

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Rol del docente en la inclusión de niños con autismo en el  
nivel inicial

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Inicial que presenta:

*Regina Marina Bamonde Segura*

**Asesora:**

*Charito De Jesus Tavera Sabalu*

Lima, 2023

## Informe de Similitud

Yo, Charito de Jesús Távara Sabalú, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

**Rol del docente en la inclusión de niños con autismo en el nivel inicial** de la autora **Regina Marina Bamonde Segura**

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 17/01/2024.
- 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, 17 de enero de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: TÁVARA SABALÚ, Charito de Jesús	
DNI: 10286883	Firma 
ORCID: 0000-0002-5523-8839	

## RESUMEN

La presente tesina tiene por tema el rol del docente en la inclusión de niños con autismo en el nivel inicial. El Trastorno del Espectro Autista es una condición compleja que afecta la comunicación, el comportamiento y la interacción social. Es importante el apoyo adecuado, las personas con TEA pueden llevar vidas significativas y estar incluido en la Educación básica regular. La presente investigación tiene por objetivo analizar el rol del docente en la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en el nivel inicial y para ello se necesita identificar las estrategias, los enfoques y actitudes de los docentes en la inclusión de niños con autismo. El método aplicado en la investigación es de tipo documental, específicamente una revisión de la literatura existente. Se analiza y sintetiza estudios previos, artículos científicos, libros y otros documentos relevantes sobre el tema del rol docente en la inclusión de niños con TEA en el nivel inicial. Las conclusiones a las que llega la investigación es referido al docente, el cual debe tener capacitaciones para el aprendizaje de los estudiantes, en donde debe conocerlos y comprender las características de sus estudiantes promoviendo la formación integral, por otro lado, este docente debe valorar todo tipo de habilidades de sus alumnos siendo capaz de variar los niveles de dificultad de manera que ellos tengan mayor participación. En todo este proceso de inclusión los docentes deben de utilizar apoyos inclusivos como agendas, historias sociales; anticipación entre otros.

Palabras claves: rol del docente, inclusión educativa, niños con trastornos del espectro autista.

## ABSTRACT

The topic of the present thesis is the teacher's role in the inclusion of children with autism in early education. Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex condition that affects communication, behavior, and social interaction. While there is no cure, with appropriate support, individuals with ASD can lead meaningful lives and be included in the education sector. The objective of this research is to analyze the teacher's role in the inclusion of children with autism spectrum disorder in early education, and to achieve this, it is necessary to identify the strategies, approaches, and attitudes of teachers in the inclusion of children with autism. The research method employed is of a documentary nature, specifically a review of existing literature. Previous studies, scientific articles, books, and other relevant documents on the topic of the teacher's role in the inclusion of children with ASD in early education are analyzed and synthesized. The research concludes that teachers should consistently focus on student learning preparation, getting to know and understanding their students' characteristics, and promoting comprehensive development. Additionally, teachers should value all types of their students' abilities and be capable of adjusting the difficulty levels to encourage their active participation. Throughout the inclusion process, teachers should utilize inclusive supports such as agendas, social stories, and anticipation, among others.

Keywords: teacher's role, inclusive education, children with Autism Spectrum Disorder.

## ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: ROL DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN	
1.1 Rol del docente	11
1.2 Competencias docentes inclusivas	12
1.3 Definición de educación inclusiva	14
1.4 Características de la educación inclusiva	16
1.5 Marco legal peruano	17
1.6 Enfoque de la inclusión educativa en el Currículo Nacional	19
1.7 Enfoque territorial	19
1.8 Enfoque de derecho	20
1.9 Modelo social de la discapacidad	21
CAPÍTULO II: INCLUSIÓN DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS ESCUELAS DE NIVEL INICIAL DE 5 AÑOS	
2.1 Definición de trastorno del espectro autista	24
2.2 Clasificación del trastorno del espectro autista	25
2.3 Características del trastorno del espectro autista	27
2.4 Apoyos para la inclusión	28
2.4.1 Sociabilización de los niños con trastorno del espectro autista	28
2.4.2 El aprendizaje de los niños con trastorno del espectro autista	30
2.5 Maestras integradoras	32
2.6 Pedagogía Colibrí	35
2.7 Diseño Universal para el aprendizaje	37
CONCLUSIONES	40
RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

## Introducción

El propósito de la investigación es revisar la bibliografía existente acerca del papel del docente en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este permitirá proporcionar sugerencias que podrían facilitar este proceso de inclusión, y así asegurar que los niños con este trastorno reciban una educación de calidad, que es lo que merecen.

Esta preocupación surge porque cada vez se evidencia un aumento de niños con TEA y las instituciones no están preparadas para acogerlos, para que su proceso de inclusión sea adecuado. Por ende, esta investigación permitirá proporcionar alternativas para que los docentes puedan cumplir con su papel en el proceso de inclusión. Además, es importante reconocer que algunos docentes pueden carecer de formación necesaria para gestionar eficazmente este proceso y es posible que no estén suficientemente informados sobre los derechos que tienen los niños con TEA para ser incluidos en escuelas regulares.

Por este motivo, considero importante proporcionar una visión general de la educación a nivel mundial, antes de enfocarnos específicamente en el contexto peruano.

La educación es un derecho fundamental de todo individuo. Según la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948), fue el primer documento en establecer la protección de los derechos humanos y que sigue siendo la base de toda la legislación internacional, todos, simplemente por nuestra existencia, tenemos derechos humanos garantizados, sin importar la raza, el credo, el género o cualquier otra condición. El artículo 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas establece que el derecho a la educación debe ser equitativo y no discriminatorio.

De manera similar, la Unesco (2022) enfatiza sobre el acceso a una educación de calidad. Como organismo encargado de supervisar y promover los estándares educativos, la Unesco se alinea con la *Agenda 2030*, aprobada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta agenda progresista busca promover la igualdad entre las personas y propiciar un cambio en nuestro modelo de desarrollo.

En la *Agenda 2030*, América Latina y el Caribe se comprometen con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, el cual sostiene que la educación debe ser equitativa, de calidad e inclusiva, y que debe generar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (ONU, 2019).

El Perú, ha establecido el Proyecto Educativo Nacional 2036, que contempla la igualdad y equidad en la educación, además, reconoce la diversidad y proporciona igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos. Sin embargo, este ideal aún parece lejano, dado que, en la práctica, existe una gran diferenciación, principalmente porque muchos docentes no están suficientemente preparados para brindar una educación sin barreras que se ajuste a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto se debe en parte a que, durante su formación, no se les instruye adecuadamente sobre su rol como docentes para atender a los diferentes estudiantes en las aulas.

De hecho, el informe defensorial sostiene que todas las personas tienen derecho a tener una buena educación sin distinción por motivos sociales, económicos, étnicos, religiosos, de género, habla, condiciones de discapacidad o diferentes maneras de aprender.

Según el Informe Defensorial 183 del 2019, a pesar de las políticas inclusivas existentes, aún persisten discriminaciones y no todos los niños de Perú tienen acceso a una educación de calidad. De hecho, se registran diferencias significativas, por ejemplo, que algunos colegios de Lima Metropolitana no disponen de los recursos necesarios para proporcionar una educación inclusiva de calidad. Aunque se cuenta con políticas inclusivas, en el Informe Defensorial 183 se evidencia que aún no se logran realizar las adaptaciones pedagógicas y curriculares necesarias para garantizar una adecuada accesibilidad a la población que presenta necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a una discapacidad.

A pesar de las políticas inclusivas vigentes, el Informe Defensorial 183 señala que aún persisten ciertas discriminaciones en la actualidad. No todos los niños en Perú tienen acceso a una educación de calidad, y aún existen diferencias notables. Un ejemplo de esto es que algunos colegios en Lima Metropolitana no disponen de los servicios necesarios para ofrecer una

educación inclusiva de calidad. Según dicho informe, aún no se han conseguido realizar las adaptaciones pedagógicas y curriculares necesarias para asegurar una adecuada accesibilidad a la población que presenta NEE asociadas a una discapacidad.

Después de esta fecha, se han establecido otras normativas, como el Decreto Supremo 007-2021. Este documento menciona en su artículo 11 que la educación inclusiva es un derecho de todas las personas, donde se reconoce y valora la diversidad (Minedu, 2021). Para el 2022, se puso en marcha un plan que orienta la implementación de la educación inclusiva con un enfoque territorial.

Según la Revista de Recursos para la Inclusión Educativa, se han presentado diversas definiciones de educación inclusiva a través de los años. Echeita (2020), en la definición más reciente, conceptualiza la educación inclusiva como una modalidad de educación que está al alcance de todos, y que asume y respeta las diferencias entre los estudiantes.

Palacios (2008), en su libro *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, presenta una discusión acerca de tres formas de conceptualizar a la persona con discapacidad. El tercer modelo argumenta que la discapacidad se ve ampliamente influenciada por factores sociales y sostiene que cualquier individuo con discapacidad puede contribuir a la sociedad. Este modelo, que tiene un vínculo fuerte con los derechos humanos, promueve la inclusión social. También enfatiza en la autonomía del individuo con discapacidad para eliminar cualquier tipo de barrera y asegurar la igualdad de oportunidades.

Valdez (2017) argumenta en su libro *Diversidad y construcción de aprendizajes* que la inclusión implica reconocer que todos somos diferentes. Este reconocimiento plantea desafíos en términos de objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y evaluación, que deben adaptarse a la diversidad y buscar incluir a todos. En consecuencia, si aceptamos que todos somos diferentes, se deben modificar las dinámicas institucionales.

El rol del docente es acompañar al estudiante en este proceso educativo y servir como un apoyo en su aprendizaje escolar. Este educador debe disponer de espacios regulares de reflexión donde se generen ámbitos para compartir experiencias y considerar colectivamente los proyectos o adaptaciones individualizadas. La gestión se convierte en un factor clave para crear espacios inclusivos en los que la escuela esté preparada para incluir a todos los estudiantes y reconocer sus diferencias y particularidades. De esta manera, la diversidad es considerada como la norma y las diferencias como una parte integral de la escolaridad.

Es necesario que los apoyos psicoeducativos tomen en cuenta el denominado factor colibrí, que enfatiza en la actividad paciente y metódica del pájaro al acercarse a las flores para extraer el néctar con sumo cuidado, evitando dañarlas, y alternando entre alejarse y acercarse, dedicando el tiempo necesario a esta tarea. En otras palabras, se promueve la presencia y la creación de espacios de autodeterminación y autovalimiento.

Por otro lado, es fundamental que los docentes cuenten con suficientes apoyos institucionales, diferentes capacitaciones y materiales que les pueda servir de apoyo y que les brinden alternativas de actuación frente a la diversidad, en consonancia con el currículo.

Asimismo, Valdez (2019) menciona en su libro *Cómo crear contextos amigables*, que, al inicio del proceso de inclusión educativa, puede ser beneficioso contar con una maestra integradora que brinde apoyo y andamiaje, y se retire gradualmente de manera intermitente. Esto facilitará el proceso de inclusión y permitirá ofrecer asistencia tanto al alumno como a la profesora del aula. Una de las soluciones para lograr una inclusión exitosa es el trabajo en equipo. Por lo tanto, resulta de suma importancia que todos los profesionales de la institución educativa participen y se involucren de manera activa y colaborativa.

Una de las necesidades actuales en los colegios es la atención a niños con TEA, definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) como un grupo de dolencias que presentan dificultades en la parte social y de la comunicación. En el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*

(DSM-5, 2013), se describe el TEA como la presencia persistente de problemas en la comunicación e interacción social diversos ámbitos.

Al revisar algunas de las tesis, se aborda el tema de la inclusión de niños con TEA en el ámbito educativo. Estas tesis describen las características y conductas asociadas al TEA, así como la forma como se lleva a cabo su inclusión tanto en el ámbito escolar como familiar, y el papel de diversos actores en este proceso. En la tesis *¿Niños con autismo en escuelas regulares?: Discursos y percepciones con respecto a los niños con autismo y su inserción al sistema educativo regular en Lima*; Cristina Schwalab Estremadoyro (2022) aborda las nociones de exclusión inclusión en relación a los niños con autismo y la inserción a la escuela regional en Lima. La tesis revisada tiene por objetivo observar la inclusión en el ámbito educativo; como los derechos de las personas con discapacidad son o no reconocidos. En dicha investigación, se identifican dos corrientes, la biomédica y la neurodiversidad en donde se halla que los niños con autismo tienen múltiples barreras para acceder a una educación en igualdad con el resto de los alumnos. Así mismo, se revisó la tesis *Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial*, Simons Pizarro Rebeca y Tupiño Contreras Lucero (2019), en donde tiene como propósito brindar estrategias basadas en la disciplina positiva para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en donde se proponen estrategias docentes que responden a las características principales, estas estrategias consideran los principios de la disciplina positiva para favorecer la inclusión de estos niños. Ambas tesis, presentan diferentes estrategias destinadas a facilitar el trabajo del docente con los niños que tienen TEA.

Después de revisar la bibliografía, las tesis y considerando mi experiencia laboral con niños con TEA, a cuyos docentes observo día a día cómo enfrentan los desafíos al incluirlos en su rol, he decidido investigar sobre ¿Cuál es el rol del docente en la inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista en el nivel inicial?

El objetivo de esta investigación es analizar el rol del docente en la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en el nivel inicial.

Y para ello se necesita identificar las estrategias, los enfoques y actitudes de los docentes en la inclusión de niños con autismo en el nivel inicial.

Para ello, se recopilarán y examinarán las prácticas docentes documentadas en la literatura para comprender cómo los docentes abordan la inclusión de estos niños de inicial para centrarse en aspectos como adaptaciones curriculares, apoyos pedagógicos, colaboración con otros profesionales y promoción de la participación activa de los niños.

Así como, describir las características de los niños con autismo para lograr un proceso de inclusión óptimo.

Por otro lado, se examinarán diferentes bibliografías para enumerar algunas de las características de la mayoría de los niños con autismo, y de qué manera el profesor puede realizar un mejor trabajo de inclusión.

La tesina se realizará utilizando un método de investigación documental, específicamente una revisión de la literatura existente. Se analizarán y sintetizarán estudios previos, artículos científicos, libros y otros documentos relevantes sobre el tema del rol del docente en la inclusión de niños con autismo en el nivel inicial.

El escenario de estudio será el ámbito educativo del nivel inicial, incluidos los entornos escolares donde se lleva a cabo la inclusión de niños con autismo. Se considerarán diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje.

Los participantes de esta investigación serán los estudios y documentos seleccionados para la revisión de la literatura. No se requerirá la participación directa de docentes o niños con autismo, ya que se analizarán datos previamente recopilados.

En el primer capítulo, se hablará sobre el rol del docente en este proceso de inclusión, en donde se definirá que es la inclusión educativa, así como también cuales son las competencias que debe desarrollar el docente en todo este proceso de inclusión. En este capítulo también se mencionará cuáles son los enfoques que se deben de tener en todo este proceso de inclusión.

En el segundo capítulo, se tocará sobre la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en las escuelas de nivel inicial de 5 años, en donde se

definirá que es el trastorno del espectro autista; así también se hablará sobre las características y la clasificación de los niños con TEA. Por otro lado, se tocará los apoyos para que esta inclusión sea exitosa.



## Capítulo I: Rol del docente en el proceso de inclusión

### 1.1 Rol del docente

En el proceso de educación inclusiva, el docente se ve como el que apoya y habilita los nuevos cambios. De acuerdo al *Marco de Buen Desempeño Docente* (2014), en el dominio 1, el docente debe preocuparse de manera permanente en la organización para que los estudiantes puedan aprender de manera óptima, pues comprende planificar el trabajo pedagógico y seleccionar los materiales educativos, en las que se usarán diferentes técnicas de enseñanza y una evaluación del aprendizaje. Para que esto se lleve a cabo es necesario que el docente conozca y comprenda las características de sus estudiantes y esté dispuesto a promover una formación integral, también debe garantizar la relación entre los aprendizajes que desea lograr entre sus estudiantes.

Asimismo, el dominio 2 detalla sobre la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, en que se valora la inclusión y la diferencia en todas sus expresiones. El docente debe propiciar un atmósfera adecuado para el aprendizaje y la interculturalidad con miras de formar habitantes críticos e interculturales; debe conocer los contenidos y desarrollar diversas estrategias metodológicas para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica de acuerdo a sus experiencias e intereses; y debe examinar constantemente el aprendizaje; de acuerdo con los objetivos para de esta manera brindarles un comentario a los estudiantes teniendo en cuenta las diferencias de cada persona.

Por otro lado, el dominio 3 señala la participación de la escuela desde una perspectiva democrática cuya participación es activa y colaborativa para contribuir a la construcción del proyecto educativo institucional y así generar aprendizajes de calidad. Para lograr esto es necesario que exista un clima institucional favorable en que se establezcan relaciones de respeto, colaboración con las familias y la sociedad.

Además, en el dominio 4, se puede observar el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y el desarrollo de manera profesional del

docente, quien debe reflexionar sobre su práctica y experiencia, y desarrollar procesos de formación de manera individual y colectiva a fin de construir su identidad; por otro lado, debe ejercer su trabajo respetando a las personas siendo justa, responsable y demostrando compromiso con su función social.

El rol del docente es orientar el aprendizaje de todos sus estudiantes respetar sus diferencias y brindarles una educación de igualdad y que esta sea de calidad.

Para ello, el docente debe ser innovador, actuando como protagonista de cambios, debe de poseer competencias profesionales, éticas, sociales y debe tener la capacidad de renovar sus prácticas para ejercer un liderazgo adecuado.

Sin embargo, el docente debe estar dispuesto a tomar riesgos y ensayar nuevas formas para poder enseñar, debe de actualizarse de manera continua y valorar las diferencias como un elemento de mejora a nivel profesional, además debe realizar el diseño universal para el aprendizaje (DUA).

Dentro de este rol, la actitud del docente puede tener un impacto significativo en las relaciones en el aula de niños con TEA, así como también de la comunidad educativa. Por tanto, los docentes son un pilar importante en todo este proceso de educación inclusiva.

Gómez-Marí et al. (2022) proponen que, para que el docente tenga una actitud positiva e impacte significativamente en la inclusión de niños con TEA, debe estar informado sobre el trastorno, también corresponde estar capacitado y tener conocimiento del tema, asimismo, es importante que el docente crea en lo que hace con el objetivo de que ofrezca oportunidades de aprendizaje significativo para la vida de los estudiantes.

## 1.2 Competencias docentes inclusivas

Desde el punto de vista de Escribano y Martínez (2020), los docentes deben tener la capacidad de resolver problemas para evaluar de manera

informal utilizando evaluaciones alternativas a los alumnos; además, aprovechar los intereses individuales de los niños para desarrollar habilidades necesarias.

Asimismo, los docentes deben ser capaces de diseñar diferentes actividades de acuerdo a los niveles de los estudiantes; y variar los niveles de dificultad de manera que ellos tengan mayor participación.

El docente debe valorar todo tipo de habilidades de sus alumnos para que de esta manera en el aula se pueda apreciar que valora todas las competencias.

Otras competencias que deben desarrollar los docentes es el de comprender a todos los niños; el punto de partida para llevar una educación inclusiva es que el docente conozca a cada uno de sus estudiantes, más aún estudiantes con TEA que son vulnerables. Por ello, el docente debe poseer varias estrategias de enseñanza y saber cómo usarlas de manera eficaz en cada una de sus clases adaptando los materiales y priorizando las competencias de acuerdo a las necesidades de cada uno de los niños.

Por esta razón, el docente debe ser capaz de trabajar en equipo con los padres y los diferentes maestros que se encuentran implicados en la educación de los niños; también debe estar en contacto permanente con los terapeutas que trabajan con los niños con TEA para realizar un trabajo multidisciplinario.

En todo momento, el maestro debe tener una alta tolerancia a la ambigüedad y ser flexible a los cambios que se requieran en el momento, y tener la habilidad de identificar la barrera de aprendizaje para eliminarla o aminorarla.

Desde el punto de vista del *Marco de Buen Desempeño Docente* (2014), se proponen algunas competencias que debe tener el docente:

Es importante que el docente participe de manera activa de manera honesta, solidaria y colaborativa, y contribuya a la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para generar aprendizajes de calidad, en los que se promuevan espacios de reflexión e intercambios de experiencias pedagógicas; además debe de existir un diálogo profesional, en donde se observe el respeto y la igualdad entre los colegas.

Asimismo, el docente debe instaurar respeto, cooperación con las familias y la sociedad, y promover el trabajo colaborativo reconociendo sus aportes y apoyando a los estudiantes en su desarrollo y logro de aprendizaje, de modo que fomente el respeto por la diversidad.

Igualmente, debe meditar sobre su práctica y experiencia institucional, y desarrollar procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, de modo que reflexione sobre su rendimiento laboral, los factores que influyen en la calidad pedagógica. Por otro lado, el docente debe participar en su formación y desarrollo profesional, y continúa aprendiendo para mejorar sus competencias profesionales.

Cabe resaltar que el docente debe ejercer su profesión desde el reconocimiento de los derechos individuales y debe entender la importancia que tienen sus estudiantes con TEA como personas proceso de aprendizaje.

En resumen, el docente debe ser tolerante, saber trabajar en equipo, flexible, debe conocer a sus estudiantes para adecuar las actividades de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, así estos tendrán más participación durante las sesiones.

### 1.3 Definición de Educación Inclusiva

Para poder hablar de la educación inclusiva vamos a realizar una visión sobre la educación a lo largo de los años. Como se sabe la educación es un derecho básico de todas las personas, desde 1948, según la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, fue el primer documento en establecer la protección de los derechos humanos y todos nosotros, sólo por nuestra existencia tenemos los derechos garantizados.

De manera similar, la Unesco (2022) resalta que la educación inclusiva identifica y elimina todas las barreras que impidan acceder a la educación, así también enfatiza la importante que es una educación de calidad. También la Unesco menciona la importancia de una educación inclusiva en donde hace énfasis que con una buena inclusión se puede eludir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación. Así mismo, dice que una educación inclusiva promoverá sociedades inclusivas, en la que las personas puedan convivir y celebrar la diversidad.

Según la Revista de Recursos para la Inclusión Educativa (2021), se han presentado diversas definiciones de educación Inclusiva a través de los años. Echeita (2020) en la definición más reciente, conceptualiza la educación inclusiva como una modalidad que está al alcance de todos y que asume y respeta las diferencias de todos los estudiantes.

Por otro lado, Palacios (2008), en su libro *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*, presenta una discusión acerca de tres formas de conceptualizar a la persona con discapacidad. El tercer modelo argumenta que la discapacidad puede contribuir a la sociedad de la misma manera que una persona sin discapacidad. Este modelo, que tiene un vínculo fuerte con los derechos humanos, promueve la inclusión social. También pone énfasis en la autonomía del individuo con discapacidad para eliminar cualquier tipo de barrera y asegurar la igualdad de oportunidades.

Finalmente, Valdez (2017) argumenta en su libro *Diversidad y construcción de aprendizajes* que la inclusión implica reconocer que todos somos diferentes. Este reconocimiento plantea desafíos en términos de objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y evaluación, que deben adaptarse a la diversidad y buscar incluir a todos. En consecuencia, si aceptamos que todos somos diferentes, se deben modificar las dinámicas institucionales.

#### 1.4 Características de la educación inclusiva

Según Escribano y Martínez (2020), en su libro *de Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para vivir juntos* en el que cita a Ainscow (2004), señalan seis condiciones que deben caracterizar a las escuelas comprometidas con la inclusión; estas son liderazgo en la dirección, toda la comunidad educativa debe de participar de manera activa, se debe colaborar en la planificación y debe de existir un compromiso en ésta, estrategias de coordinación y formación del profesorado centrada en la práctica del aula.

Por otro lado, Ainscow dirigió un proyecto en escuelas inglesas llamado *Improving the Quality of Education for All (IQEA)*, en el que señala condiciones de trabajo en el aula que pueden ayudar a las escuelas inclusivas.

Cabe resaltar que deben existir relaciones auténticas entre profesores y alumnado, en las que se promueva la confianza, la justicia. Asimismo, el alumno y el profesor son cercanos, y el profesor escucha a cada uno de sus alumnos y los llega a conocer, de modo que el alumno se siente cómodo y puede tomar riesgos y responsabilidades.

Por otro lado, los docentes deben tener límites y expectativas claras respecto a la conducta del alumno, se debe establecer un sistema de premios y sanciones, y promover la autoestima y la autodisciplina.

Asimismo, el profesor debe planificar las clases de manera variada y adaptar las respuestas de información que brindan los alumnos. El profesor debe recordar que cada alumno tiene una manera de aprender diferente.

Además, el profesor debe tener un repertorio de enseñanza, en el que los profesores disponen de un conjunto de modelos de enseñanza y no utilizan un único método para llegar a sus alumnos.

Del mismo modo, los docentes deben brindar colaboraciones pedagógicas, que promuevan el diálogo entre los docentes, acordar sobre las normas de evaluación y colaborar en el diseño de actividades de manera conjunta.

Finalmente, los docentes promueven la reflexión sobre la enseñanza, eligen estrategias innovadoras y comparten con los demás colegas.

### 1.5 Marco legal peruano

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2003), se vienen dando leyes a favor de la educación peruana; esta ley fue creada para poder conseguir el desarrollo de la educación y del sistema educativo; en esta ley se establece cuáles son los deberes del Estado y cuáles son los derechos y responsabilidades de la persona y la comunidad. Asimismo, esta ley incorpora a las personas con discapacidad, de esa manera fomenta la inclusión y contribuye a la igualdad de oportunidades.

Años después, en el Reglamento de la Ley General de Educación (2012), en el que se habla que la educación debe ser asequible e inclusiva, en su artículo 11 se menciona que los servicios educativos deben ser de calidad y todos deben tener acceso a esta. En ella se hace referencia a la participación de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) para generar un entorno educativo que valore las diferencias. En este mismo año, se da la ley de la persona con discapacidad que tiene por finalidad promover la protección de los derechos de las personas con discapacidad, fomentar su desarrollo e inclusión.

Posteriormente en el 2018, se modifica el artículo 52 de la ley que promueve la educación inclusiva, en esta modificación lo que se incorpora es al profesional de psicología como integrante de las escuelas; quien favorece a la formación completa de los estudiantes. Por otro lado, se deja en claro que esta educación inclusiva no debe generar gastos adicionales a

los alumnos con requerimientos educativos especiales. Asimismo, el Estado asegura la creación e implementación de los servicios de apoyos educativos para promover la educación inclusiva.

Según el *Informe Defensorial 183* del 2019, a pesar de las políticas inclusivas existentes, aún persisten discriminaciones y no todos los niños del Perú tienen acceso a una educación de calidad. De hecho, se registran diferencias significativas como que algunos colegios de Lima Metropolitana no disponen de los recursos para proporcionar una educación inclusiva de alta calidad. Aunque se cuenta con políticas inclusivas, en el *Informe Defensorial 183* se evidencia que aún no se logran realizar las adaptaciones pedagógicas y curriculares necesarias para garantizar una adecuada accesibilidad a la población que presenta necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a una discapacidad. A pesar de las políticas inclusivas vigentes, el *Informe Defensorial 183* señala que aún persisten ciertas discriminaciones en la actualidad.

Después de esta fecha, se han establecido otras normativas, como el Decreto Supremo 007-2021. Este documento menciona en su artículo 11 que la inclusión educativa es un derecho de cada individuo, que reconoce y valora la diversidad según el Ministerio de Educación del Perú. Para el 2022, se puso en marcha un plan que orienta la puesta en marcha de la educación inclusiva con un enfoque territorial.

En el Perú ya se ha establecido el *Proyecto Educativo Nacional 2036*, que contempla la igualdad y equidad en la educación, reconoce la diversidad y proporciona igualdad de oportunidades de aprendizajes para todos. Sin embargo, este ideal aún parece lejano, dado que, en la práctica, existe una gran diferenciación, principalmente porque muchos docentes no están suficientemente preparados para brindar una educación sin barreras que se ajuste a las necesidades particulares de cada estudiante. Esto se debe en parte a que, durante su formación, no se les instruye adecuadamente sobre su rol como docentes para atender a la diversidad de los estudiantes en las aulas.

## 1.6 Enfoque de la inclusión educativa en el Currículo Nacional

El Currículo aspira a reconocer las diferencias individuales, en las que se consideren todas las diferencias y en las que todos los estudiantes de todas nuestras regiones tengan acceso a las diferentes oportunidades de aprendizaje y que estos sean diferenciados a cada una de las realidades.

De acuerdo a las normas del Perú, el Currículo debe de ser flexible, abierto, diversificado, integrador, valorativo, significativo y participativo.

El Currículo también menciona que se deben realizar adecuaciones curriculares de acuerdo a las demandas de cada uno de los estudiantes. Y estas adecuaciones deben responder a los requerimientos educativos de un grupo y deben responder a una discapacidad determinada.

Por otro lado, se menciona que las adecuaciones curriculares deben incorporar las competencias y capacidades, y responder a las necesidades especiales. Asimismo, estas competencias deben ser pertinentes y relevantes. Por otro lado, no se deben reducir las expectativas en cuento a los logros de los estudiantes, sino que estos aprendizajes deben ser significativos para la realidad del estudiante.

De acuerdo al espacio educativo, este debe facilitar la comunicación y movilidad en el proceso de aprendizaje, por lo que debe de existir una adaptación del mobiliario, el ambiente de aprendizaje, los materiales, según sea el caso.

De acuerdo al nivel pedagógico, se debe promover la autonomía, y fortalecer la capacidad e inclusión y colaboración en el aprendizaje.

## 1.7 Enfoque territorial

Desde el punto de vista del Plan Marco que orienta la implementación educativa inclusiva (2022), indica la implementación de la educación

inclusiva con un enfoque territorial que tiene como finalidad concretar lo establecido por el Decreto Supremo N°007-2021-MINEDU, que debe responder una educación inclusiva en todas sus etapas, formas, así como favorecer una educación inclusiva sobre la base de un servicio educativo de calidad, flexible y con condiciones de acceso para todos.

Asimismo, el *Proyecto Educativo 2036* tiene como finalidad la inclusión y equidad, cuyo objetivo es certificar el derecho a la educación de las personas y enfrentar los desafíos sobre la inclusión y equidad.

De igual manera, se alinea con el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular, los cuales integran de forma general la atención inclusiva a personas con diversidad y define que todos (niños, niñas, jóvenes y adultos) tienen derecho a obtener aprendizajes de igual calidad.

Cabe resaltar, que, en el sector de educativo, la exclusión se manifiesta de diferentes maneras; estos niveles de exclusión son de diferente manera y van desde la exclusión total (cuando una persona se encuentra fuera o no logra entrar al sistema educativo) hasta la exclusión parcial (cuando una persona está dentro del sistema educativo, pero no recibe las mismas oportunidades de aprendizaje).

El Plan Marco tiene por finalidad establecer una educación inclusiva ofreciendo servicios educativos de calidad, flexibles y con condiciones donde puedan acceder niños y niñas y así desarrollar diferentes competencias y culminar sus estudios en igualdad de oportunidades.

## 1.8 Enfoque de derecho

Desde el punto de vista del Currículo Nacional, se proponen varios enfoques transversales para desarrollar el perfil del egreso, entre los diferentes enfoques propone uno sobre el enfoque de derecho, el cual promueve la consolidación de la democracia, contribuye a las libertades

individuales, y fortalece la convivencia y la transparencia de las instituciones educativas.

Asimismo, este enfoque promueve el tratamiento de valores como la conciencia de derechos en que los estudiantes deben tener actitudes como la disposición de examinar y apreciar los derechos individuales y colectivos. Otro valor a trabajar en este enfoque es la libertad y responsabilidad en que el estudiante debe ser capaz de elegir de manera voluntaria y responsable la forma de actuar dentro de la sociedad.

Por último, el diálogo y la concertación en que se dé la disposición de dialogar con otras personas y se intercambien ideas para construir juntos una postura juntos.

### 1.9 Modelo social de la discapacidad

Agustina Palacios, en su libro *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad* (2008), menciona los modelos sociales de la discapacidad, los cuales los divide en tres:

El primer modelo es el que se denomina prescindencia, el cual cita que la discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad, que es un ser que no produce y que será una carga, además que la discapacidad es un castigo de los dioses y que se viene una catástrofe.

Dentro de este modelo existen dos submodelos, los cuales son el modelo eugenésico, que menciona que una persona con discapacidad no merece vivir la vida, por lo que suele prescindir de esta persona mediante el recurso de prácticas eugenésicas; y el modelo de la marginación, cuya característica principal es el modelo de la exclusión, que considera a las personas con discapacidad objeto de compasión, lo que genera mayor tranquilidad. En este modelo no se comete infanticidio, aunque muchos niños solo se salvan por la fe, algunos de ellos mueren por falta de interés.

El segundo modelo es el rehabilitador: las explicaciones que se ofrecen para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino científicas. En este modelo no habla de Dios y del diablo, ni que es un castigo tener un niño con discapacidad, y este ya no es visto como inútil, sino que ahora se le ve como si tuviera algo que aportar a la sociedad.

En este modelo se ve a la persona con discapacidad como rentable para la sociedad siempre y cuando esté rehabilitada. Por otro lado, también se ven las causas de esta discapacidad y de qué manera incrementar el nivel de vida de ella para su integración social.

Dentro de este modelo se busca la rehabilitación de la persona y la educación especial se transforma en un instrumento importante en todo este proceso de rehabilitación.

El siguiente modelo es el que se denomina modelo social: en este se dice que la causa de la discapacidad es social, que los límites vienen de la sociedad y lo que pueden aportar a la sociedad se relaciona con la inclusión y la aceptación a lo diferente. Por ello, todos deben tener las mismas oportunidades (personas sin discapacidad y con discapacidad) y la educación debe tender a ser inclusiva.

Este modelo social se presenta como un reclamo, un ideal a alcanzar que se inicia a mediados de los setenta y aparece en Estados Unidos e Inglaterra, donde estas personas con discapacidad se unen para dar a conocer que no son ciudadanos de segunda clase.

A partir de esto, en Estados Unidos, un estudiante terminó el College y se prepara para ingresar a la Universidad de California, Berkeley, donde fue aceptado. Luego de ver que este estudiante logró adaptarse y terminó su carrera en Ciencias Políticas, la universidad comenzó a aceptar más solicitudes de postulantes con alguna discapacidad.

Gracias a esta experiencia de inclusión en la universidad, se ve la necesidad de crear ciertos servicios para fomentar la autonomía de las personas con discapacidad en sus comunidades. Así, en 1972 se inaugura el Centro de Vida Independiente.

Este centro estaba dirigido por personas con discapacidad y su principal objetivo era integrarse en la comunidad. Este programa tuvo mucha influencia en países como Suecia, Canadá e Inglaterra. En Estados Unidos tuvo mucha influencia en el desarrollo de políticas legislativas.

A partir de este modelo, la idea de discapacidad tiene su origen en las limitaciones creadas por la sociedad; este modelo nació apuntalando a la vida independiente y describe la discapacidad como una forma de coacción social.

Asimismo, este modelo apunta todas las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades que aquellos que no tienen ninguna discapacidad, y que esto se refleje en el área, como educación, ocio, juego, deporte, entre otras.

Cabe recalcar que el modelo social defiende la educación inclusiva, en la que se debe ofrecer una atención personalizada, adaptada a las necesidades educativas de cada estudiante. De esta manera, se fomenta la idea de ajustar el plan de estudios en función de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, sin apartarlos del grupo. Asimismo, es necesario considerar los apoyos y servicios necesarios para promover el desarrollo de las personas con discapacidad.

En conclusión, el modelo social resalta que la educación inclusiva implica un cambio en las escuelas y no solo modificar la organización de estas. Además, se necesita que los maestros se comprometan en este proceso de inclusión y no solo que adquieran nuevas habilidades, lo esencial es un compromiso con la integración de todas las personas en el sistema educativo.

## **Capítulo II: Inclusión de niños con trastorno del espectro autista en las escuelas de nivel inicial de 5 años**

### **2.1 Definición de trastorno del espectro autista**

En la actualidad urge conocer respecto al trastorno del espectro autista que no es algo nuevo, sino que data desde mucho tiempo. Leo Kanner en 1943 observó muchos casos de niños con autismo con conductas similares a quienes denominó autismo infantil precoz. Kanner publicó su primer artículo en 1943, en el que describió características similares, una gran carencia de contacto afectivo, rutinas repetitivas, mutismo o una notable anomalía en el habla; fascinación en los objetos. También destacó que el diagnóstico estaba entre los primeros meses o los treinta primeros meses de vida.

Posteriormente, Hans Asperger creyó que su síndrome era diferente al de Kanner, aunque admitió que tenía muchas similitudes, como falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos. Algo que sí diferenciaba en lo que encontró Kanner es que en los estudios que realizó Asperger fue con niños que tenían mayor capacidad de hablar sobre sus temas favoritos de modo sorprendente, con muchos detalles y muy preciso.

Más tarde, en el Reino Unido (1962) se estableció la primera asociación voluntaria de padres y profesores de niños con autismo, ahora se llama National Autistic Society; al inicio solo ayudaba a los niños que tenían el autismo de Kanner, pero luego se dieron cuenta de que debían ayudar a todos los niños que tenían características similares.

Años más tarde, Lorna Wing (1979) es quien acuñó el nombre de trastorno del espectro autista; el concepto expresa dos ideas fundamentales: la primera es que el autismo es un conjunto de síntomas, no una enfermedad; la segunda es que existen numerosos retrasos y trastornos que presentan síntomas autistas sin ser un diagnóstico de autismo en sí mismo.

Desde la posición de Angel Riviere (1997), él habla de doce dimensiones que aparecen alteradas en la persona y que hoy en día han cobrado mucha importancia; estas se encuentran agrupadas en los trastornos cualitativos de la relación social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y finalmente simbolización.

Estudios más recientes como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) definen al trastorno del espectro autista (TEA) como un grupo de problemas que presentan dificultades en el ámbito social y de la comunicación. Además, muestran rasgos inusuales en su actividad y comportamiento, dificultad en cambiar de una actividad a otra, y una intensa atención a los detalles. El autismo suele tener un impacto en la educación y las posibilidades laborales; por lo que el respaldo proporcionado por las autoridades nacionales es fundamental, ya que influye en la calidad de vida de las personas con autismo.

Asimismo, la definición más actual es la que se presenta en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5, 2013), que describe el TEA como la presencia persistente de problemas en la comunicación e interacción social en diversos aspectos; además presentan patrones repetitivos y restringidos de conducta. Todo esto debe estar presente en el periodo de desarrollo temprano.

## 2.2 Clasificación del trastorno del espectro autista

El TEA (trastorno del espectro autista) puede manifestarse de diversas formas en cada individuo, lo que ha llevado a diferentes clasificaciones que buscan identificar y describir las características y los síntomas que presenta cada persona con TEA.

Una de las clasificaciones más conocidas es la de Angel Riviere, que se basa en áreas del desarrollo para identificar diferentes perfiles dentro del espectro autista. Estos perfiles pueden incluir déficits en la comunicación, en

la interacción social, en la imaginación y en la flexibilidad del pensamiento, y en la conducta repetitiva y estereotipada.

El DSM-5 no establece categorías de grado o nivel en los trastornos del espectro autista; en cambio, emplea un enfoque dimensional para evaluar los síntomas del TEA en áreas como la comunicación social, el comportamiento y los intereses/repetición de actividades. En lugar de asignar a las personas a diferentes grados o tipos de autismo, el DSM-5 utiliza una evaluación más personalizada para determinar la presencia de síntomas en cada individuo. Este manual clasifica el TEA según el nivel de apoyo necesario para el funcionamiento diario de la persona.

Estos niveles son los siguientes:

Nivel 1: Necesita apoyo, puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido, en sus conversaciones se le dificulta continuar una conversación, y los pocos intentos que tiene por hacer amigos, generalmente falla. Muchas veces los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia; son poco flexibles y esto causa interferencia en su comportamiento.

Nivel 2: Necesita apoyo sustancial, en este nivel se presenta un déficit marcado en sus habilidades de comunicación social verbal y no verbal, responde de manera extraña o reducida a los intentos de relacionar con los otros, ya que además posee intereses muy restringidos y que manifiestan comportamientos extraños a nivel no verbal. Presenta un comportamiento poco flexible, tiene dificultad para afrontar el cambio, tienen gran problema al cambiar el foco de interés o la conducta.

Nivel 3: Necesita apoyo muy sustancial, experimenta deficiencias severas en la comunicación tanto verbal como no verbal, muestra una iniciación limitada en las interacciones y responde de manera mínima a intentos de conexión con otros. En este nivel, solo reacciona ante interacciones sociales sumamente directas. Además, presenta una inflexibilidad en el

comportamiento, una extrema aversión a los cambios y exhibe patrones de comportamiento sumamente restrictivos que interfieren en su vida diaria.

El nivel de apoyo se determina en función de la cantidad y el tipo de ayuda que necesita la persona para realizar tareas cotidianas, comunicarse y relacionarse con los demás.

Esta clasificación ayuda a los profesionales a evaluar el grado de necesidades de apoyo de una persona con autismo, y a planificar su tratamiento y apoyo en consecuencia.

### 2.3 Características del trastorno del espectro autista

Cuando se analizan los signos del trastorno autista durante los primeros años de vida, según Hernández et al. (2011), se pueden definir tres rasgos principalmente.

El primer rasgo es la alteración de la interacción social, en el que se presenta una escasa integración de la mirada, no se presenta esa mirada comunicativa; muestra escasas expresiones faciales y comparte de manera limitada sus intereses con otros.

Asimismo, presenta dificultades para desarrollar habilidad de compartir atención con otra persona (referencia conjunta), y no sabe hacer algo por alguien para que se sienta motivado y haga lo mismo por el (reciprocidad emocional o social), además presenta poca empatía.

El segundo rasgo es la alteración de la comunicación, se puede creer que el niño tiene sordera, ya que no responde cuando se le llama por su nombre, no suele señalar o indicar cosas que le llaman la atención, no utiliza gestos o mímicas.

Igualmente, el lenguaje no es comunicativo, puede hablar con fluidez sobre un tema de su interés, pero le cuesta mantener una conversación y poder comunicarse, ya que en muchas oportunidades suele hablar solo de

lo que le interesa. También suele presentar una comprensión literal del lenguaje y emplea neologismos.

Por último, otra característica de los niños con autismo es la poca flexibilidad que incluye tres tipos de comportamiento: presenta intereses restrictivos que sirven como sustituto del juego, ya que carecen de la capacidad para desarrollar formas de juego creativas; los rituales los hace para sentirse seguro y, por ende, no deben modificarse, y se resisten al cambio.

#### 2.4 Apoyos para la inclusión

El concepto de atención a la diversidad del alumnado con o sin discapacidad se ha ido transformando durante los años, por ende, se ha modificado la práctica educativa. Por ello, no hay que exigirle al estudiante que se adapte al sistema educativo, sino que el sistema debe ir logrando las modificaciones y brindarle los apoyos educativos, los cuales se entienden a las diferentes actividades que se realizan con los niños. Para este apoyo en la inclusión, el docente no es el único que debe generar estos cambios; sino que estos se deben dar desde el sistema educativo.

A continuación, se sugerirán algunos apoyos que necesitan muchos de los niños con TEA, los cuales nos ayudaran a tener en cuenta la anticipación de algunos desafíos que podrían presentarse. Cabe resaltar que en este proceso de inclusión habrá que atender la diversidad que cada caso presenta.

##### 2.4.1 Sociabilización de los niños con trastorno del espectro autista

Muchos niños con TEA no encuentran la manera correcta para comunicarse, en algunas oportunidades intervienen oralmente porque dominan el tema y no suelen esperar su turno, además, interrumpen constantemente y eso molesta a sus demás compañeros. Por otro lado, mucho de ellos suelen hacer ruido o hablan solos constantemente, lo cual incomoda a sus pares.

En muchas oportunidades, estas conductas son mal interpretadas por los profesores, por ello, los niños con TEA no son los únicos que necesitan apoyo, sino que también este apoyo debe brindarlo los profesores para comprender lo que sucede y así contar con estrategias para la intervención.

Por otro lado, los niños con TEA deben contar con apoyo para que comprendan sutilezas sociales; hay que entender que estos niños son más ingenuos ante travesuras y bromas, y suelen tener cierta dificultad frente a los chistes de sus compañeros o comentarios que se realicen en doble sentido.

De manera similar, suelen interesarse por sus cosas o temas muy específicos sobre los cuales puede plantear preguntas de manera recurrente, o comente sobre en el tema. En algunas oportunidades, esto puede llevar a que los otros niños se burlen, de modo que generan el *bullying*; para ello, el docente debe dar al niño TEA alternativas de acción ante estas situaciones, como recurrir a un adulto o un compañero de confianza.

Además, las escuelas deben crear una actitud preventiva de trabajo con toda la clase para trabajar sobre la diversidad, el respeto de las diferencias de todo tipo a través de cuentos, videos, representaciones teatrales, asambleas escolares o pequeños debates grupales. Es una responsabilidad de los directivos y los docentes brindar apoyo para construir contextos de convivencia cada día menos excluyentes.

Asimismo, necesitan apoyo para entender convenciones sociales, ya que es diferente dirigirse con un compañero, un profesor o un directivo, y esto no se suele enseñar, sino que está implícito y no son visibles de forma clara; por ello, para los estudiantes TEA hay que hacer que esto sea explícito, ya que es parte de sentido común escolar.

Como se ha mencionado anteriormente, los niños TEA suelen ser poco flexibles, por lo cual necesitan cierto apoyo frente a los cambios imprevistos,

como las consignas, los horarios, lugares de trabajo, las excursiones, celebraciones, etc. Es necesario que a los niños con esta dificultad se le anticipe lo que sucederá, el factor sorpresa para los niños TEA puede ser una situación de estrés y de posible crisis conductual o emocional.

Algunas veces se dan reacciones intempestivas, como los berrinches o enojos; estos se pueden dar frente a una conducta que los adultos consideren inadecuada o desajustada al contexto, en el que el docente debe ver lo que sucedió en el entorno, en qué momento se dio esta conducta, qué sucedió antes de esta, con quién estaba, qué tipo de actividad realizaba, qué se estaba trabajando, tenía el apoyo necesario para realizar el trabajo, se encontraba interactuando con algún compañero, se habían anticipado los contenidos, cómo se resolvió la situación y qué ocurrió después de esa conducta.

Toda esta información es relevante para tener un enfoque proactivo con el fin de diseñar e implementar el apoyo que sea necesario para evitar la conducta no deseada. Ante lo mencionado anteriormente, el docente se debe anticipar para crear contextos amigables en los que pueda usar apoyos visuales, agendas, cronogramas, entre otros.

#### 2.4.2 El aprendizaje de los niños con trastorno del espectro autista

Los niños con TEA presentan ciertas dificultades en el aprendizaje, muchos de ellos no poseen un lenguaje expresivo en los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y léxicos.

También se observan ecolalias, inversión pronominal, neologismos y dificultades en la estructuración gramatical y una prosodia diferente. En cuanto al lenguaje receptivo, se suele ver la falta de comprensión de enunciados sencillos, con comprensión literal y poco flexible, por ello, se recomienda el uso de pocas palabras y consignas específicas.

En algunas oportunidades, la comprensión suele ser literal, no entienden las ironías, el doble sentido, las metáforas.

Para que este proceso de aprendizaje se dé sin dificultad, se debe tener en cuenta la anticipación por parte de los docentes, brindarles a los niños claves anticipatorias respecto a las actividades que se realizarán durante sus clases, para ello, se usan agendas en las cuales se puede anunciar el cambio o la novedad.

Cabe resaltar que esta ayuda está sujeta al nivel de comunicación y lenguaje alcanzado. Asimismo, es importante tener una rutina, la cual puede estar adaptada para el niño si es que la necesita.

Por otro lado, es muy importante que el docente sea flexible, este se trabaja de la mano con la anticipación. Se pueden observar estereotipias motoras simples, como aleteos, movimientos de manos o dedos, balanceos; esto puede interferir en su aprendizaje. También se puede observar a niños que colocan objetos en filas de manera minuciosa, u ordenar sus lápices o los materiales de trabajo.

Un ejemplo de que los niños TEA son poco flexibles sería el siguiente: Ramiro es un niño que demuestra rechazo hacia los regalos. No los tolera. Su familia lo sabe y sus hermanos más pequeños, pero a pesar de que ya lo conocen bien, les sigue pareciendo una situación extraña; aunque parece difícil entender por qué Ramiro rechaza tanto los regalos son debido a que este es pariente muy cercano de la sorpresa, de algo imprevisto que necesita flexibilidad, pues no sabes qué es lo que te regalarán, si te gustará, además si es algo que no te gusta debes poner una sonrisa y ser agradecido. El regalo exige flexibilidad conductual y cognitiva. Y no es que Ramiro no pueda recibir regalos, sino que esto debe trabajarse y transformar lo novedoso en algo familiar y cotidiano (Valdez, 2019).

## 2.5 Maestras integradoras

En la actualidad no existe investigación de lo que hace o cómo puede ser el trabajo de una maestra integradora, por ello, Valdez (2016) en su libro *Ayudas para aprender*, se cuestiona sobre esto: ¿qué hace una maestra integradora?, ¿se dirige a todos los chicos o solo al chico que está integrando?, ¿se sienta con él o se sienta en otro lugar? ¿diseña? ¿adapta?; la idea de una maestra integradora es que funcione como un andamiaje y se vaya retirando gradualmente.

Asimismo, esta maestra integradora debe trabajar tres niveles de intervención en los que trabaje de manera conjunta con el maestro de aula y el niño.

Uno de los niveles iniciales sugeridos por Valdez implica una intervención destinada a fomentar la interacción entre el docente a cargo del salón y el niño, con el objetivo de promover la comunicación. El maestro del aula debe abordar al niño y fomentar su participación de manera similar a como lo haría con cualquier otro estudiante.

Así también, Valdez (2016) menciona sobre de qué manera se debe favorecer la relación con sus pares, con el fin de propiciar actividades en el aula y también en los recreos; en un inicio, la maestra debe buscar uno o dos compañeros para que el niño se vaya integrando y luego poco a poco ir ampliando según sea posible; debe tratar que el niño se relacione y participe en algunas de las actividades sociales como los cumpleaños.

Por otro lado, debe favorecer las tareas en el aula y realizar conjuntamente con la maestra las modificaciones de contenido si fuera necesario, adaptaciones comunicativas (que podría ser fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito o habla).

Cabe recalcar que existen muchas denominaciones y dependerá de la bibliografía que se revise para darle el nombre a esta maestra que hace la

función de andamiaje; se puede encontrar como maestra sombra, cuya autonomía no se ve muy reflejada porque debe generarlo el alumno; también se le dice en algunas partes personal de apoyo a la integración, que conceptualmente es adecuado, pero el término es de mucha longitud.

Es esencial considerar que trabajar con niños que tienen autismo requiere comprender sus modos de aprendizaje, sus perfiles cognitivos, identificar áreas que necesitan más apoyo y determinar el nivel de asistencia que sea necesario.

Además, debe conocer el sistema aumentativo y alternativas de comunicación (SAAC), uso de agendas de anticipación, claves visuales, historias sociales.

Si se ha observado que la maestra integradora funciona como un bastón o una sombra permanente y se ve como una pareja (niño – integradora), no es la concepción que se sostiene como favorecedora de aprendizaje. Hay que recordar que la maestra integradora debe formar parte de la ayuda y de la estrategia para hallar una mediación en todo su proceso de inclusión.

Finalmente, esta intervención debería ir desvaneciéndose de manera gradual a medida que el alumno consiga apropiarse de herramientas que favorezcan su inclusión.

Para entender un poco más sobre la maestra integradora, Valdez (2017), en su libro *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*, hace un estudio en Argentina, en el que toma una muestra de 230 docentes integradoras y las agrupa por ciudades Buenos Aires (46%), Provincia de Buenos (39%) y región patagónica (15%).

En este estudio, él indagó lo relacionado a la formación académica, tipo de capacitación recibida, modalidades de intervención, adecuaciones realizadas, estrategias empleadas, el tiempo y modo de intervención con los alumnos, y los obstáculos encontrados.

De los resultados obtenidos, las maestras integradoras han priorizado el intervenir con apoyo específico en los aprendizajes del alumno, después de elaborar estrategias y actividades, luego promover la relación docente del alumno con sus pares y, por último, proporcionar ayuda y guía a los directivos.

En cuanto a la variable de adaptaciones, se observó que las más requeridas para el trabajo de inclusión son metodología, ritmo de tiempo, contenido y comunicación.

De acuerdo al estudio, las maestras integradoras diseñan evaluaciones adaptadas para sus alumnos. Los recursos que más utilizan son las fotocopias, luego los juegos didácticos, tarjetas plastificadas, agendas visuales.

En este estudio también se observó que un gran porcentaje de las maestras integradoras realizan un trabajo de planificación de manera conjunta con el docente de grado.

Por otro lado, también se indagó sobre los factores que puedan afectar en este proceso de inclusión educativa, y se señala que una de las principales causas es la falta de capacitación al personal de la escuela. Luego está la falta de diseño de proyectos educativos inclusivos, después la carencia de sistemas de apoyo específico para los alumnos con barreras en el aprendizaje y finalmente las dificultades de los alumnos incluidos en la adaptación al medio escolar.

Con este estudio, lo que se buscó fue comprender los alcances y limitaciones del trabajo de la maestra integradora, y las necesidades de intervención para mejorar el apoyo a la inclusión en las escuelas.

Cabe resaltar que en el Perú no se cuenta con estudios sobre las maestras integradoras y que muchas veces ellas terminan siendo maestras sombras, que es lo que no se busca por lo mencionado anteriormente.

Por otro lado, aún nos falta trabajar de manera integrada entre maestra integradora y profesora de aula; en la actualidad, la maestra integradora en el Perú acompaña al niño, pero no realiza el trabajo de adaptación ni programación conjunta con el docente del aula.

## 2.6 Pedagogía Colibrí

El psicólogo y pedagogo Perretti (2017) utiliza el término de colibrí como una metáfora de acción pedagógica, en la que recalca la actitud paciente del pájaro para acercarse a las flores para tomar néctar, y esto lo hace con sumo cuidado para no quebrarlas, se aleja y se acerca tomándose su tiempo.

Lo propuesto anteriormente es lo que Perretti les decía a los profesores, que debían “colibrear”, en que el maestro es alguien que espera, observa, interactúa, y brinda los espacios necesarios, que no es intrusiva y a la vez acompaña.

El apoyo psicoeducativo debería tener en cuenta este factor colibrí, en el que hay un equilibrio entre brindar ayuda y promover la autonomía y el autovaloramiento.

Con esta pedagogía se promueve un equilibrio permanente entre las tareas individuales y grupales, en las que se favorezca el logro de todos los alumnos, y la participación y compromiso de las familias.

Esta pedagogía del colibrí se basa en el enfoque CODDA, que es contexto, desarrollo, dimensionalidad y apoyos, los cuales se explicarán brevemente para entender un poco más a las personas con autismo.

En primer lugar, se presenta el contexto, en el que se debe definir el lugar donde se encuentra el niño o la niña con su familia, que puede ser la escuela (salón, patio, teatro, auditorio), en el club, en el barrio, en la comunidad en general.

En segundo lugar, surge la etapa de desarrollo, donde se plantea la necesidad de emplear un modelo de desarrollo que facilite la comprensión de la persona en múltiples aspectos. Esta perspectiva adopta un enfoque psicogenético, específicamente socioconstructivista, que posibilita el análisis de los procesos de desarrollo y aprendizaje.

En tercer lugar, está la dimensionalidad, se trata de evaluar las dimensiones como un continuo, se estudian las dimensiones de las habilidades sociales, de las habilidades motoras, de la comprensión, del uso del lenguaje y se describe dónde se encuentra cada niño.

Finalmente, los apoyos para brindar estrategias de intervención y un plan de acción a cada individuo, y de esta manera ayude a superar los obstáculos y a fomentar contextos amigables. Cuanto más apropiados sean estos apoyos, mayores oportunidades de integración en la comunidad.

Esta pedagogía colibrí está basada en una fábula, en la que los guaraníes cuentan que hace mucho tiempo hubo un incendio en la selva. Todos los animales huían espantados, ya que el fuego crecía cada vez más y más, e iba devorando todo a su paso. De repente, un jaguar que iba hacia el sur vio pasar un colibrí en dirección contraria y esto le pareció muy raro; pero siguió su camino; luego lo volvió a ver y le preguntó ¿qué haces? Entonces el colibrí le comentó que iba al lago y traía agua en su pico, y de esa manera trataba de apagar el incendio, el jaguar lo miró extrañado y le mencionó que de esa manera no iba a conseguir apagarlo él solo, y le dijo que había enloquecido, a lo que el colibrí le respondió que sí sabía, pero él hacía su parte.

Por ello, un maestro solo, un directivo o incluso una escuela sola no pueden componer todas las piezas de la inclusión. Si se compara esto con

el enfoque CODDA, el colibrí actúa como un ecosistema, en el que las familias a veces se sienten como el colibrí y tratan de apagar el incendio con gotitas de agua.

Por lo tanto, es necesario el compromiso sostenido de cada persona, de la comunidad y de las políticas públicas, ya que el desafío de cada uno es ser como el colibrí y comprometerse a realizar su parte.

## 2.7 Diseño Universal para el aprendizaje

El diseño universal (DU) no fue creado para el ámbito educativo; sino que surgió en el ámbito de la arquitectura en la década de los setentas para ayudar a las personas con discapacidad que vivían en edificios, en donde se vio que tenían que crear ciertas ayudas (mejoras) para que las personas puedan vivir en armonía.

Años más adelante, este enfoque se ideó originalmente para su aplicación en el ámbito educativo. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) busca implementar ciertos principios del Diseño Universal, el cual fue desarrollado por el Centro de Tecnología Aplicada de Educación (CAST) en 1984. CAST fue creado con el propósito de desarrollar tecnología que respaldara el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque respaldado por la investigación que influye en la creación del plan de estudio. Esto destaca la importancia de ajustar el currículo para atender las necesidades de los estudiantes. Cuando no se considera estas necesidades, el currículo tiende a ser ineficiente y, en ocasiones, no logra cumplir los objetivos de manera satisfactoria. Además, puede resultar poco atractivo, ya que en ocasiones los alumnos no participan en las mismas actividades que sus compañeros. Las adaptaciones, que suelen requerir esfuerzo y tiempo significativos por parte del profesorado, pueden ser costosas en comparación con los resultados obtenidos.

Las aportaciones que hace el DUA a la educación sería en primer lugar proporcionar diversas opciones para el acceso al conocimiento, ya que esto beneficia a todos los estudiantes con o sin discapacidad.

Por otro lado, el segundo aporte sería el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular.

Las investigaciones del CAST revelaron que el currículo debe estar diseñado de manera universal para que se contemple la singularidad de cada alumno. Las nuevas tecnologías son esenciales para la aplicación del DUA.

El DUA presenta tres principios, los cuales construyen el marco para llevarlo a las aulas.

El primer principio, es proporcionar múltiples modalidades de presentación de la información, considerando que los estudiantes perciben y procesan la información de manera diversa.

El segundo principio, debe proporcionar diferentes formas de expresión, reconociendo que cada individuo posee habilidades y preferencias distintas para comunicar lo que ha aprendido.

El tercer principio se centra en la disponibilidad de múltiples vías de participación, con el objetivo de involucrar a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje

Cabe resaltar que estos principios indican que es importante que los docentes brinden varias opciones para acceder al aprendizaje.

En el año 2020, UNICEF describió cinco dimensiones de calidad educativa en el documento Definición de la calidad en la educación. Estas dimensiones fueron:

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) crea un entorno educativo atractivo en el cual los estudiantes comprenden y evidencian su aprendizaje.

Como resultado, se fomenta una mayor participación y confianza por parte de los estudiantes.

Por otro lado, las aulas DUA están diseñadas para ser inclusivas. Así mismo, el contenido es de alto nivel y crea caminos que permiten a los estudiantes entender y mostrar sus habilidades. En cuanto a los procesos, requiere que los educadores estén al tanto de las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes.

Por otro lado, los resultados proporcionan a los niños diferentes formas de responder sobre los contenidos que han aprendido y demostrar lo que saben.



## Conclusiones

Después de revisar las diferentes bibliografías se puede concluir:

1. El rol del docente es preocuparse de manera permanente en la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, en donde debe de conocerlos y comprender las características de sus estudiantes y promover la formación integral.
2. El docente debe de valorar todo tipo de habilidades de sus alumnos para que de esta manera en el aula se pueda apreciar y valorar las competencias; así mismo el docente será capaz de variar los niveles de dificultad de manera que ellos tengan mayor participación.
3. De acuerdo a las características presentadas de los niños con TEA, se puede saber que existen diferentes niveles dentro de este trastorno y va a depender del nivel para poder manejar la inclusión de manera correcta en las escuelas.
4. Es necesario en este proceso de inclusión trabajar de acuerdo al diseño universal de aprendizaje (DUA) seguir la pedagogía colibrí y trabajar de manera adecuada con las maestras integradoras.
5. La pedagogía colibrí propone que la maestra debe de ser quien espere, acompañe y brinde los espacios necesarios, que no sea intrusiva y a la vez acompañe.

## Recomendaciones

1. Se recomienda que los docentes conozcan a sus alumnos, tanto sus fortalezas como debilidades para de esta manera poder realizar un buen trabajo de inclusión en donde se puede trabajar de manera conjunta con la maestra integradora utilizando la pedagogía colibrí, y trabajar de acuerdo al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
2. Se recomienda utilizar apoyos visuales como agendas, historias sociales, entre otros para de esta manera anticipar el trabajo a los niños con TEA y así evitar conductas disruptivas.
3. Se recomienda utilizar la pedagogía colibrí en este proceso de inclusión de niños con TEA en donde la maestra será la integradora en el trabajo de inclusión, siendo la que acompañe en todo este proceso. Las maestras con este tipo de pedagogía no es una sombra del niño; sino más bien funciona como un colibrí, es decir se acerca cuando la necesitan y luego se aleja del niño.
4. Para que la inclusión de niños con TEA sea adecuada se recomienda utilizar los apoyos inclusivos como agendas, historias sociales; anticipación, entre otros.

## Referencias

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2016). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. [https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish\\_DSM5Update2016.pdf](https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf)
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2021). General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-14.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la Educación Inclusiva. Barreras de la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Informe Defensorial N.º 183*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Gómez-Marí, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' attitudes toward autism spectrum disorder: A systematic review. *Education Sciences*, 12(2), 138.
- Ministerio de Educación del Perú. (2003). Ley N.º 28044. Ley General de Educación. Publicada en *Diario el Peruano* N.º 248944, 29 de junio de 2003.
- Moriche, M. P. R., Casado, D. G., Desbrow, J. M., & Duque, E. R. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. *Prisma Social: revista de investigación social*, (37), 7-35.
- Palacios A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial Cinca.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036*. CNE.

- Riviére, A. (1997). *Desarrollo normal y autismo*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 2012.
- Schwalb, C (2022). *¿Niños con autismo en las escuelas regulares?: Discursos y percepciones con respecto a los niños con autismo y su inserción al sistema educativo regular en Lima*.
- Simons, P. y Tupiño, L (2019). *Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la Inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial*.
- Unesco. (2022, 14 de octubre). *El derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>
- UNICEF. (2014). El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje. *Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file/11.%20EI%20acceso%20al%20entorno%20de%20aprendizaje%20II>*. Pdf
- Valdez, D. y Ruggieri, V. (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Paidós.
- Valdez, D. (2019a). *Autismo. Claves para la intervención psicoeducativa*. Libro Amigo.
- Valdez, D. (2019b). *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. Paidós.