes del lugar donde se realizó. Y finalmente, se describe en detalle la experiencia seleccionada.

1.1 Identificación y contextualización de la experiencia significativa docente

La experiencia se desarrolló en una institución educativa de gestión privada, la cual brinda formación en dos niveles de educación: inicial y primaria, haciendo un total de 930 alumnos entre ambas. Pertenece a la Ugel N° 7 y se encuentra ubicada en el distrito de Miraflores.

La institución fue fundada hace 79 años en 1944 por la congregación religiosa de las Hermanas Siervas del Inmaculado Corazón de María de Pensilvania (USA) con el objetivo de ofrecer una educación integral y bilingüe para niños, asentada en valores cristianos y una especial devoción a la Virgen María. Al día de hoy, continúa teniendo como misión ser “una institución educativa católica de varones, desde inicial hasta cuarto grado de primaria, que brinda una formación integral, fomenta los valores cristianos y la devoción a la Virgen Madre María, a través del desarrollo de competencias, valorando la diversidad y enmarcado en los principios de la escuela católica para servir con generosidad y alegría a la sociedad y a la Iglesia” (Colegio Inmaculado Corazón, 2022).

Asimismo, es necesario mencionar que en su misión se destaca ser “una escuela que forma niños competentes, autónomos y con liderazgo católico que destacan por su práctica de valores como el amor, el servicio y el compromiso dentro de una comunidad educativa con enseñanza intensiva del idioma inglés, donde se promueve el cuidado del medio ambiente y el respeto a la diversidad” (Colegio Inmaculado Corazón, 2022).

En este marco, su propuesta educativa está basada en un currículo hacia una educación integral promoviendo el pensamiento crítico y creativo del niño, siendo este el protagonista de su aprendizaje. Busca enriquecer la mente del niño con el apoyo de metodologías actualizadas a las necesidades del momento, logrando desempeñarse con eficiencia en la sociedad. Cuenta con un programa de inmersión del idioma inglés a través del juego y la espontaneidad, dando a los alumnos una base sólida para enfrentar una educación en dos idiomas en primaria.

En el nivel de inicial los niños trabajan por proyectos, es decir a partir de una investigación, los alumnos practican la toma de decisiones, expresar sus ideas, formular hipótesis, compartir y trabajar en equipo, respetar los acuerdos y los puntos de vista de los demás. Se intenta que los estudiantes se acerquen a la realidad y logren aprendizajes significativos de manera dinámica y que sea útil para su futuro.

En el 2021 continuaba la pandemia y la formación de los estudiantes se desarrolló de manera virtual. Los alumnos tenían 3 clases al día, 2 con las tutoras de 2 cursos obligatorios y 1 de curso especial o taller. Se conectaban vía Meet en grupos de 6 niños por videollamada y trabajaban en casa con los libros y materiales que tenían ya organizados previamente. Las profesoras dictaban 6 sesiones de media hora continuas, las 3 primeras de uno de los cursos a los 3 grupos, y las siguientes 3 del otro curso obligatorio a los 3 grupos de niños de la misma sección. Finalmente, entre clases con sus tutoras tenían el curso especial o taller para trabajar entre las 8:30am y 12:50 pm del día.

La experiencia docente significativa elegida para este trabajo se desarrolló en el nivel inicial de la escuela con niños de 4 y 5 años, dentro del aula de 5 años, que corresponde a prekínder, en el cual, como se mencionó anteriormente se realiza la inmersión del idioma inglés y se trabaja por proyectos de investigación a cargo de docentes bilingües, tutoras de clase y asistentes, además de los docentes de cursos especiales como religión, psicomotricidad, música, cajón, arte y religión, regidas por el Currículo Nacional.

1.2 Justificación de la experiencia significativa docente

A lo largo tanto de la carrera profesional, como docente, ha tenido la oportunidad de desarrollarse en distintos escenarios educativos y consolidar conocimientos a través de la interacción con los estudiantes y docentes, elaboración de materiales y recursos de aprendizaje, diseños de aprendizaje, entre otras actividades vinculadas con la docencia. Por ello, en este camino se han incorporado estas experiencias con sentido de apertura, flexibilidad y empatía con la comunidad educativa.

La experiencia es una de las que marcó su trayectoria, un hito en su vida profesional, ya que retó su vocación, debido a que si bien se formó como maestra de inicial, ahora se colocaba en el escenario de la educación inclusiva, lo cual exige estar mejor empoderada. A través de este enfoque reconoció los retos que tuvo como maestra, al acompañar a los alumnos y familiares durante el proceso de diagnóstico, específicamente TEA en un niño del aula de 5 años. Respecto de ellos la autora se cuestionó sobre cuánto conocía sobre el TEA, con ello surgieron preguntas como ¿Qué conozco sobre el TEA? ¿Por qué se asume como trastorno? ¿Por qué la sociedad le atribuye una etiqueta o califica al niño autista? ¿Cuánto sabía la autora sobre el TEA antes del ejercicio docente? ¿Sería ella capaz de realizar un correcto acompañamiento a los padres del niño? Son preguntas problemáticas que retaron para comprender el escenario y plantear una intervención en la práctica educativa.

Es así como, esta experiencia implica un proceso de análisis de la práctica educativa en mención, tomando los siguientes criterios para su selección:

- Buscó resolver una necesidad/problema /dificultad/incidente surgido en el desarrollo de sus labores profesionales en el campo en el que se desempeña
- Formó parte de una necesidad o situación de atención claramente identificada con evidencias observables.

- Nació del proceso de reflexión docente o de cuestionamientos frente a un reto que requería ser atendido.

Esta experiencia desarrollada en el 2021 supuso asumir toda la responsabilidad de un aula de pre kinder - 5 años, pues era la tutora, trabajaba con una asistente y las clases seguían siendo virtuales. Las tareas consistían en la observación de los niños de manera constante, el diálogo cercano con el departamento psicopedagógico, la búsqueda de información de especialistas, entre otros, para poder brindar mejor atención a todos sus estudiantes, pero especialmente a un estudiante con TEA y el acompañamiento a su familia, quienes concitaron mayor parte de su atención.

Por lo tanto, la autora considera que esta experiencia logró un gran impacto positivo para su carrera profesional y fue un reto que asumió con esfuerzo y dedicación. La llevó a afianzar su vocación docente, esta vez, con un corte inclusivo, lo cual supone un valor agregado como maestra, que la acompañó en cada acción y decisión que tomó, no solo en lo profesional sino también en lo personal.

Parte II. NARRACIÓN Y REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DOCENTE

En esta segunda parte del trabajo se presenta la fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa identificada. Posteriormente, se iniciará la narración reflexiva de la experiencia, la cual estará acompañada de evidencias concretas que representan con precisión lo narrado a través de anexos indicados.

2.1 Fundamentación teórica que sustenta la experiencia significativa docente

La experiencia significativa docente toma como referencias conceptos básicos que sustentan dicha experiencia y permiten realizar un diálogo reflexivo entre los principales referentes teóricos vinculados con su propia práctica.

A continuación se procede a desarrollar cada aspecto:

2.1.1. El rol docente

Según Larrosa (2010), la vocación docente es una inclinación natural por dedicarse de manera profesional a enseñar con compromiso, entusiasmo y confianza en el poder que tiene la educación, mucha dedicación y servicio a los demás.

2.1.1.1. Características del rol docente

Hoy en día, la labor principal de un docente, más que enseñar, es la de propiciar espacios que permitan a los estudiantes construir aprendizajes y nuevos saberes, como menciona De Juanas y Beltrán (como se citó en Espinoza Freire, 2020) en “Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala”, buscando fortalecer en ellos la independencia cognitiva y roles propios en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.

Espinoza (2018) (citado en Espinoza Freire, 2020), alude a que la responsabilidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes depende de la manera en que el docente se convierte en un educador de calidad, proporcionando sus conocimientos y pedagogía imprescindible para el desarrollo integral de los niños y niñas en su infancia. Es imprescindible que su rol sea de formador, mediador y facilitador de todo el proceso de enseñanza y orientación del aprendizaje. El docente tiene el encargo de mediar ordenadamente entre el alumno y los conocimientos diversos, intentando alejar el tradicionalismo de las corrientes y filosofías actuales de pedagogía, su rol es el factor más importante del proceso educativo.

Una característica que se destaca del rol docente se refiere a la capacidad de toma de decisiones en beneficio de la formación de los alumnos. Se trata de elegir estrategias, contenidos, forma de acompañamiento, etc. que lleve a una mejor atención a sus estudiantes.

En la actividad docente se requieren mayores demandas que supone desarrollar competencias para *el saber actuar* en contextos desafiantes que exige la implementación de

políticas educativas y nuevas condiciones que coloca al ejercicio docente en una tarea orientada a la calidad (Canedo et al., 2017).

Finalmente, como menciona Marqués (2000), vivimos en un mundo con una cultura que se desarrolla constantemente, la sociedad es cambiante y la información que manejamos también, más que dar una enseñanza plana con conocimientos con vigencia limitada, la mejor enseñanza a los alumnos es que puedan aprender a aprender ellos mismos, conocer sus características, limitaciones y las infinitas posibilidades de promover su propio desarrollo cognitivo y aprendizaje.

La característica que un maestro puede tener en beneficio de sus estudiantes, es la permanente búsqueda de diferentes estrategias para enseñar y brindar acompañamiento a sus estudiantes respetando sus propias características y necesidades.

2.1.1.2. La vocación en la docencia

Frente al avance de la tecnología y la inteligencia artificial la comunidad educativa espera en los docentes competencias que guarden coherencia con ellas, sin embargo, considerarla únicas traería consigo la desvalorización de otros rasgos como, la motivación, la vocación o el sentido de afecto por los estudiantes.

Como menciona Sánchez (2002), en la revista educativa “Escuela abierta”, este requisito indispensable de la vocación, también se ve afectada en la misma docencia, cuando por ejemplo, los productos finales son más importantes que el medio en el que se desarrollaron. La carga laboral del día a día de los docentes es mucha, lo cual hace difícil encontrar un espacio para la vocación, ello sería impensable, ya que es un componente que se menciona con frecuencia y su presencia es necesaria para el buen desempeño.

Aunque resulte duro reconocer la realidad de la reflexión anterior, convergemos que el periodo de formación inicial de los docentes, resulta pertinente para desarrollar la dimensión vocacional a la que tanto se anhela llegar en esta carrera profesional.

La tarea que cumplen los docentes es irrevocable, ya que forjan verdaderamente durante los años de estudio y preparación profesional, la esencia de la vocación. Según Sánchez (2003) y Ferrero (1994), clasifica tres modelos del proceso de vocación, de la siguiente manera: 1) Vocación subjetiva: si el sujeto siente atractivo por una actividad, pero carece de cualidades para ella. 2) Vocación objetiva: posee esas cualidades, pero no el atractivo hacia ella. 3) Vocación auténtica: si además de sentir atractivo por la actividad, tiene las cualidades suficientes para ello.

La aspiración de todo docente sería la de culminar en una “vocación auténtica”, recogiendo lo llamativo que implica una actividad en conjunto con las aptitudes personales del docente hacia la misma. Es importante, que para ello, logremos acompañar a los alumnos a reconocer sus cualidades y posibilidades, incitando siempre todos los aprendizajes que serán necesarios para su propia evolución.

Teniendo en cuenta a Fuentes (2001), para la efectividad cotidiana, la acción no tiene sentido sin un ser humano que actúe sobre ella. Este es el diferencial que existe en el trabajo vocacional; una acción con sentido es tan importante por cómo se hace, como quién la hace. En cuanto a la labor educativa docente, ese “*quién*”, no puede ser cualquier persona, ya que la trascendencia que se lleva a cabo es la de la formación y desarrollo integral de otras personas.

En ese sentido, resulta importante el esfuerzo personal y desempeño profesional que ponen los maestros, paralelamente a la formación que recibieron, para construirse más humanos en el ámbito en el que se desarrollan. Podría señalarse que no se debe considerar nuestra realidad como algo ilimitado o exigirse situaciones imposibles, debemos reconocer como menciona Fernández Ochoa (2006) “llegar a ser lo que se puede ser con lo que se es”, esto incluyendo y teniendo en cuenta que todos, inclusive los docentes con mayor vocación tienen posibilidades y límites que respetar para lograr un cuidadoso y muy esmerado trabajo con sus alumnos.

2.1.1.3. Vocación de docente inclusivo

Cuando un profesional de educación reconoce la importancia de su trabajo, lo trascendental que es su actuar y hablar, comienza a vivir la vocación de la docencia como un compromiso personal con distintas actividades que se propagan más allá de las habilidades técnicas - pedagógicas, las cuales resultan insuficientes sin todo lo que contempla la misma vocación docente, que aporta valor tanto a los alumnos como a los propios docentes.

Durante la praxis docente, vale mencionar que es el docente quien se da a conocer, manifestando, exponiendo y dejándose impregnar por todo lo que sucede alrededor suyo y siendo afectado por los acontecimientos pedagógicos en los que forma parte, especialmente cuando se trata de un aula inclusiva o con un alumno de inclusión.

Castillo Escareño (2017), comparte que los maestros que asumen la visión inclusiva como parte de su desempeño y vocación, tienen un gran reto por delante por todas las exigencias que la sociedad y mundo demandan hoy en día, es por ello que no se puede elegir en esta profesión, es entrar de lleno a la labor educativa con la convicción de realmente servir a los demás y formar parte de una comunidad activa e igualitaria para todos. Es importante tener una actitud distinta, que rompa paradigmas, que movilice, que sea proactiva y que comprenda todo lo que conlleva la educación inclusiva del ahora, ser ejemplo con acciones, y de esa forma los colegas y la comunidad educativa, pueda observar el compromiso que requiere e ir poco a poco involucrándose con este enfoque también.

Como parte de la vocación inclusiva, los docentes deben conocer muy bien a sus alumnos, tanto de forma individual como grupalmente para poder trabajar con ellos, reconociendo e identificando sus intereses y necesidades, lo que permitirá dar el apoyo necesario para formar parte de la planificación docente adecuada que se requiere para llevar a cabo el programa de estudios. La vocación del docente inclusivo resulta ser una pieza fundamental en el desarrollo de los alumnos, tanto como los alumnos mismos, ya que, según Castillo Escareño (2017) "(...) Deben contar con competencias profesionales diversas para una sociedad que cambia

rápidamente. Se requiere un docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos y que acceda y emplee las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (...)" (p. 270).

El docente debe poder involucrarse en muchos ámbitos, tener amplia capacidad de liderazgo, gestión, investigación y observación, que pueda buscar soluciones nuevas a las problemáticas que aparecen en el camino y realizar constantemente una reflexión crítica sobre lo que se va presentando en el día a día.

La misión más grande de la vocación docente inclusiva, es la de lograr cubrir las necesidades de los alumnos y la relación que tiene con su escolaridad, sociedad, familia y todos los contextos donde se desenvuelven y evolucionan constantemente.

En la línea que plantea Rivero (2017), las buenas praxis de los profesionales en la docencia inclusiva deben ser sistematizadas, valoradas y divulgadas, para así ofrecer a las prácticas educativas realidades particulares que permitan implementar en un aula y escuela inclusiva las características propias, de otros ,y sobre todo de los estudiantes de inclusión para que sean considerados parte, con equidad y calidad educativa.

La vocación de docente inclusivo, cumple un rol sobresaliente. Como menciona Asprilla (2011) en "Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente" de Rivero (2017), la formación de los docentes inclusivos se construye desde las interacciones con otros, el sentido de pertenencia que le dan a los lugares y situaciones para los alumnos en situación de discapacidad, y las normas, estrategias, contenidos y actividades que les brindan.

En referencia a lo anterior, los docentes con vocación inclusiva guían el aprendizaje de todos sus alumnos, teniendo en cuenta la importancia de respetar sus diferencias, aceptando la diversidad y proporcionando una educación equitativa y de calidad. Sin comparar con el resto, sino cuestionando, identificando estrategias, buscando responder a situaciones tomando en cuenta el desempeño y pensamiento de todos en el aula.

Gracias a esto, es importante que la formación y rol que cumple el docente con vocación inclusiva sea innovador, protagonista de cambios, acreditador de competencias profesionales, sociales y éticas, ya que debe estar siempre dispuesto a asumir riesgos y retos para lograr nuevos métodos de enseñanza; reflexionando sobre su propia praxis para estar en constante transformación y actualización, valorando las diferencias, para poder realizar correctamente las adaptaciones curriculares y educar para la diversidad.

Una buena práctica, que es innovadora, efectiva y replicable, inicia desde el compromiso del docente y su vocación. Para Litwin (2010), (como se citó en Rivero, 2017), una buena práctica es la que da lugar a la calidad en inclusión y que sea sostenible en el tiempo, y que comprende que la homogeneidad en el aula no permite reflejar la diversidad de la que está realmente compuesta.

2.1.2. Trastorno del Espectro Autista- TEA

El TEA es una afección en relación con el desarrollo típico del cerebro que puede afectar la percepción y socialización de una persona con el resto y puede causar también, problemas en el desarrollo del lenguaje.

2.1.2.1. Generalidades

Como afirma Cabrera, 2007, la primera descripción del autismo fue hecha por Leo Kanner en 1943, se basó en características denominadas como “autismo infantil precoz”. Al año siguiente, fue Hans Asperger quién acuñó la expresión “psicopatía autística”, la cual coincidía con las mismas características expuestas por Kanner en 1943.

Por diferentes circunstancias de la época, geográficas e históricas, Asperger y Kanner no conocían el trabajo del otro, sin embargo, ambos coincidieron en la elección del término “autista”, ya que lograba transmitir las alteraciones sociales que presentaban las personas. Esta palabra fue utilizada en 1911 por Eugen Bleuer, quién la describió como alteración social en pacientes con esquizofrenia.

Sobre el análisis del origen del autismo, este ha ido cambiando a través del tiempo, desde Bettelheim, 1967, quién culpaba a los padres, hasta distintas teorías neurobiológicas y neuropsicológicas, las cuales hoy en día tienen cabida y se reconocen como un síndrome conductual de base biológica con diversas etiologías. Teniendo en cuenta a Arias et al. (2016), quienes afirman que el autismo no es una enfermedad única, sino un trastorno del desarrollo que puede llegar a ser muy complejo y comprometer distintos tipos de comportamientos según la persona, los avances en neurociencia y genética, no han podido establecer un modelo que explique precisamente la causa del TEA, suponen una base de factores genéticos y ambientales.

Desde el principio de los estudios sobre el autismo en 1943 y 1944, muchos especialistas, reconociendo el autismo como uno de los trastornos más graves de la neuropsiquiatría infantil, han probado todos los medios terapéuticos vigentes de cada época. En la actualidad se ha comenzado a aceptar el nuevo paradigma del autismo, sin buscar una cura y probando diversos tratamientos y terapias que respeten a la persona autista y sean una fuente de servicios para la mejora de calidad de vida e inclusión en sociedad.

A modo de contextualizar, en nuestro país existen resoluciones sobre la educación inclusiva en el nivel de educación inicial, siendo uno de ellos, la modificación de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, incorporando ahora los principios de inclusión a las personas con discapacidad y garantizando el enfoque inclusivo en la educación en todas sus modalidades. Emitiendo así, la Ley N° 30797, la cual promueve la educación inclusiva. Con ello queda de manifiesto los esfuerzos para la atención a la diversidad y la promoción de aulas inclusivas desde el MINEDU, pero aún quedan retos para su adecuado trabajo en las aulas.

2.1.2.2. Características

Todas las manifestaciones y síntomas del autismo son distintas, y ocurren en diferentes momentos, normalmente identificadas por el retraso o anomalía en habilidades durante los

primeros años de vida en las siguientes áreas: social, intereses y comunicación. Es común que se identifiquen a partir de los 3 años de vida.

Estos tres criterios diagnósticos son los siguientes, según Artigas et al., 2011; Hernández et al., 2011; López Gómez et al., 2010; López Gómez, et al., 2009, (como se citó en Correia, 2013).

- 1) Dificultad en la relación social; un niño autista presenta problemas de relación e interacción, no comprende las bromas, acuerdos, ni doble sentido. Le cuesta relacionarse, ya que tiene una rigidez mental que le dificulta la adaptación a su entorno cambiante. No muestra interés en formar lazos, disfrutar de compartir objetos o intereses con sus pares, y no son conscientes de los deseos, emociones o intenciones de los demás niños.
- 2) Dificultad en la comunicación; afecta las habilidades verbales y no verbales, y es común que el lenguaje no se desarrolle como es debido o no se desarrolle en su totalidad. Poseen un vocabulario limitado y repetitivo. Por lo general, su comunicación está orientada a los intereses específicos de la persona con autismo. Su lenguaje corporal también es limitado y sus estructuras gramaticales inmaduras.
- 3) Restricción de intereses; muestran preocupación excesiva por algunas pautas, así como intereses concretos y limitados. Mantienen rutinas para evitar la ansiedad por el cambio, pueden realizar movimientos corporales estereotipados del TEA como balancearse, dar golpes y aleteo. También pueden demostrar problemas a nivel sensorial por ruidos, texturas, sabores, contacto físico y olores, así como hipersensibilidad al sonido o luminarias.

Estos son los tres criterios más comunes para poder notar la presencia del TEA, sin embargo, como se ha mencionado antes no son determinantes y exactos para todos los niños con TEA.

Calderón Soto (2002), sugiere también tomar en cuenta estos criterios para los aspectos educativos de las personas autistas y sus características. Menciona la importancia de identificar lo que se debe enseñar a cada niño, aunque sea complejo y delicado determinar qué necesidad debe ser cubierta, pero debe asegurarse que la didáctica y forma de evaluación sean las adecuadas.

Es importante para la correcta intervención educativa, adecuar las necesidades de los niños y tener en cuenta las siguientes tres áreas:

- 1) Comunicación e interacción; determinante utilizar actividades que promuevan el desarrollo y proceso de incorporación al entorno, para que ellos mismos sean autónomos en su aprendizaje y puedan identificar los procesos que satisfacen sus necesidades.
- 2) Lenguaje; es el medio por el cual la persona entra en contacto directamente con el prójimo. El lenguaje les permite ejecutar actos significativos para satisfacer necesidades, deseos, interés, etc. Cuando se menciona el “lenguaje” se debe poner el foco en cual será el código con el que las personas se van a relacionar con otros, por lo tanto, no solo se habla de un lenguaje oral, sino de todas las funciones comunicativas que existen en una persona autista, como lo es la comunicación no verbal o gestual y se debe potenciar su máximo desarrollo.
- 3) Desarrollo Cognoscitivo; en este, los aspectos cognitivos y sociales tienen una relación muy cercana entre ellos en base al desarrollo de las personas, todos los aprendizajes que se realicen en esta área, estarán determinados por las principales características cognitivas de la persona con TEA y su nivel de desarrollo. Habrá quienes requieran de apoyos concretos, otros desarrollo de habilidades básicas, desarrollo musical e instrumental y solución de problemas simples. Todo lo antes mencionado, podrá ir acompañado de la funcionalidad de distintos objetos y

elementos básicos perceptuales, como son lo visual, táctil, motor y auditivo, y la interacción con otros.

La intervención educativa para los niños con TEA debe ser de manera integral, trabajando áreas de interés comunitario como: autonomía, psicomotricidad, coordinación visomotora y autocontrol.

Las áreas de intervención requieren de una planificación minuciosa e integrada, esta debe estar regida por las características de la persona y los recursos del entorno.

2.1.2.3. Detección y acompañamiento temprano

Continuando con Correia (2013), un niño puede tener un desarrollo “normal” hasta el primer año o año y medio de vida. Adquieren hábitos y marcan hitos comunes dentro de lo normal para la edad. Sin embargo, son los padres quienes notan los síntomas dentro de los 6 meses, y 3 años y medio, según Martos Pérez et al. (2006). Llegan a percibir suspensiones o regresiones en las distintas habilidades desarrolladas anteriormente.

Para el diagnóstico, según Martos Pérez et al. (2006), (citado en Correia, 2013), se utilizan las estrategias y herramientas más comunes del trastorno, como son; análisis de información proporcionada por los padres, grabaciones de videos, evaluaciones clínicas, instrumentos de medida específicos, seguimiento de estudios de niños con TEA, estudios genéticos, estudios de neuroimagen, estudios de neurotransmisores.

De igual manera, las más utilizadas son los análisis de información de padres y vídeos, ya que esta información observada en retrospectiva, que proporcionan los padres, es objetiva y exacta. Cabe destacar que no existe relación alguna entre la edad de diagnóstico y los síntomas, ni el momento de presentación del trastorno en relación al pronóstico y posibles evoluciones posteriores.

2.1.2.4. Acompañamiento a PPF de hijos con TEA: Acercamiento, diagnóstico, aceptación e intervención.

La American Academy of Pediatrics (2023), menciona la diferencia que existe entre los niños y niñas con una posible sospecha de TEA, están relacionadas con el lenguaje, relaciones sociales, conductas, intereses y atención continua. La atención continua es la relación entre el niño o niña y algún objeto, evento o persona y la conexión que logra con alguno de los mencionados.

El diagnóstico de TEA en sí mismo puede afectar de forma diferente a los integrantes de una familia. El momento del diagnóstico inicial, por ejemplo, ha sido definido como un período de “crisis”. Los miembros de la familia, necesitan de un tiempo para reestructurar sus ideas y adaptarse a esta información. (Cucho y Córdova, s/f).

Es un largo camino el que transitan los padres de familia con hijos en situación de discapacidad, específicamente TEA, que es un universo de posibilidades distintas en comparación a las neurotípicas, que los padres están acostumbrados, desde el momento en que se enteran de que hay algo que no está evolucionando como debería, hasta poder aceptarlo y trabajar en apoyarlo, cumpliendo la infinidad de requerimientos que se deben realizar, es importante que el rol del docente del aula sea empático, comprensivo, acogedor, sólido, claro y de compañía durante el proceso hasta lograr la adaptación del diagnóstico.

Cómo mencionan Cucho y Córdova (s/f) (citado en CPA, 2023), especialistas de la Unidad de Alteraciones del Desarrollo del Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje - CEPAL, existe mayor probabilidad de que las familias se encuentren dispuestas a implicarse y continuar con las recomendaciones de la escuela y los especialistas, si es que estas intervenciones son respetuosas y cercanas, de esta manera, aceptarán las prácticas recomendadas.

Son muchas de estas características, las señales que durante la experiencia llevaron a tomar decisiones durante el tiempo del ejercicio profesional específico que se describe en el trabajo. Cabe resaltar que el rol que cumple un profesional en educación, más allá de observar y prestar atención a los diferentes signos de alerta que puedan presentarse en los alumnos, está también en saber comunicar, acompañar, y ser un soporte para los padres de familia, pues muchas veces recibir un diagnóstico, comprender que algo no se está desarrollando de la manera esperada, notar retrasos en distintos ámbitos, puede resultar duro de comprender y procesar para finalmente lograr aceptarlo.

Verdugo y Rodríguez (2008) (citado en Baña, 2015), agregan que se requiere de esfuerzo constante y simultáneo de los agentes sociales que se comprenden en el entorno de un niño o niña con TEA; su familia y profesionales. Únicamente con buena coordinación entre ellos, se garantiza el éxito de los cambios requeridos para su desarrollo.

Para el correcto acompañamiento e inclusión, existen algunos alcances o estrategias que pueden ser de gran utilidad, siempre y cuando las familias se sientan a gusto y cómodas con ello, se debe respetar la individualidad de cada una de ellas. Retomando a Cucho y Córdova (s.f), especialistas de la Unidad de Alteraciones del Desarrollo - CPAL (2023), resulta importante para ayudar a las familias a afrontar el proceso teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones;

- Intentar comprender a los miembros de la familia para acompañarlos debidamente. Existen muchas reacciones emocionales al afrontar una situación, es importante compartirles que estas no son correctas ni incorrectas, solo emociones transitorias.
- Generar un espacio de escucha respetuosa y activa, hacia sus reacciones emocionales, brindando un momento para poder hablar de sus sentimientos.
- Reconocer que las reacciones emocionales son parte del día a día, no tomarlas de manera personal, sino estar preparados para contener y proporcionar el apoyo emocional necesario.

- Respetar las opiniones de los miembros de la familia, aunque estos sepan que es imposible que alguien más sepa cómo se siente, ser empáticos y no responder a la defensiva o intentar cambiar de opinión.

Como docentes debemos apreciar y valorar el trabajo en equipo con las familias, ser un apoyo al tener que afrontar necesidades, expectativas y deseos de manera autónoma con el objetivo de reestructurar la nueva proyección de vida que forja una familia con integrantes con TEA.

2.2 Narración reflexiva en torno a la experiencia significativa docente

Durante esos años, a la autora se le había presentado una gran variedad de niños y cada uno con individualidades únicas y específicas, muchos de ellos ya con diagnósticos llevaderos con estrategias y herramientas premeditadas, que daban resultados sin mayor inconveniente. Cabe resaltar que ninguno de ellos le llamó la atención a la autora como este niño en particular, ya con información previa se inició el año escolar, hizo falta un encuentro de manera virtual, para poder darse cuenta de que el trabajo ese año sería muy retador, y algo con lo que quizás nunca había lidiado más que en la teoría. La autora recuerda días de mucha angustia, pena, estrés, miedo y desconcierto, fueron esos días los que le dieron la fuerza y valentía para expresarse y ejecutar todo lo que estaba en sus manos para que el estudiante recibiera una educación justa y adaptada a sus capacidades.

Esta experiencia se desarrolló en el aula de 5 años, pre kinder "C" en el nivel de inicial del colegio en el trabajó y se desarrolló durante 5 años.

Se da inició el año escolar, aún en pandemia y con clases virtuales, se pudo percatar, desde el primer contacto con el alumno, que algo no calzaba con las características que se observan en niños de su edad, en ese momento, aún con 4 años, ni con ninguno de los otros niños que había conocido en la misma modalidad de uno a uno junto con su asistente.

Una vez conectada en la reunión de Zoom (**Evidencia - Anexo 1**), como menciona Artigas et al., 2011; Hernández et al., 2011; López Gómez et al., 2010; López Gómez, et al., 2009, (citados en Correia, 2013), se evidenciaba mucha dificultad a nivel social, de lenguaje e intereses, no eran determinantes, pero sí suficientes para darse cuenta que habían señales que no se debían perder de vista, es así como la autora pudo visualizar que el niño no se comunicaba, tenía la mirada perdida, no miraba a la pantalla, lo acompañaba su mamá, quien intentaba llamar su atención con palabras, juguetes, instrumentos, agarrándole las manos, la cara y hablándole al oído, sin éxito alguno, durante todo el encuentro no se logró concientizar al niño sobre lo que estaba sucediendo.

En casa tenía una hoja de trabajo para colorear durante la reunión, la cual coloreo su mamá por él, ya que no mostraba interés, agarró las crayolas e hizo un par de rayones sin más interés en continuar, se apreciaba todo el tiempo que mostraba una actitud de querer retirarse del lugar en donde estaba.

La mamá por el contrario, no paro de intentar hacer los trabajos en clase y hablar haciendo las veces del niño (**Evidencia - Anexo 2**), contando todo lo que había hecho, lo que pensaba y todo lo que le gustaba al niño, como montar scooter y ver un programa de caricaturas, que al mencionar el nombre les llamó mucho la atención, pues es un programa para niños mucho más pequeños que la edad del niño.

La autora en esa situación se puso muy nerviosa, durante la sesión pensaba a grandes rasgos lo que se estaba presentando, más allá de la preocupación por cómo sería el año para él en cuanto a lo académico, lo cual luego fue también una preocupación latente, los nervios se relacionaban con su desempeño, el rol que cumpliría y si lograría las expectativas cargadas de responsabilidad que se espera en una maestra con un caso de inclusión, como claramente era este, sin contar el temor que sentía al caer en cuenta que además, todo sería por lo pronto, de manera virtual.

Con gran desconcierto, angustia y expectativas bajas, terminó la sesión, la autora recuerda la sensación de impotencia e insatisfacción que sentía en ese momento, ese miedo de cómo se desarrollaría el resto del año y el desconcierto sobre el niño llevando una educación regular, cuando no sabía a ciencia cierta si eso era lo que más le convenía. Se le hizo un nudo en el estómago pensar que él podría tener todos los días encuentros como estos, en que se sentiría incómodo y obligado a hacer algo, que no solo no quiere, sino que además no comprende.

La preocupación de la autora partía de las consecuencias que se verían más adelante **(Evidencia - Anexo 3)**, al momento de evaluarlo, desarrollar competencias, clases de inglés, si regresamos a la presencialidad necesitaría apoyo 100% del tiempo de la asistente o tendría que tener acompañante, los demás niños notarán una diferencia con él -algo que ya sucedía durante las clases virtuales-, cómo manejaría el caso con los padres, como responder ante sus dudas o mucho peor, como comunicarles que no se están logrando los objetivos esperados.

Muchas preocupaciones rondaban en su cabeza, no sabía que tendría que hacer, pero sabía que estaba probablemente, ante el mayor reto en su vida profesional, pues no podía dejar de pensar que su trabajo sería clave en la vida de esta familia, comunicar lo que evidenciaba el niño sería crucial para un descarte de algún tipo de discapacidad, ya que algo definitivamente no estaba desarrollándose como se espera para la edad.

Esa etapa fue bastante fuerte e intensa para la autora, confiesa lo abrumada que se sentía al pensar y dudar de sí misma, de sus capacidades y de si su vocación era lo suficientemente fuerte para afrontar este momento y todo lo que traía consigo. Durante las primera semanas, se preguntó varias veces si estaba preparada, pues el temor de hacerlo “mal” la inundaba porque reconocía la importancia que tiene trabajar con seres humanos y las repercusiones que existen, sobre todo, pensaba que si estuviese en el lugar de los padres, le gustaría que fuera una profesional de nivel quien tratará el tema con su hijo. Pero, como menciona Fuentes

(2010), en la realización de acciones con sentido, es tan importante lo que se hace como quién lo hace, no podría ser cualquier persona, sino alguien preparado para trascender a través de sus alumnos. Esa idea siempre estuvo forjada en la autora, a pesar de las emociones y pensamientos que le invadían, sabía en el fondo que podría lidiar con ello.

Considerando este contexto, se dio cuenta de lo urgente que era insertar una dinámica diferente y personalizada con este niño en particular y su familia, ya que las enseñanzas y aprendizajes que se impartirán este año, no serían las más adecuadas para él.

Se dio cuenta también, de que su rol como maestra observadora de esta situación, sería compartirle a los padres de familia todo lo que veía y encontrar la manera de juntos sacar adelante a su niño, tema que fue muy difícil, pues mostraron gran resistencia a ello, en ese momento fue clave notar que mientras más cercana y accesible la sientan los padres, mayores resultados obtendría sobre su trabajo con el niño.

Luego de un mes de adaptación, en donde las clases eran más cortas y con una programación fácil y amigable para los niños, comenzó el horario y contenido de acuerdo al diseño curricular que trabajamos. Es en ese momento cuando pensó que iba a ser más fuerte que todo lo que tenía que realizar y que quizás no tendría éxito.

Junto con su asistente, se reunieron con el departamento psicopedagógico y el departamento de inclusión del colegio para trabajar por el alumno, algo que le dio mucha tranquilidad, ya que, siempre estuvieron de acuerdo y en la misma línea sobre todo lo que observábamos del niño en las sesiones de clase, aún virtuales.

Tuvo que reunirse con los padres para poder explicarles lo que se observaba de su hijo y porque debía de adaptar la programación para él (**Evidencia - Anexo 4**), y se la compartiría de manera individual a ellos, para que estén al tanto de lo que se debía hacer en la sesión, ya que era virtual y necesitaba apoyo en casa.

Felizmente los padres accedieron, aunque no los sentía convencidos, y todo lo que ellos contaban era que su hijo realizaba y tenía características comunes a los demás, aspecto que no se evidenciaba en clase, pero estuvieron de acuerdo en tener adaptaciones e incluso, sesiones individuales conmigo, **(Evidencia - Anexo 5)** aparte para poder trabajar de manera personalizada, mientras que la asistente continuaba en otra sesión con el grupo, dictando lo mismo sin la adaptación realizada. Lamentablemente, nada de esto dio frutos.

Conforme pasaban los días la situación era cada vez peor, no solo porque el niño no realizaba nada en clase, todo lo hacía su mamá, respondía por él, cortaba, rasgaba, pintaba, enseñaba todo por él, incluso, en un momento comenzó a agarrarle las manos y brazos al niño y hacer como si fuese un títere siguiendo la clase, pero el niño se mostraba desconectado y sin interés. Si bien, no se comunicaba de manera verbal y muy poco gestualmente, cuando algo no le gustaba dejaba la clase, gritando fuertemente, cerrando la computadora, golpeándose contra la mesa, sacudiendo la cabeza y llorando desconsoladamente. Calderón Soto (2002), menciona que la comunicación e interacción son determinantes para incorporarse en el entorno y así poder identificar procesos que satisfacen sus necesidades. Al no poder comunicarse el alumno, es importante leer su lenguaje corporal para reconocer las necesidades del momento y atenderlas.

Como profesora, fue muy duro ver esto y que lo sigan conectando, y obligando a realizar las sesiones, se preguntaba si estaba haciendo bien en dejar que siga conectando a las clases o si debería darles la flexibilidad a los padres para que se conecte un par de veces a la semana o solo a un turno durante el día, ya que la situación era cada vez más fuerte y retadora, no solo para ella, sino para el niño y acompañante también.

Junto con el departamento psicopedagógico y especialista en inclusión, pudieron reunirse con los padres para ponerlos al tanto y pedirles una evaluación integral. **(Evidencia - Anexo 6)**.

Ellos se apoyaban en que era un tema por la virtualidad y que él detestaba los dispositivos y llamadas, pues durante la pandemia su mamá estuvo en el extranjero curando una

enfermedad y estuvo lejos de él mucho tiempo, tenía sentido pero eso no era todo, ellos en cambio se escudan en que el tema era por la enfermedad de la mamá.

Fue ahí cuando propuso con permiso del colegio, juntarse con él en horas extraoficiales en un parque para poder conocerlo y ver si es que podría generar algún vínculo con intención de reconocerse luego a través de la pantalla, pero solo me sirvió para confirmar todas mis sospechas y sus características.

Durante todas las veces que se veían en el parque, él se mostraba igual de desconectado con su realidad, gritaba, lloraba, pegaba, era muy agresivo, comportamientos iguales a los que mostraba en las sesiones virtuales y muy propios de alguien con TEA.

En esos momentos, aprovechaba el espacio para conversar con la mamá, que le contara sobre los avances y progresos de su hijo, escucharla y aconsejarla, no la contradecía, sino la contenía y le daba sus recomendaciones, como realizar terapia, pero primero era necesario realizar una evaluación integral para saber qué se necesita y la importancia que tiene aprovechar los espacios terapéuticos cuando los niños están en esa edad, en la que más absorben los conocimientos y los resultados llegan de manera más rápida, evidenciando una evolución significativa.

Logró conseguir para los padres el contacto y cita con una reconocida psicóloga que podría evaluarlo, lo agradecieron y la contactaron, eran 4 sesiones para el diagnóstico, pero desde la primera sesión que la psicóloga le comentó a la mamá que tenía características neuro divergentes, no le gustó y no volvió a las siguientes sesiones con ella. Algo muy característicos de los primeros encuentros con la dura realidad de que “algo” está pasando, y como mencionan Cucho y Córdova (s/f), los miembros de familia necesitan un tiempo para reestructurarse y adaptarse a la nueva información, y esto fue justamente lo que sucedió con los padres del niño, ya luego con mayor tiempo y aceptación fueron comprendiendo la importancia de seguir los consejos que se les daba.

Se contactó con otro centro para realizar una evaluación y al finalizar, no le dieron un diagnóstico definitivo, pero sí le recomendaron varios tipos de terapia: ocupacional, de lenguaje, cognitiva y vincular con sus padres. Nuevamente, lo pospusieron y les tomó mucho tiempo comenzar la terapia, puesto que eran varias y tomaban mucho tiempo del día del niño.

Recuerda que el tiempo pasaba y no veía ningún cambio, también dejó de ver compromiso de parte de los padres y disposición, así que decidió que tenía que tomar las riendas y lograr que el colegio la escuchara y tomar una decisión juntos. Las clases se grabaron y se aprovechó para ir juntando evidencias para mostrarlas a la coordinadora en una compilación de varias sesiones a lo largo de las semanas, y así poder notar las carencias que se observaban.

Lógicamente, le daba temor hacer este tipo de acciones, como la de grabar a un solo alumno y luego mostrar el producto, pero sentía que era lo que tenía que hacer, y de alguna manera, algo dentro de ella, quizás la vocación, la necesidad de que sea justo lo que se decida por el bien del niño era algo que le importaba mucho, algo que solo le daría paz si sentía que había agotado los recursos para evidenciar lo que tanto observaba en las clases.

Finalmente, logró reunirse con la coordinadora de inicial y directora del colegio, (**Evidencia - Anexo 7**) con quienes compartió el testimonio recogido de como se venía desarrollando el estudiante durante el año, lo que se mostraba en el video, por lo cual estuvieron de acuerdo que no era viable que el niño se siga escolarizando sin poder cumplir objetivos que estaban aún fuera de su alcance; y que lo mejor sería avanzar con las terapias y especialistas para poder retornar en un futuro en mejores condiciones, y ya habiendo cumplido los objetivos previos para lograr los requeridos por el colegio. Verdugo y Rodríguez (2008), (citados en Baña, 2015), comparten que efectivamente, es necesario un esfuerzo en conjunto con agentes sociales, educativos y especialistas para el éxito en el desarrollo requerido de un niño o niña con TEA.

Tuvieron la reunión con los padres de familia, dirección de colegio, miembros del equipo psicopedagógico y la autora, quien es su tutora, en la que les plantearon la opción de retirarlo del colegio y aprovechar el tiempo para avanzar con sus terapias y poder guardarle el cupo para que regrese en cuanto sea posible, a la misma promoción y no perder su sitio.

Con dificultad y mucha tristeza, aceptaron, lo retiraron del colegio, para aprovechar las mañanas y tener las terapias que muchas eran al inicio del día y más de una vez a la semana.

Mantuvo relación con la mamá por correo, donde le contaba cómo iba el niño y siempre apoyándola en que la decisión en este momento de la vida de su hijo era lo que necesitaba, el mejor apoyo y con lo que iba a prosperar rápidamente, que había que aprovechar cada segundo.

Sentía que la madre la tenía muy bien valorada, y que tomaba a bien lo que pudiera decirle en cuanto a temas de aprendizaje, que le corresponde como maestra, tanto como ser agente de escucha para ella y consejera, lo tenía muy en cuenta, podría decir que se volvió su mayor y único referente en quién ella confiaba, lo cual pudo apreciar las veces en las que coincidieron en el parque y podían pasar buenos ratos conversando y reconociéndose la una a la otra. Y como mencionan, Cucho y Córdova (s/f) (citado en CPAL, 2023), las familias tienen mayor aceptación e implicación en las recomendaciones que da la escuela o especialistas, si estas recomendaciones son asertivas, cercanas y respetuosas.

Este relato es la razón por la cual se eligió esta experiencia, como se mencionó antes, fue muy significativa para ella, fue el compromiso más grande que ha sentido consigo misma y con la vida de otro ser humano, su alumno y el futuro de una familia.

Es muy fácil hacerse de la vista gorda, evitar trabajar más y meterse más allá de lo que un contrato de trabajo indica, revaloró el sentido de comunidad, de reciprocidad, tuvo la oportunidad de tener empatía en su máxima expresión, si ella tuviese un hijo como su alumno, quisiera y estaría agradecida de tener una profesora con ese nivel de compromiso y preocupación extra sobre su hijo, y la cercanía que desarrollaron.

Esta experiencia aportó en su formación profesional como nunca lo hubiera imaginado, sintió que la hizo más humana, que reconoció nuevamente el valor que tiene la vocación profesional y lo que una maestra es realmente capaz de llegar a hacer por sus estudiantes, así como la responsabilidad que tiene ello, a diferencia de otras profesiones, trabajando con seres humanos, con vidas, por lo que hay que tener mucho compromiso con nosotros mismos para dar siempre lo mejor de nosotros reconociendo la vocación docente que nos invade desde que nos formamos en esta profesión y está latente en cada momento, en cada mirada, en cada aprendizaje, en cada observación y reconocimiento de la evolución de los propios alumnos.

Parte III. CONTRIBUCIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN PUCP AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En esta última parte del trabajo se desarrollan dos aspectos. El primero detalla la formación inicial docente recibida en pregrado, resaltando la contribución de la facultad de educación PUCP al desarrollo profesional; y en el segundo se brindan algunas recomendaciones para la mejora de la propuesta formativa de la misma facultad.

3.1 La reflexión sobre la formación inicial docente recibida por la Facultad de Educación.

La autora ingresó a la universidad en julio del 2011, por medio de un traslado universitario se unió a la facultad de educación de la PUCP, para estudiar la carrera de pregrado de educación inicial. Tuvo una experiencia poco enriquecedora en la anterior universidad, lo que hizo que repiense la casa de estudios en la que quería desempeñarse, ya que no veía en ella el mismo potencial que veía y ve hasta el día de hoy en la PUCP, un espacio donde iba a aprender de los diferentes escenarios educativos y todas las oportunidades de educación que hay en distintos ámbitos.

Entrar en el programa de pregrado de la universidad, fue muy grato, desde el primer día sintió que había tomado la mejor decisión al trasladarse y poder seguir aprendiendo tanto de los profesores y profesoras de la facultad, como de sus compañeras de carrera. Hoy, ya graduada, se alegra de haber alcanzado todas las competencias profesionales que forman parte de la currícula, que la hace una profesional más competente, proactiva y con sentido crítico y reflexivo, que ha podido reconocer y valorar en los centros de trabajo al comparar sus praxis con las de otros compañeros de trabajo.

No es algo que solo notaba ella, sino, que siempre se lo repetían y felicitaban los altos mandos del centro educativo.

El plan de estudios definido para la carrera en ese entonces, lo apreciaba como muy completo y variado. Se tocaban aprendizajes en ámbitos de todo tipo, como procesos de desarrollo y aprendizaje, planificación curricular y educativa, competencias humanas y sobre realidad educativa, todas ellas con el mismo objetivo de formar en los educandos, la identidad de educador con los desempeños profesionales específicos que requiere un profesional de la PUCP.

Disfrutaba de las clases y los aprendizajes brindados, los encontraba interesantes, nuevos y vanguardistas, algo que no me había sucedido en la anterior universidad. Desde siempre tuvo claro que su vocación era la de maestra, estudiar esta carrera le generaba emoción y le daba todas las herramientas para potenciar sus habilidades.

En el primer semestre de estudios, recuerda haber llevado el curso de Investigación y Práctica Educativa 1: Identidad y Vocación docente. Le viene a la memoria cuanto aprovecho el curso y todo lo que le permitió conocer, y reconocer sobre ella misma, su historia, trayectoria y hacia dónde iba, y el tipo de docente con principios pedagógicos significativos que quería ser para que orientarán la acción educativa que optaría dentro de las tendencias del momento, respetando su esencia, valorando su identidad y la vocación que generaría a lo largo del tiempo.

Otro curso que caló mucho en ella y que en la actualidad dicta la práctica del mismo en la facultad, fue el curso de Desarrollo Humano. En este curso, encontró muy valioso el conocer y procesar cada etapa del desarrollo humano, las teorías que giran en torno a la evolución del ser humano y como todo el entorno está ligado al propio desarrollo de cada individuo, comprendiendo así, la importancia de respetar los tiempos y momentos de cada uno, de crecimiento, maduración y evolución.

Una vez pasado el tiempo, a mitad de carrera, desde el sexto ciclo, los cursos comienzan a diversificarse en temas más relacionados a la especialidad. Recuerda que cada vez, los ejemplos prácticos que vivenciamos en el trabajo, iban convirtiéndose en esos ejemplos que tanto nos mostraban al iniciar la carrera. Definitivamente, fue muy retador estudiar y trabajar de manera conjunta, algo muy común en la carrera, es la única forma de reafirmar la vocación, y es una profesión que en la práctica se pone a prueba si uno está hecha para ella o no, y la mejor forma de reafirmarlo, fueron todas esas clases en las tardes y noches, donde compartimos las vivencias y discutimos sobre las maneras más adecuadas de ejercer nuestra profesión.

Un curso que influyó mucho en mi práctica docente fue también, Familia, Educación y Comunidad, en donde pude comprender lo importante que era el entorno en el que se desarrollaba cada niño, el rol que cumplía su familia y los mitos que habían alrededor de los mismos.

Comprendió que su mejor herramienta para hacer un buen trabajo, más allá de la didáctica y estrategias de aprendizaje, era la de ser aliada con los padres de familia. Entender su entorno, su cultura de casa y educación, sus historias, de dónde venían y hacia donde iban, considerando además la importancia de ser cercana a ellos, siendo fundamental ser una maestra accesible, que genere confianza y cercanía, ello redundaba en el éxito del desarrollo de los niños en el aula. Conocer todo de ellos, cada persona es un mundo y cada familia un

universo. Se siente afortunada de haber aprovechado el aprendizaje que quedó en ella por siempre.

Hubo dos cursos que fueron importantes y hoy en día al recordarlos, le generan muchas sensaciones. Los cursos fueron “Educación Inclusiva” y “Programación Curricular”. Cursos en los que en su momento, fueron de gran guía, conocimientos nuevos y necesarios para enfrentar un aula en aquel momento. En el primero se revisaban los distintos tipos de discapacidad que existía y las estrategias que se podrían utilizar en clase con ellos, a grandes rasgos. En el segundo, se veía sobre el diseño curricular nacional (DCN) de ese entonces, y se realizaban programaciones para las distintas clases en todos los cursos, pero recién allí pude notar que nunca lo hicimos teniendo en cuenta la inclusión en un aula y que puede haber alumnos que necesiten ajustes razonables y adaptaciones curriculares.

Aprendió mucho, pero aún quedan pendientes esos pensamientos sobre cómo hubiese sido si se desarrollaban versiones más amplias de estos dos cursos, ambos tan importantes y vanguardistas al día de hoy.

La formación que recibió de parte de la facultad de educación PUCP, aportó y la formó increíblemente en su evolución como maestra y profesional.

Cada curso, cada docente, cada experiencia era una ganancia enriquecedora que retaba y aportaba a su formación sin excepción. Disfrutó todos aquellos años de aprendizaje como alumna y docente al mismo tiempo, fue crucial la experiencia compartida que ofrece la facultad de siempre estar en algún escenario educativo, ya sea en sus cursos o con la flexibilidad de hacerlo de manera independiente y poder tener las clases por las tardes - noches, lo que hizo que su praxis sea siempre muy típica de la PUCP, observadora, reflexiva, crítica, vanguardista y detallada.

3.2 Aportes del egresado a la propuesta formativa de la Facultad de Educación.

La autora estima mucho la propuesta formativa del plan de estudio de la facultad de educación PUCP, le parece que tiene un orden y sentido, y muchos de sus cursos se adecuan a los tiempos en los que las y los estudiantes van vivenciando realidades profesionales, para poder aportar sus conocimientos y estrategias, tanto en las aulas en las que ejercen la docencia, como a los comentarios que comparten en aulas siendo ellos los alumnos.

Está muy bien diseñado, desde su perspectiva, la relación y estructura que hay entre los cursos, lo que favorece el aprendizaje significativo en los alumnos y alumnas de la facultad, conocimientos que hilan la propuesta de manera adecuada y sensata.

La autora considera que existen un par de puntos a fortalecer, como antes se ha mencionado en la experiencia sobre la formación, hay cursos que son muy relevantes e importantes hoy en día, lo que hace que se requiera mayor énfasis en su dictado e incluso tener más de una versión para poder indagar bien y practicar lo que tanto se necesita.

Se refiere a los cursos con corte inclusivo y curricular. Es importante poder tener mucha información y formación en ello. No quedarnos en lo inclusivo como definiciones, ni estrategias típicas, sino ahondar más en el tema, conocer diagnósticos, pero sobre todo, aprender que cada diagnóstico es individual, dos niños pueden tener el mismo diagnóstico, pero no necesitar lo mismo, respetar la individualidad y diversidad como tal.

Y para temas curriculares, tener en cuenta que hoy en día, las adaptaciones curriculares y ajustes razonables, son parte del día a día que se viven en las instituciones educativas, partiendo desde la mirada inclusiva y dependiendo de los grupos de aula, tener la práctica y conocimiento sobre cómo realizar una adaptación o ajuste, que se puede cambiar, que debe permanecer, etc. es información sumamente importante que cualquier profesional de la docencia debe de poder manejar sin problema.

Gracias a experiencias como la que ha relatado en este TSP, resulta importante conocer y poner más atención a la inclusión educativa, respetar la diversidad requiere de mucho esfuerzo, conocimiento y desmitificación de muchas creencias, que solo se logra aprendiendo de ellas mientras se ponen en práctica.



CONCLUSIONES

1. La vocación profesional y el compromiso docente en el ámbito de la inclusión se ha demostrado en el acompañamiento a un niño con Trastorno del Espectro Autista y sus padres de manera constante y ha llevado a la autora a la proyección de una especialización en el ámbito de la educación inclusiva.
2. Un elemento clave fue el conocer la información y estrategias de intervención de TEA para el acompañamiento asertivo a la familia. Algunas de ellas refieren identificar los intereses y las necesidades para el adecuado apoyo, conocimiento para generar adaptaciones curriculares y realizar una correcta intervención educativa en áreas de interés comunitario. Esto permitió afianzar y crear un lazo de confianza con ellos durante las etapas de diagnóstico y concientización de todo lo nuevo que afrontarán.
3. El proceso de reflexión que se desarrolla en la narración permite crear espacios para pensar en la experiencia acumulada durante el ejercicio docente e identificar aspectos de mejora continua. Asimismo, las fases propuestas orientan el desarrollo de la narración reflexiva a través de la escritura y reescritura.
4. La formación recibida durante los estudios de pregrado en la facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica de Perú, han sentado las bases de su preparación y consolidación como docente inclusiva, aportando en el cambio de su perspectiva profesional a una con mayor respeto y empatía por la diversidad.

REFERENCIAS

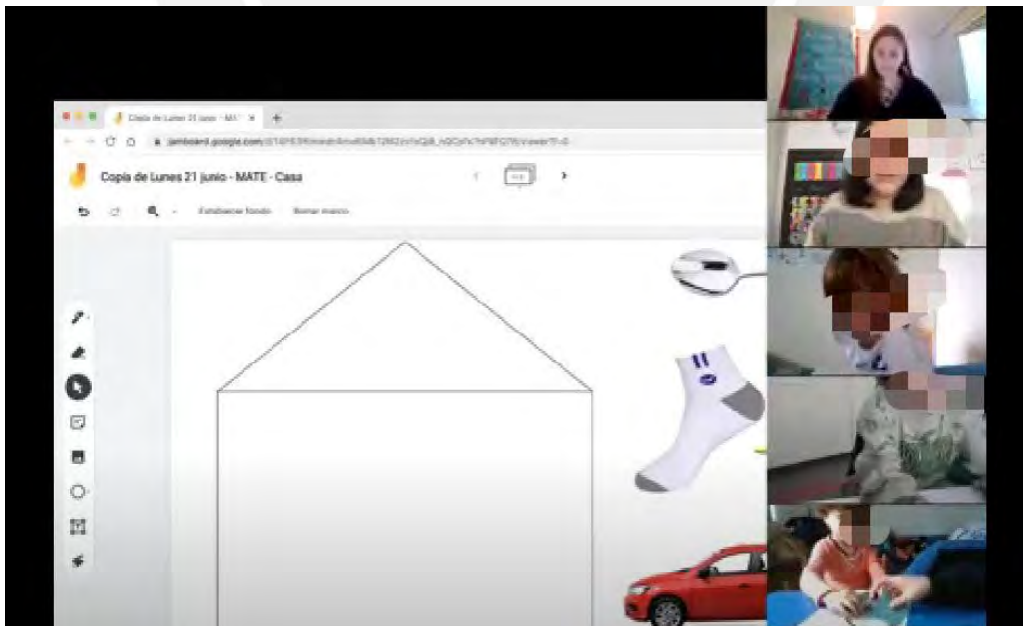
- American Academy of Pediatrics Healthy Children. (2023) *¿Cuáles son los síntomas tempranos del autismo?* Healthy children Org. <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/Autism/Paginas/early-signs-of-autism-spectrum-disorders.aspx>
- Arias, C. C. A., Hernández, L. A. M., & Hernández, G. A. M. (2016). Trastornos del espectro autista. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica*, 73(621), 773-779. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=69873>
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias psicológicas*, 9(2), 323–336. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.623>
- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista colombiana de psiquiatría* 36(1), 208-220. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615418016.pdf>
- Canedo-García A, García-Sánchez J-N and Pacheco-Sanz D-I (2017) *A Systematic Review of the Effectiveness of Intergenerational Programs*. *Front. Psychol.*
- Calderón, R. S. (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47-61. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026105.pdf>
- Castillo Escareño, J. R. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64/59>
- Colegio Inmaculado Corazón. (2023) *Nosotros* <https://www.eic.edu.pe/wp/about-overview/>
- Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje. *Acompañamiento a las familias de las personas con TEA*. (2023). <https://cpal.edu.pe/blog/acompanamiento-a-las-familias-de-las-personas-con-tea/>
- Comité de Ética de la Investigación. (2021). Portal de investigación. <https://investigacion.pucp.edu.pe/investigacion-en-la-pucp/vicerrectorado-de-investigacion-vri/comites-de-etica/>
- Correia, S. (2013). *Autismo: Características e intervención educativa en la edad infantil*. [Trabajo fin de grado en Educación infantil, Universidad de la Rioja] Repositorio de la Universidad de la Rioja. <https://acortar.link/EclHtm>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación*, 16(2), 292-310. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000200292&lng=es&tlng=es.
- Fernández Ochoa, L F. (2006) La vocación: êthos De Fidelidad a Sí Mismo. *Escritos* 14(33), 482-500. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6890>

- Fuentes, T. (2001). *La vocación docente: una experiencia vital*. *Ars Brevis*, 285-303.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Reifop*, 13(4). <http://www.aufop.com>
- Ley general de educación 28044 (2003) Congreso de la República
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ley 30797, que promueve la educación inclusiva (2018) *El Peruano*
<https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1662055-2>
- Marqués, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación.
http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf.
- Moreno, C. (2023, Junio 24). *El DSM-5 y la nueva clasificación de los TEA*. [Conferencia presentación]. IV Jornadas Autismo y Sanidad organizadas por la Federación Autismo y el programa AMI TEA del Hospital Gregorio Marañón con el apoyo del CERMI, Madrid, España. <https://autismomadrid.es/cermi/el-nuevo-dsm5/>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Sánchez Lissen, E., (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XX*, 1(6), 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir Magisterio: Entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 5, 99-120.
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67287/esanchez_ea5.pdf?sequence=1

ANEXOS

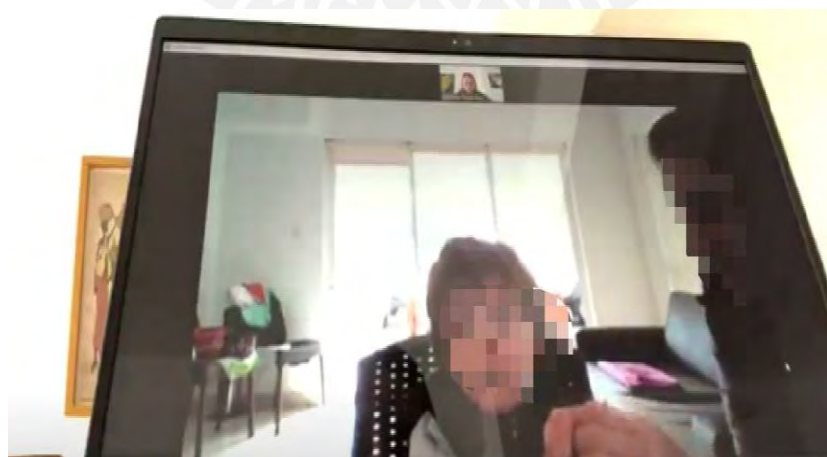
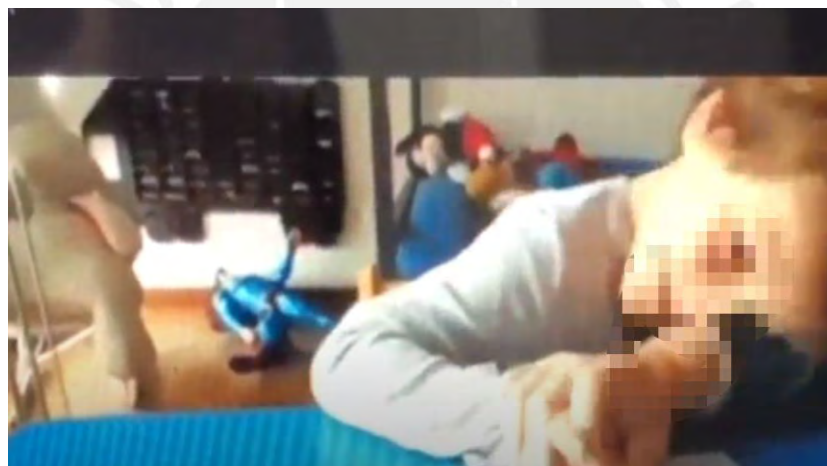
Anexo 1

Evidencia: En la primera imagen (abajo a la derecha), el alumno desconectado de la clase, sin mirar a la pantalla, a la derecha se ve perfilada la mamá, quién siempre acompañaba. En la segunda imagen, el último recuadro, vemos al niño observando como su mamá realiza la actividad de clase.



Anexo 2

Evidencia: Se puede observar en las siguientes imágenes la madre agarrando las manos del niño para realizar las actividades, como agarrar el lápiz y señalar en la ficha de actividades.



Anexo 3

Evidencia: Registro del departamento psicopedagógico del colegio.

| | | |
|----------|-------------|--|
| 03.03.21 | Seguimiento | <p>Micaela está muy preocupada por el grado de desconexión de [REDACTED]. La mamá se muestra muy colaboradora y paciente para tratar de que se conecte, sin embargo más es el tiempo que conversan con ella que con [REDACTED]. La mamá regresó de su operación hace semana y media y está sola en la playa con él por recomendación de la terapeuta.</p> <p>Se pedirán los teléfonos de las terapeutas para tratar de acordar una reunión con ellas. Hay que tener mucha delicadeza con la mamá por su condición.</p> |
|----------|-------------|--|

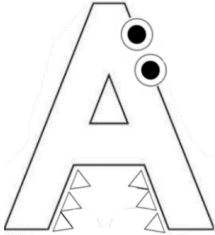



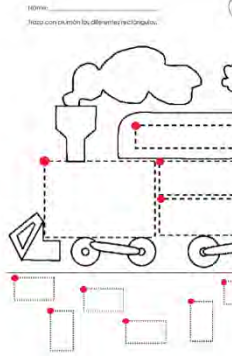







Anexo 4

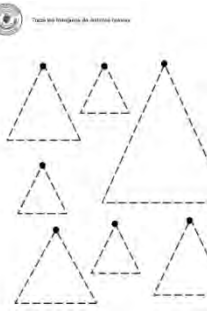
Evidencia: Programación con adaptaciones curriculares para el alumno. Resaltado en amarillo el ajuste que debían realizar desde casa, ya que aún permanecía la virtualidad.

CRONOGRAMA DE MATERIALES PK Semana del 31 de mayo al 4 de junio, 2021

| | LUNES 31 | MARTES 1 | MIÉRCOLES 2 | JUEVES 3 | VIERNES 4 |
|--|---|--|--|--|---|
| | | <p>Jamboards FMS</p> <p>Grupo 1: https://jamboard.google.com/d/1uXld_7FudmiwXlf0d7dt6EG9Z-5MMInrAeEB7ugSso/edit?usp=sharing</p> <p>Grupo 2: https://jamboard.google.com/d/1ms9JriZ3ohbGznGiSqFb5jP7scxTsf6JrQ4LiwGIXTY/edit?usp=sharing</p> <p>Grupo 3: https://jamboard.google.com/d/1R2PdBB8uZcWnQES3Cs4HpHcOakqRD3YhsUTxa4XvdRdQ/edit?usp=sharing</p> | | <p>ASSEMBLY</p> <p>Se conecta toda la promoción a las 8:00 am</p> | |
| P R I M E R A C I O N E X I Ó N | <p>PERSONAL SOCIAL</p> <p>“Mi Bitácora: ¿De dónde vengo? Parte II”</p> <p><u>Materiales:</u> -Árbol genealógico, dibujado o impreso, en una hoja de sketchbook blanca A4. <i>(Al finalizar el trabajo, deberá ser guardado)</i></p> | <p>ENGLISH</p> <p>“Letter A”</p> <p><u>Materiales:</u> -Plastilina escolar verde. -Flashcard de la letra “A”, dibujada o impresa en media</p> | <p>COMUNICACIÓN</p> <p>“Figuras escondidas”</p> <p><u>Materiales:</u> - Hoja de aplicación número 2 del cuadernillo de trabajo (Comunicación).</p> | <p>MATEMÁTICA</p> <p>“The rectangle”</p> <p>-Previamente el niño tendrá la tapa rectangular (de una caja de zapatos, u otra caja rectangular que encuentren) con un punto de inicio y flecha indicando la dirección correcta. <i>(Puede ser cualquier objeto que sea parecido y que cumpla con los requisitos y que se</i></p> | <p>SCIENCE</p> <p>“¿Flota o no Flota?”</p> <p><u>Materiales:</u> -Batea con agua. -Caja o canasta con: esponja, carrito, bajalenguas, tijera, pluma, bola de papel, canica o juguete, una pieza de lego. -Hoja de aplicación dibujada o</p> |

| | LUNES 31 | MARTES 1 | MIÉRCOLES 2 | JUEVES 3 | VIERNES 4 |
|--|---|---|--|---|---|
| | <p><i>como parte de la bitácora).</i></p> <p>-Cartuchera completa: colores, plumones, lápiz, crayolas, etc...</p> | <p>cartulina A4 (Vertical).</p>  <p>Tener preparado con anticipación un cartelito con la letra A y dos objetos: uno que comience con letter A y otro que comience con otra letra. Se le preguntará cuál de los dos comienza con la A.</p> <p>Pueden rellenar el dibujo con el material que más prefiera, como crayolas. Pueden utilizarse también témperas y pintar con el dedo.</p> |  <p>- Colores.</p> <p>Tener previamente el helado y la taza pintados del mismo color, en la leyenda y en el árbol, y con ayuda de un acompañante señalar dónde está el helado y dónde está la taza.</p> <p>Ejemplo:</p>  | <p><i>pueda pintar con plumones, luego se puede limpiar con alcohol, no tiene que ser una caja de cartón necesariamente,</i></p>  <p><i>cualquier material que les parezca que cumple con lo requerido está bien)</i></p> <p>-Gemas, chapitas, frijoles o pallares, legos, etc. para colocar alrededor de la tapa de la caja de zapatos.</p> <p>-Página 8 del cuadernillo de matemática (colocar un punto rojo en la esquina superior izquierda de cada rectángulo)</p>  <p>-Plumones.</p> <p>Sólo utilizar gemas/piezas en la actividad, formando el rectángulo, concentrémono</p> | <p>impresa, si así lo desean</p> <p>-Colores: verde y rojo.</p> <p>Tener la hoja de aplicación ya pintada/seleccionada de rojo (objetos que flotan) y verde (objetos que se hunden, hacerlo con él), y el acompañante indicarle verbalmente cuales se van a hundir y cuáles van a flotar. Luego el adulto le corrobora junto con él la hipótesis de los objetos pintados en la hoja de aplicación con relación al resultado del experimento: flota o no flota.</p> <p>Corroborar lo que previamente le afirmamos.</p> |

| | LUNES 31 | MARTES 1 | MIÉRCOLES 2 | JUEVES 3 | VIERNES 4 |
|------------------|--|---|---|---|---|
| | | | | s en hacer a conciencia esa parte de la actividad y no hacer la parte de los plumones. En la hoja de aplicación, puede pintar libremente el tren. | |
| SEGUNDA CONEXIÓN | <p>MATEMÁTICA "El triángulo"</p> <p><u>Materiales:</u> -Previamente el niño tiene colocado encima de su mesa un triángulo hecho con masking tape, con un punto de inicio rojo, en la parte superior.6</p>  <p>-Squishy bag: bolsa hermética (ziploc) con témpera de cualquier color dentro (ver video tutorial adjunto).</p>  | <p>FMS "A is for apple"</p> <p><u>Materiales:</u> -Cartulina blanca de sketchbook con una letra A dibujada (se adjunta modelo)</p>  <p>-Stickers pequeños (ver modelo)</p>  <p>- Link de Jamboard abierto en la página</p> | <p>FMS "Rescuing shapes"</p> <p><u>Materiales:</u> -Canasta con laberinto creado con tiras de lana, cinta, pabilo, etc. (ver modelo) Si no tienen canastas con huecos, pueden armar un laberinto pegando cintas, lanas, pabilo, etc.... en el borde de una caja, batea o cualquier objeto que se asemeje.</p>  <p>-Pinzas (pueden ser de hielo, educativas o las que tengan en casa de tamaño mediano) Si no tienen pinzas, pueden utilizar sus dedos. -4 tapitas de gaseosa o yogurt, con un círculo</p> | <p>ENGLISH "My family"</p> <p>- Álbum familiar: 5 hojas de cartulina blanca, A4, ya unidas con pabilo, cinta, etc. La primera hoja debe estar vacía y, las 4 restantes, deben seguir el formato adjunto.</p> <p>*Este álbum se guardará y traerá a la clase de inglés por dos semanas. Al final, cada chico hace una exposición sobre su trabajo final.</p> <p>-Aprox. 6 bajalenguas de cualquier color. (Pueden ser palitos de helado también)</p> <p>-Cartuchera completa. -4 fotos de los miembros de su familia (una foto de cada uno)</p> <p>No es necesario que repase con lápiz todas las palabras de cada página.</p> | <p>COMUNICACIÓN "Exposiciones"</p> <p><u>Materiales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - PPT con exposición sobre su postre o comida favorita. Esta exposición debe incluir: <ul style="list-style-type: none"> • Nombre del plato o postre • Ingredientes • Preparación (paso por paso) • Foto del niño con su plato o postre favorito (puede ser buscada en internet). <p>*SE ADJUNTA MODELO REFERENCIAL.</p> <p>En casa previamente trabaje su cartulina, pegando y decorándola, familiarizado con el material y en el clase, si se siente seguro presentarla o enseñarla mientras que el</p> |

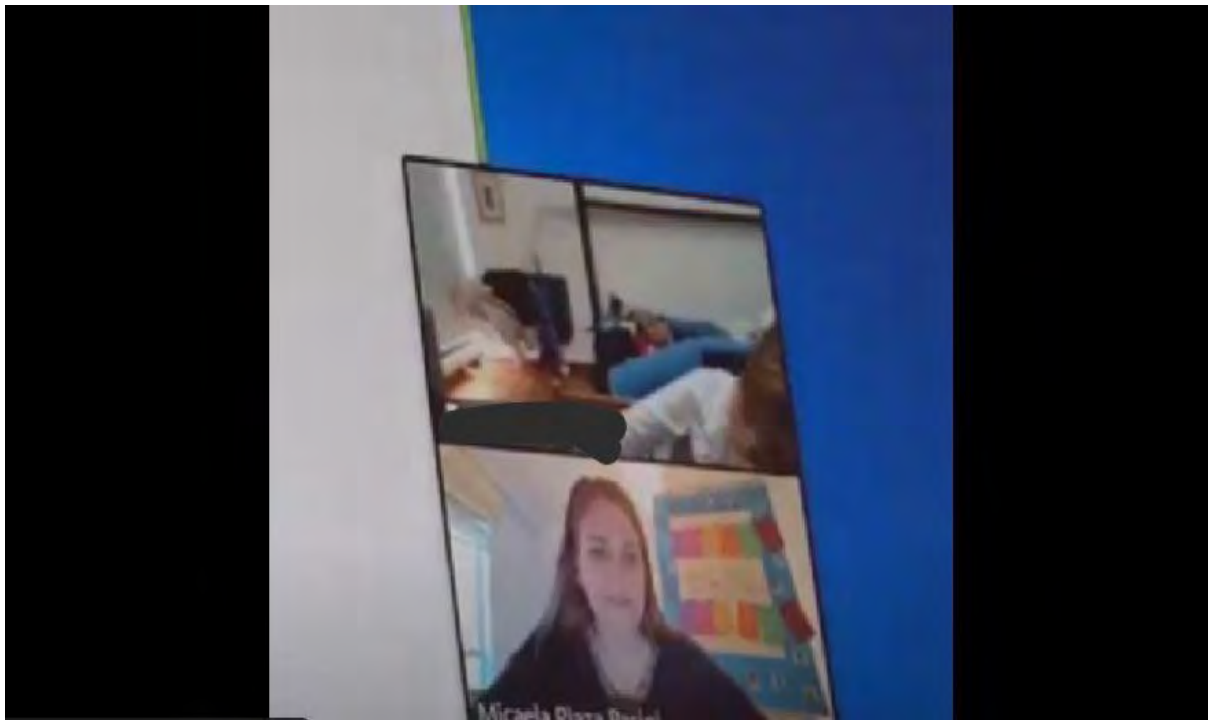
| | LUNES 31 | MARTES 1 | MIÉRCOLES 2 | JUEVES 3 | VIERNES 4 |
|--|--|--|---|----------|---------------------------|
| | <p>-Cuadernillo página 6 (de matemática).</p> <p>-Témperas de diferentes colores.</p> <p>-Plumones .</p>  | <p>con el nombre de cada niño</p> <p>En esta actividad puede pegar stickers libremente por toda la A, no hay que seguir necesariamente la direccionalidad que la profesora menciona en la clase.</p> | <p>dibujado con indeleble (ver comunicado adjunto)</p> <p>-4 tapitas de gaseosa o yogurt, con un cuadrado dibujado con indeleble (ver comunicado adjunto)</p> <p>-4 tapitas de gaseosa o yogurt, con un triángulo dibujado con indeleble (ver comunicado adjunto)</p> <p>-4 tapitas de gaseosa o yogurt, con un rectángulo dibujado con indeleble (ver comunicado adjunto)</p> <p><i>Si no tienen tapitas pueden usar cualquier tipo de objeto que les parezca que cumple con reemplazar las chapitas, pueden ser legos, bloques, gemas, papeles, etc...</i></p> <p>Sobre las chapitas, solo colocar en la mitad (4 chapitas) 1 círculo de color negro y la otra mitad (4 chapitas) sin dibujo, para que así pueda diferenciar y sacar con su mano (no usará pinza) las chapitas que se</p> | | <p>adulto la explica.</p> |

| | LUNES 31 | MARTES 1 | MIÉRCOLES 2 | JUEVES 3 | VIERNES 4 |
|--|----------|----------|---|----------|-----------|
| | | | les indiquen, primero con dibujo y luego sin dibujo. | | |



Anexo 5

Evidencia: Realizaba sesiones individuales con el alumno para ver si de esa forma se verifica alguna mejora en cuanto a posibles distracciones al realizar la clase en grupo.



Anexo 6

Evidencia: Registro del departamento psicopedagógico para el pedido de realizar una evaluación integral.

| 29.03 | Reunión previa a la reunión de ppff | Misses, [REDACTED] | <p>Se tendrá una reunión inicial con los papás solo las misses donde puedan recoger información sobre el niño, sobre lo que ellos pueden observar y <u>cuales</u> son sus preocupaciones y expectativas. Se buscará ganarse la confianza de los papás y proponer un trabajo en equipo. Se les comentará que en las próximas reuniones entraremos [REDACTED] y yo como parte del programa de apoyo a la diversidad. Se hará mención de los aspectos que preocupan más y la necesidad de trabajar de manera constante mientras más chiquito mejor. Se propondrá una visita para interactuar con él y ver como reacciona, si es que la mamá está de acuerdo y con todos los protocolos. Se le pedirá se sienta con libertad de hacer pausas durante la clase, apagar la cámara y darle espacio para que se mueva. Pedir a [REDACTED] gerencias de estímulos sensoriales para ayudarlo a regularse y mantenerse sentado durante clase. Se intentará que permanezca 10 minutos en un inicio y luego prolongar el tiempo, se <u>conversará</u> de posibles acomodaciones como podrían ser algunas sesiones individuales, disminuir el tiempo de clase. Se anticipará las clases de la semana para favorecer su adaptación con los materiales y temas, se sugirió utilizar en clase cuadro de emociones para describir cómo se sienten los niños, la necesidad del uso de pictogramas que favorezcan la comprensión y tener en cuenta que el compartir la pantalla completa no le favorece.</p> <p>Se les pedirá que envíen el informe de [REDACTED] para revisarlo y posteriormente tener otra reunión sobre el mismo.</p> <p>[REDACTED] autorizó la visita si es que los papás lo consideran oportuno.</p> |
|-------|-------------------------------------|--------------------|---|

MCMXVII

Anexo 7

Evidencia: Registro sobre la reunión con la directiva previa a la cita de padres para invitarlo a retirarse del año escolar para avanzar con terapias y reincorporarse el siguiente año.

| | | | |
|---------|----------------------|-----------------------------------|--|
| 2.07.21 | Reunión coordinación | [REDACTED] Micaela, [REDACTED] | Compartiendo la información con [REDACTED] y [REDACTED] a través de videos del niño y siguiendo una agenda detallada con los antecedentes, conductas, trabajo en clase, estrategias, adaptaciones y propuestas de plan de acción se concluye que se elaborará un informe descriptivo con lo observado durante este semestre resaltando las señales de alerta, las conductas observadas, las estrategias utilizadas para ser entregado a finales de Julio. La familia tendrá una cita con la directiva para hablar de las alternativas que tendrán. Se comparte el seguimiento con Mica. [REDACTED] |
|---------|----------------------|-----------------------------------|--|

