

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña

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

Fabiola Regina Mendoza Rojas

Asesora:

Karin Yovana Quijada Lovaton

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, **Karin Yovana Quijada Lovatón**, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación, titulado: «**Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña**», del/ de la autora **Fabiola Regina Mendoza**.

Dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **13%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 15/04/2024, que se adjunta a esta carta.
- 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.

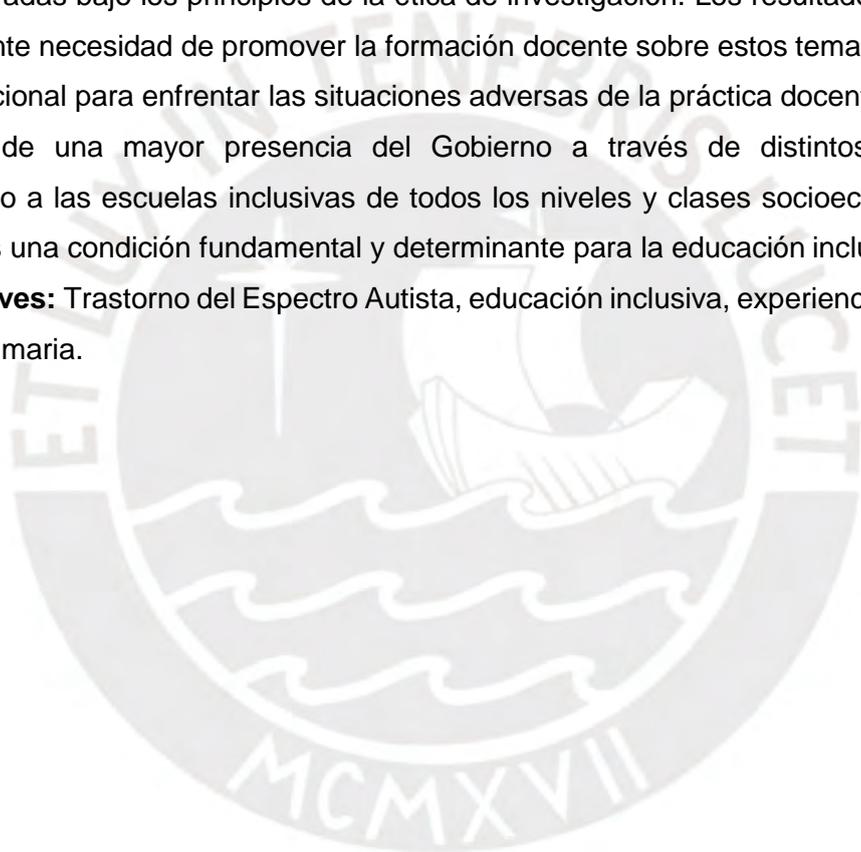
Lugar y fecha: Ciudad Lima, 16 de abril de 2024

Apellidos y nombres de la asesora: Quijada Lovatón, Karin Yovana	
DNI: 43697298	Firma 
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1834-1626	

RESUMEN

En estos últimos años, la inclusión educativa ha sido un emergente desafío para las escuelas de Educación Básica Regular, sin embargo, su práctica es un factor decisivo para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, sin distinciones. Este estudio se ha centrado en las experiencias docentes para la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer año de educación primaria en una institución privada de Breña. El objetivo general fue analizar las concepciones que presentan los docentes sobre este proceso y las experiencias significativas que conforman junto con sus estudiantes. Por este motivo, la metodología es de carácter cualitativo y el nivel descriptivo. Para la recopilación de la información se seleccionaron a tres docentes del nivel primaria y realizaron entrevistas semiestructuradas bajo los principios de la ética de investigación. Los resultados evidencian una apremiante necesidad de promover la formación docente sobre estos temas, además de soporte emocional para enfrentar las situaciones adversas de la práctica docente. Asimismo, la urgencia de una mayor presencia del Gobierno a través de distintos servicios y financiamiento a las escuelas inclusivas de todos los niveles y clases socioeconómicas del país, pues es una condición fundamental y determinante para la educación inclusiva.

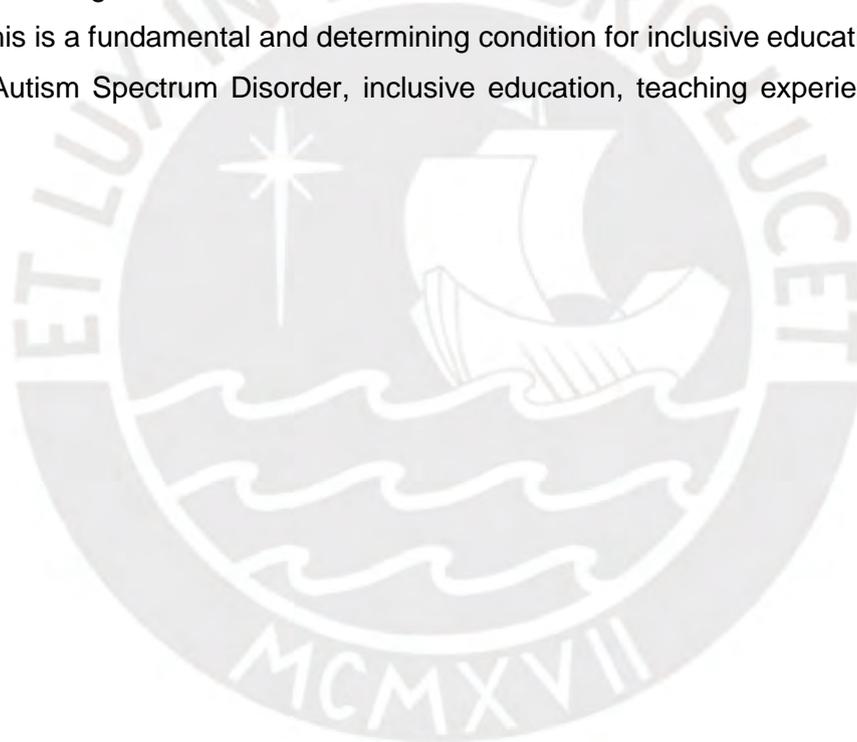
Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista, educación inclusiva, experiencias docentes, educación primaria.



Summary

In recent years, educational inclusion has been an emerging challenge for Regular Basic Education schools, however, its practice is a decisive factor in providing quality education to all students, without distinction. This study has focused on the teaching experiences for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder, who are in the first year of primary education in a private institution in Breña. The general objective was to analyze the teachers' conceptions of this process and the significant experiences that they have with their students. For this reason, the methodology is qualitative and descriptive. For the collection of information, three primary school teachers were selected and semi-structured interviews were conducted under the principles of research ethics. The results show an urgent need to promote teacher training on these issues, as well as emotional support to face adverse situations in teaching practice. Likewise, the urgency of a greater government presence through different services and funding for inclusive schools at all levels and socio-economic classes in the country, as this is a fundamental and determining condition for inclusive education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, inclusive education, teaching experiences, primary education.



INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1. Aproximación al objeto de estudio	10
1.2. El estado del arte de las principales fuentes	18
1.3. Aproximación conceptual de las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA	26
1.3.1. Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA	27
1.3.2. Desafíos de docentes de educación primaria para la inclusión de estudiantes con TEA 32	
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	36
2.1. Objetivos	36
2.2. Enfoque y tipo de investigación	37
2.3. Problema y objetivos de la investigación	37
2.4. Categorías y Subcategorías	38
2.5. Informantes de la investigación	38
2.6. Técnica e instrumento de la investigación	39
2.7. Técnica para la organización, procesamiento y análisis de información	40
2.8. Principios éticos de la investigación.....	40
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS	41
3.1. Políticas educativas sobre educación inclusiva.....	41
3.1.1. Políticas educativas	41
3.1.2. Políticas institucionales	44
3.2. Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA.....	47
3.2.1. Experiencias formativas	47
3.2.2. Experiencias reflexivas.....	49
3.2.3. Experiencias prácticas	52
3.2.4. Experiencias socioemocionales	54
3.3. Desafíos docentes para la inclusión de estudiantes con TEA	57
3.3.1. Resistencias docentes	57
3.3.2. Desafíos docentes	60
CONCLUSIONES	64
REFERENCIAS	66
ANEXOS.....	72

ÍNDICE DE ESQUEMAS Y TABLAS

Esquema 1.....	27
Tabla 1.....	31
Esquema 2.....	36
Tabla 2.....	39



INTRODUCCIÓN

Hoy en día, encontramos una variedad de estilos de aprendizajes en los niños y niñas de las escuelas peruanas, cada uno con características particulares, ante esta gran diversidad de estudiantes es necesario conocer más acerca de ellos, sobre todo si tuvieran alguna condición que influya en su desarrollo educativo. Tomando como guía al autor Ernesto Reaño Carranza en uno de sus libros publicados, este define a esta condición de vida como una pseudopatología asociada a un neurodesarrollo atípico, si bien el autor no concuerda con el diagnóstico total sobre una enfermedad o trastorno, concuerda que cognitivamente, afectivamente y sensorialmente estas personas presentan destrezas y talentos derivados de su propio interés siendo a veces estos desarrollados de una mejor manera que las personas que no padecen de esta condición.

A nivel mundial la OMS (2023) indicó que 1 de cada 100 estudiantes tiene el Trastorno del Espectro Autista (TEA), mientras que en Perú, el Ministerio de Salud (MINSU, 2019) precisó que hasta el año 2019 existían un aproximado de 15,625 personas con dicho trastorno, de las cuales, un 90.6%, eran niños menores de 11 años. Ante esta situación, el Gobierno peruano promulgó leyes en dos ocasiones, la primera llamada *Ley general de persona con discapacidad* N.º 29973 (Diario Oficial el Peruano, 2014) y la segunda, Ley N° 30150 de *Protección de las personas con Trastorno del Espectro Autista* (Diario Oficial el Peruano, 2014).

Esta última ley, en el punto E de su artículo 3, menciona cuatro importantes consideraciones sobre una educación inclusiva e integral, en las cuales se promueve la inclusión en todas las escuelas peruanas, tanto públicas como privadas, así como el fortalecimiento y promoción de programas educativos de Educación Básica Especial, el aumento de programas tecnológicos y programas dirigidos a estas personas, en donde puedan desarrollar habilidades y capacidades para que en un futuro puedan participar activamente en la sociedad. A partir de ello, se evidencia la importancia acerca de conocer este trastorno y cómo podemos intervenir de forma inclusiva y eficaz, aplicando diversas estrategias con todo el alumnado.

Ahora bien, el Trastorno del Espectro Autismo (TEA) según La Guía de consulta de los criterios diagnósticos del Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM-5, 2014) señala dos rasgos característicos: “las deficiencias persistentes en la comunicación e interacción sociales y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento” (p.28). En ese sentido, las deficiencias en la comunicación social se evidencian en el intercambio de expresiones y emociones, las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales, utilizadas en la interacción social y que se manifiestan en el contacto visual o lenguaje corporal; por último, en las deficiencias del mantenimiento de las relaciones sociales, encontradas en la dificultad

para comportarse en las diversas situaciones cotidianas, así como mostrar interés por alguna persona.

El DSM-5 (2014) también señala los patrones restringidos y repetitivos, en los cuales se han podido evidenciar cuatro características principales:

la primera con relación a los movimientos y habla estereotipados o repetitivos; en segundo lugar, la insistencia en la monotonía, manifestado a través de patrones de pensamientos rígidos e inflexibilidad de rutinas; la tercera, en intereses muy restringidos y fijos y finalmente, la hiper o hiporreactividad en estímulos sensoriales, manifestados en respuestas adversas a estímulos específicos como sonidos o texturas. (p.28)

No obstante, años anteriores a la publicación y definición del DSM-5 (2014) otros autores como Cornelio- Nieto (2009) describían al TEA como “un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica, caracterizado por una alteración de las interacciones sociales recíprocas, anomalías de la comunicación verbal y no verbal, actividad imaginativa empobrecida y un repertorio de actividades e intereses característicamente restringidos” (p.27). Asimismo, la Triada de Wing definida por Lorna Wing (1979) también habría sido base para la construcción del concepto. Dicha triada agruparía tres dificultades persistentes: dificultades en la comunicación verbal y no verbal; dificultades en la reciprocidad social y patrones repetitivos en las actividades elegidas y en los temas de interés, lo cual ayudaría a denominar aquello que sería un espectro.

Continuando con lo anterior, González (2015) precisa que este trastorno presenta un grupo de signos que pueden ser observables a partir de los 18 meses de edad, por ende, a partir de esa edad es imposible realizar diversos tipos de intervenciones tempranas con el fin de ayudar en el desarrollo del niño. Asimismo, Mulas et al. (2010) describen una serie de modelos de intervención en niños con autismo, en donde señalan la intervención precoz, así como las intervenciones psicodinámicas, biomédicas, psicoeducativas y evolutivas, basadas en terapias sensoriomotoras e intervenciones familiares.

La revisión de los estudios que se han realizado en el Perú se encontraron diversos documentos que demuestran la importancia del uso de estrategias de educación inclusiva en escuelas ordinarias que reciben a estudiantes con TEA. Un ejemplo de ello es el trabajo realizado por Sandoval y Quispe (2021), con relación a las estrategias docentes para la educación inclusiva de niños con TEA en una institución pública de nivel inicial, ubicada en el distrito de San Miguel, en donde 7 docentes del segundo ciclo (niños de 3 a 5 años) de educación inicial informaron acerca de las estrategias de adaptación en la escuela en niños con TEA. El enfoque metodológico es cuantitativo y el método es el estudio de un caso; así como la técnica de recolección de datos fue la entrevista en modalidad virtual y el instrumento, una guía de entrevista.

Sandoval y Quispe (2021) durante todo su análisis señalan una serie de estrategias que han podido evidenciar, tales como el apoyo pedagógico a los docentes para poder incluir a los niños, el análisis del impacto de la educación virtual que dificulta la comunicación e interacción, las estrategias para el acompañamiento estudiantil, las adaptaciones curriculares y los momentos de socialización y recreación. A partir de ello, las docentes concluyen que las profesoras demuestran tener iniciativa para la búsqueda de información y la comprensión de estas dificultades en los estudiantes, sin embargo, a pesar de tener ese compromiso, aún demuestran tener mitos (asociados a la inteligencia de los niños con TEA, en su formar de atender o acompañar al niño) y no reconocer el derecho de inclusión en los niños con TEA.

Otro ejemplo es el de Gómez et al. (2013), cuya investigación es acerca de la necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva para niños con Autismo. Este estudio presenta una metodología que está basada en un enfoque interpretativo y un enfoque sociocrítico. Asimismo, propone objetivos como conocer, analizar y describir las diversas estrategias de intervención que realizan los docentes en dos ámbitos, principalmente el educativo y el social para a partir de ello, realizar una reflexión sobre las mejores estrategias vistas. Los informantes han sido doscientas cincuenta profesores que laboran en diferentes centros educativos en la ciudad de Madrid.

Siguiendo con la propuesta de Gómez et al. (2013), concluye que los centros educativos no atienden a estos alumnos de forma inclusiva, puesto que no han preparado sus estructuras organizativas ni sus recursos humanos. Asimismo, el profesorado no tiene ninguna formación académica ni recibe capacitaciones acerca de la inclusión, las actividades realizadas en su mayoría tienen adaptaciones curriculares únicamente para los niños a incluir y los docentes tienen a los niños encajados en ciertas actividades, lo cual retrasa el intercambio o rotación de actividades entre ellos.

García-Cuevas et al. (2016) también realizan una investigación sobre el tema, en este caso las autoras estudian acerca del aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA. El estudio tiene como principal objetivo analizar las necesidades educativas en cuestión y, posterior a ello, diseñar un programa que fomente la inclusión de estos niños. Para ello, se han seleccionado a un aproximado de 19 docentes y se recaudó la información a través de tres instrumentos: entrevista abierta (método cualitativo), cuestionario cerrado (método cuantitativo) y la escala de observación (paradigma cualitativo).

García-Cuevas et al. (2016) concluyen que la investigación ha ayudado a profundizar los conocimientos acerca del TEA en los docentes, así como evidenciar las dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes, en aspectos como: relaciones sociales, funciones comunicativas, lenguaje expresivo y lenguaje receptivo. En ese sentido, se ha evidenciado el

interés y la tendencia de los profesores a valorar e incrementar el uso de estrategias inclusivas, así como a fomentar la participación de los familiares.

Por último, con relación a los antecedentes, Vásquez et al. (2020) desarrollaron una investigación con base en las estrategias didácticas para trabajar con niños con TEA. Este estudio es de tipo descriptivo correlacional y no experimental, cuyo instrumento de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, aplicada a 34 docentes de la escuela “Emilio Abad Aguilar” en la provincia de Cañar.

Vásquez et al. (2020) señalan que, en relación a la motivación y capacitación docente sobre las estrategias didácticas inclusivas para niños con TEA, los docentes desconocen estrategias y técnicas para incluir a sus estudiantes; en ese sentido, no se implementan proyectos de desarrollo ni se realizan las diversificaciones curriculares adecuadas. Por otro lado, los autores señalaron que, si los docentes tuvieran un mejor manejo, los estudiantes se sentirían menos frustrados e inseguros en su aprendizaje.

Un elemento resaltado en todos los antecedentes encontrados ha sido el interés propio de cada docente para conocer a sus estudiantes, sin embargo, escasamente los profesores señalan la gestión educativa para proveer capacitaciones acerca de las Necesidades Educativas Especiales (NEE); en ese sentido, se evidencia la falta de capacitaciones docentes con el fin de deconstruir mitos y brindar herramientas a los docentes acerca de las estrategias de inclusión. Ante ello, Díaz-Barriga et al. (2015) señalan que la continua formación de los maestros debe ser una de las primeras prioridades, puesto que ellos son los encargados de realizar diagnósticos y evaluaciones a los estudiantes; así como diseñar, desarrollar e implementar las estrategias para una efectiva inclusión educativa.

Agregando a lo anterior, también es importante reconocer el impacto que puede tener a un maestro preparado al enseñar a un alumno con NEE. Velasco (2020) menciona que el aprendizaje que adquiera el niño será muy decisivo en la iniciativa que el estudiante pueda manifestar para adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, la autora enfatiza que hay que tomar en cuenta el desarrollo evolutivo de cada estudiante.

Finalmente, con relación a lo presentado en los antecedentes y en la importancia que conlleva el estudio del tema propuesto, se advierte que aún persiste la necesidad de conocer las experiencias de los docentes sobre los procesos de inclusión que vivencias en las aulas, con la finalidad de conocer de primer mano sus impresiones, inquietudes y dificultades. Por lo antes mencionado, esta investigación busca seguir contribuyendo a la capacitación docente y se incluye en la línea de *Currículo y didáctica* del Departamento de Educación de la PUCP.

- Objetivo general:

Analizar las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña.

- Objetivos específicos:
 1. Describir las concepciones docentes que se construyen respecto a la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria
 2. Identificar las experiencias docentes significativas para la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria.



CAPÍTULO I. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Aproximación al objeto de estudio

La educación inclusiva durante muchos años ha sido un motivo de debate y preocupación, las políticas educativas han ido variando con el tiempo y cada vez se contemplan más definiciones y se incluyen más grupos minoritarios que se espera que tomen mayor visibilidad en el futuro. A pesar de que actualmente se conozca del término y se busque promoverla, este cambio ha sido una consecuencia de largas conversaciones entre diferentes especialistas y organizaciones internacionales a lo largo de la historia.

Una de las primeras declaraciones, La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990), fue la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. En dicha reunión se dio como preámbulo lo mencionado por Naciones Unidas años atrás, referido al derecho a la educación, recalcando que toda persona tiene derecho a él. A partir de ello, esta conferencia enfatizó la necesidad de los ciudadanos en reconocer, respetar y enriquecer la diversidad cultural, lingüística y espiritual. En ese sentido, se buscaba promover el acceso y la equidad de la educación para todos; así como empezar a aceptar las distintas necesidades educativas de cada estudiante considerando que éstas pueden ser cambiantes y deben ser atendidas.

De igual manera, UNESCO y el Ministerio de Educación y Ciencia en España (1994) realizaron la *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. En esta conferencia se establecieron lineamientos hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. En ese sentido, se dio más importancia al reconocimiento de cada estudiante considerando sus características particulares para crear sistemas educativos efectivos. Además de ello, se buscó que las escuelas ordinarias sean los principales agentes de cambio, en donde se erradique la discriminación; esto a través del principio de la escuela integradora, situación en la que todos los estudiantes pudieran ser incorporados en las escuelas ordinarias.

Años más tarde, en el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal (2000) se creó el *Marco de Acción de Dakar*, dicho marco siguió los lineamientos establecidos anteriormente y recalcó la necesidad de suprimir las disparidades de género entre los estudiantes en la enseñanza de primaria y secundaria; también se agregó la importancia de implementar programas de preparación para la vida y se estableció que los lineamientos de los programas educativos tengan como principal objetivo atender a las necesidades y propiciar la paz, tolerancia y prevenir los conflictos. En ese sentido, esta conferencia señaló que las prácticas docentes deben reformarse de tal manera que estas tengan una mirada integrada y no muestren actitudes discriminatorias. Por último, se resaltó que se deberían

mejorar las competencias profesionales de los docentes, de tal manera que estén preparados para recibir y enseñar a sus estudiantes.

Recientemente, Naciones Unidas (2018) en la *Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030* estableció 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para las personas y para el planeta; entre ellos, el objetivo 4 enfatiza garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad; además de promover oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida. Algunas de sus metas se enfocan en asegurar que los niños y niñas reciban atención en la primera infancia y tengan acceso a la educación preescolar. Asimismo, invertir en la construcción de instalaciones educativas que permitan acceder a las personas con discapacidad y generar espacios educativos fuera del colegio para las y los estudiantes egresados, que les permita desarrollar competencias técnicas o profesionales, para en un futuro cercano puedan ser personas competitivas ante la sociedad.

Finalmente, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020) titulado *Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción* da alcances recientes de cómo estos procesos de educación inclusiva están impactando en el mundo y están resultando positivos para la comunidad. En un inicio, se menciona a la pandemia de COVID-19 como un factor que generó muchas desigualdades; en adición a ello, a través de las estadísticas, se alarmó acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en vista que su nivel académico era inferior en comparación de los otros estudiantes. A pesar de la estadística, se debatió sobre si la inclusión era un proceso o un resultado, y en tal medida, se optó por señalar que la inclusión de estudiantes con discapacidad era un proceso clave para generar oportunidades que muestren una equidad entre los estudiantes. Por otro lado, se resaltó la importancia de preparar a las docentes para recibir a los estudiantes de modo que no se genere algún tipo de violencia en los estudiantes por parte de su desconocimiento. Por consiguiente, se recordó que lograr una educación inclusiva e integradora no era una tendencia o un fin sin fundamento, sino que era esencial para potenciar y desarrollar todas las competencias de una mejor manera en los niños y niñas del mundo.

Ante lo señalado se ha puesto en evidencia cómo el concepto de educación inclusiva ha ido surgiendo a partir de las distintas demandas encontradas. Esta situación ha tenido repercusiones en Perú, razón por la cual en los últimos años los Proyectos Educativos Nacionales (PEN) han tomado como lineamientos o enfoques esta línea de inclusión a la diversidad en todo aspecto. El último PEN con miras al 2036 diseñado en el año 2020, tiene un objetivo titulado *inclusión y equidad*, en el cual se afirma el compromiso del Estado Peruano, a través del sistema educativo en seguir generando actividades y espacios que generen cambios profundos en la educación peruana teniendo en cuenta los lineamientos de inclusión e igualdad de oportunidades, dando espacio al intercambio y reconocimiento de la riqueza de su diversidad.

La educación inclusiva, en palabras de Echeita et al (2013), es una educación que comprende tres enfoques: los valores y principios éticos, las concepciones de los agentes educativos acerca de la diversidad del alumnado y las actitudes y situaciones de mejoras e innovación. A partir de ese alcance, los autores señalan que los procesos de inclusión implican considerar las necesidades educativas especiales. En ese sentido, la práctica docente será muy importante y las acciones para llevarla a cabo también. Los procesos reflexivos colaborativos, partiendo de situaciones cotidianas, son considerados una estrategia de análisis y mejora, porque a través de diálogos se intercambian las experiencias.

Además de ello, Booth y Ainscow (2005) agrega que comprender y sensibilizar acerca de la educación inclusiva también refiere a mejoras en las escuelas, capacitación docente y considerar que no solo se atiende a personas con discapacidad, sino a todos los estudiantes presentes. Asimismo, este aspecto también corresponde a crear una sociedad inclusiva en la cual todos los estudiantes tengan derecho a la educación y esta pueda ser ejercida de forma segura. De ese modo, aparte de acoger a todos los estudiantes en un aula, es necesario que todos los alumnos tengan un quehacer, se sientan reconocidos y partícipes de ella desarrollando su identidad en positivo y no desde una carencia o necesidad (Calderón, 2014).

Por último, UNICEF (2022) señala que la educación inclusiva forma parte de una respuesta integral a una necesidad emergente y de emergencia en la sociedad, a raíz de la pandemia del COVID-19, se logró visibilizar la falta de acceso a distintos grupos vulnerables, situación que promovió como objetivo en la educación lograr un acceso equitativo y continuo a los estudiantes.

Educación inclusiva de estudiantes con TEA

En Perú, a pesar de tener algunos lineamientos diseñados a partir de las distintas políticas internacionales, no se ha encontrado un sistema eficiente en la recaudación de información estadística en función a la inclusión de estudiantes en escuelas regulares, al igual que los marcos normativos estudiados en párrafos anteriores. Sin embargo, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2019) tuvo una iniciativa con miras al 2021, creando el *Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista*. En ese documento, con datos registrados de los años 2016 y 2017, se demuestra que un aproximado de 2,172 estudiantes con TEA y Asperger van a escuelas de Educación Básica Regular (EBR); además de ello, se evidencia las limitaciones encontradas para la inclusión de estudiantes con TEA en la EBR, como la diversidad de apoyos durante su escolarización, la variada manifestación del trastorno en los escolares y la importancia de la evaluación psicopedagógica en los estudiantes del PRITE (Programa de Intervención Temprana).

En relación a ello, conocer qué necesidades educativas están emergiendo sería un factor clave para proponer mejores planes de trabajo. Una demanda que en los últimos años

ha tomado más protagonismo ha sido un incremento de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En este año, se estima que más de seis mil alumnos con esta condición han sido acogidos en diversos colegios regulares públicos o privados (MINEDU, 2023), situación que podría ser desafiante para la plana docente. A pesar de que la inclusión de estudiantes está regulada, es decir, que existe orientaciones que faciliten tales procesos, como la reserva mínima de dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad (MINEDU, 2020), los responsables de llevar a cabo una correcta inclusión carecen de herramientas necesarias para lograr esta difícil tarea. Por ese motivo, en este apartado se definirá qué es educación inclusiva, qué es TEA, algunos enfoques didácticos (modelos, métodos y estrategias) y, por último, recomendaciones de universidades y estudios recientes acerca de la inclusión educativa.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), según el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th ed (2014), se caracteriza por dos alteraciones: en primer lugar, las deficiencias persistentes en la comunicación social y la interacción social y, en segundo lugar, los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. En ese sentido, las deficiencias en la comunicación social se evidencian de tres maneras: las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, las deficiencias en las conductas comunicativas no verbal y las deficiencias en el desarrollo y mantenimiento de relaciones; por otro lado, en relación a los patrones repetitivos, estos resaltan los movimientos estereotipados, la insistencia a la monotonía, interés restringido o hiper- o hipoactividad a los estímulos sensoriales. Es así como el TEA se puede definir como un constructo utilizado para describir a un conjunto de personas que tienen una combinación específica de deficiencias en la comunicación social y en los comportamientos repetitivos (Lord et al, 2018).

Conociendo las peculiaridades que implica el TEA es de suma importancia estudiar y aplicar los diversos enfoques didácticos, métodos y estrategias que han sido adaptados para estudiantes con esta condición. Es así como, el Gobierno de República Dominicana et al (2022) ha resaltado la misión que tienen los sistemas educativos para convertir a sus estudiantes en personas que sean capaces de ser independientes y aportar a la sociedad; en esa línea, se espera que cada escuela plantee cuatro logros esperados en sus procesos de enseñanza aprendizaje: el primero, impulsar el desarrollo de la autonomía e independencia personal en cada estudiante; el segundo, diseñar las estrategias de comunicación funcionales, espontáneas y generalizadas; el tercero, crear situaciones que permitan al estudiante desarrollar su intención comunicativa y el cuarto, ayudar a mejorar sus procesos cognitivos básicos.

En relación a ello, Daniel Valdez (2019) crea el enfoque CODDA (Contexto, Desarrollo, Dimensionalidad y Apoyos) en donde se centra en las necesidades, intereses y

potencial del estudiante con TEA. Para el Dr. Valdez, el primer elemento: “contexto”, no es una referencia solo al entorno, sino también a las concepciones de contexto como una constante construcción; el segundo elemento “desarrollo”, va en relación a la importancia de comprender al estudiante considerando múltiples áreas como comunicación, relaciones sociales, flexibilidad, imaginación, entre otros; el tercer elemento “dimensionalidad”, se refiera a entender el desarrollo de las áreas mencionadas en el segundo factor, en ese caso se espera que no se categorice en “todo” o “nada”, si no que se valore el proceso de construcción. Por último, el cuarto elemento “apoyos” es en el cual se van a formular el plan de trabajo considerando objetivos, las estrategias de intervención y apoyos necesarios para la persona con TEA. A través de este enfoque el autor propone elevar el nivel de calidad de vida y generar una mejor integración en la comunidad.

Asimismo, Riviére (2007) agrega la importancia de pensar cómo un estudiante con TEA se sentiría bien en la escuela, de esa manera, describe la necesidad de brindar indicaciones claras que faciliten la comprensión, reconocer el volumen y rapidez del habla personal docente, la interacción del estudiante al momento de ayudarlo o guiarlo de tal manera que no se le haga sentir insuficiente y, por último, la necesidad de simplificar su visión de la vida.

La Guía de Estrategias de Enseñanza Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas con énfasis en Trastorno de Espectro Autista, publicada por el Gobierno de

República Dominicana et al (2019), señala en su capítulo tres denominado metodologías específicas, una de sus intervenciones dentro de ellas, las psicoeducativas y sociales. Los

autores resaltan cinco tipos entre ellos modelos, métodos y técnicas: el primero, RDI (Relationship Development Intervention) entendida como una técnica para la regulación de conducta a través de refuerzos positivos con la finalidad de que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades sociales y logre adaptarse, así como aprender a auto conocerse.

El segundo, DIR (Developmental Individual-Difference, Relationship-Based Model) modelo que busca identificar las características diferenciales individuales de cada estudiante y analizar cómo se relacionan estos alumnos con el resto del alumnado, este modelo aporta mucho para el diseño de estrategias y tratamientos puesto que pone en evidencia las fortalezas y carencias en aspectos sensoriales, motrices, cognitivos y de relación.

El tercero es el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), este método basado en la estructuración y la anticipación establecerá intervenciones integrales al estudiante. En esa línea, un factor importante para el éxito de su implementación es el entendimiento del trastorno desde el punto de vista de un estudiante. Es así como, en esa búsqueda se propicia un aprendizaje en múltiples ambientes dentro un marco multidisciplinar de distintos especialistas. En complemento a ello, Goñi (2015) resalta que la intervención de este método tiene 4

componentes: la organización física del aula, los horarios, los sistemas de trabajo y las informaciones visuales.

El cuarto modelo es Denver, según los autores este modelo tiene como principal objetivo la integración de la familia en los distintos momentos de intervención en las edades tempranas entre el primer año de vida hasta el quinto. En este proceso, se enseñará el uso de rutinas diarias centradas en las relaciones sociales y los objetos, en otras palabras, a través de este modelo se enseñarán diversos contenidos tales como el autocuidado, los estados emocionales positivos, entre otros. Por último, el quinto modelo es SCERTS (Social Communication/Emotional Regulation/ Transactional Support), el cual propone promover situaciones donde se realicen interacciones sociales y de comunicación de manera espontánea, con el objetivo de que el estudiante luego de desarrollar sus habilidades sociales de manera funcional, pueda tener la capacidad de poder aplicarlas en cualquier otro contexto.

Al mismo tiempo, estos modelos educativos desarrollan distintas estrategias de intervención en el aula; en ese sentido, Torras (2015) señala 7 dimensiones básicas que tienen gran relevancia: la primera es la identidad y el autoconocimiento; la segunda, las capacidades de relación social; la tercera, las capacidades de referencia conjuntas; la cuarta, las capacidades intersubjetivas primarias y secundarias; la quinta, las funciones comunicativas; la sexta, las competencias de anticipación y la séptima está relacionada a los procesos de generalización de las conductas aprendidas. Dichas dimensiones, en palabras de la autora, deberían estar integradas en el currículo de cada país para que puedan ser adaptadas y potenciadas en cada estudiante.

Es así como, la Fundación Apoyo Autismo Chile Eppa (2020) en su guía denominada Guía para la inclusión de la persona con condición de Espectro Autista en el contexto escolar, también da una serie de sugerencias para lograr inclusión eficaz. Estas sugerencias están divididas en tres ámbitos: las primeras enfocadas a la comunidad educativa, las segundas al nivel del espacio físico y las últimas, a nivel de docentes. En ese sentido, las sugerencias de la comunidad educativa son el trabajo colaborativo, y por ello se espera que dentro del horario laboral, algunos docentes puedan reunirse para realizar las adaptaciones curriculares, compartir y analizar los casos vistos en las aulas para tener mayor conocimiento de ellas y programar visitas con otros especialistas; asimismo, destinar tiempo para las reuniones con los padres de familia o apoderados y si el estudiante tuviera un apoyo externo como un terapeuta o psicólogo, también informar y solicitar una reunión con él. A parte de ello, realizar campañas o talleres dirigidos a los padres de familia para la visibilización de la educación inclusiva con el objetivo de concientizar y desmentir tabúes acerca de los estudiantes con TEA; es importante que la docente utilice un vocabulario apropiado para no dejar malos entendidos.

Las sugerencias a nivel de espacios físicos son crear espacios que cumplan cuatro características: organizado, estructurado, predecible y facilitador, además de la implementación de apoyos visuales; en la medida de lo posible crear ambientes sin distractores, es decir, organizar los materiales y guardarlos de manera que no generen distracción y por último, ubicar a los estudiantes en lugares estratégicos dentro del aula que les permita ver, escuchar y leer, evitar sentarlos al lado de la ventana, pasadizos, entre otros similares. Por último, las sugerencias a nivel de docentes, la utilización de apoyos visuales individuales, el uso de indicaciones claras y accesible cognitivamente a los estudiantes, detallar las actividades o en su defecto colocar la lista de las acciones en orden para el desarrollo de las mismas, anticipar los cambios de rutinas, considerar los tiempos para el desarrollo de los ejercicios y finalmente, establecer las normas de convivencia y de comportamiento.

Es así como en base a lo expuesto acerca de los distintos tipos de intervención a través de modelos, métodos y estrategias metodológicos, se afirma que existen varios tipos de recursos que pueden favorecer a los estudiantes; ahora bien, a pesar que ninguno haya delimitado que son exclusivamente para estudiantes de primaria baja, la mayor parte de ellos, han sido implementados en últimos años de educación inicial, situación que a los docentes de primaria favorecería en virtud de continuar con las actividades y el desarrollo de las sesiones basado en un estilo que los estudiantes conocen, así como aplicando recursos motivadores para ellos.

En adición a lo descrito, algunas universidades a través de sus centros de investigación han realizado recomendaciones sobre cómo realizar una correcta inclusión. En ese sentido, Escobar (2023) publicó un artículo titulado La cognición social en la evaluación neuropsicológica del autismo. Estudio de caso en la revista de Psicología de la PUCP. En su artículo, la investigadora resalta la importancia de la detección temprana de la condición, el abordaje terapéutico y la relevancia de crear un plan de acción multidisciplinario. En relación a ello, la implementación de una terapia integral permitiría al docente recibir al estudiante con mejores condiciones, es decir, la terapia sería un recurso propio del estudiante que lo ayudaría a desarrollarse físicamente y tener una mayor madurez mental, de modo que pueda estar preparado para poder incluirse en el salón de clase.

La autora resalta la terapia integral y señala que el abordaje sería a través de cuatro tipos de terapia: terapia física, terapia de lenguaje, terapia ocupacional y el acompañamiento familiar; esta sumatoria de intervenciones permitiría al estudiante concientizar a su cuerpo para luego poder desarrollar el habla, además, se harían énfasis en progreso de la conciencia fonético-fonológica. Además de ello, por medio de la terapia ocupacional se aumentaría la calidad de las funciones cognitivas como la atención, percepción y memoria; por último, el acompañamiento familiar sería una socialización entre la psicóloga, la docente y la familia

con el fin de orientar en el estilo de crianza y poder enseñarle al estudiante estrategias de contención conductual que puedan ser aplicadas dentro del colegio como fuera de él.

Otro aspecto importante, también ha sido los estudios recientes acerca de la inclusión educativa. Para esta investigación se seleccionaron dos estudios: uno en relación a la evolución de la conceptualización del TEA y el segundo acerca de las tendencias. Sandoval et al (2021) en su artículo Comprensión de los cambios en la conceptualización del Trastorno del Espectro Autista para la inclusión educativa investigan cómo ha evolucionado la conceptualización del TEA y cómo ha afectado en la inclusión de los estudiantes. A partir de ello, las autoras concluyen que la definición de esta condición está en constante cambio; situación que permitiría a los docentes reflexionar acerca de sus prácticas en base a las diversas situaciones que pueden encontrar en el aula evitando crear situaciones modelo en torno a creencias erróneas o prejuicios. Asimismo, el estudio enfatiza que los docentes, considerando este factor variable en los estudiantes con TEA, deberían poder tener una visión acogedora de modo que se permitan observar, conocer y entender al estudiante en las distintas situaciones que pueda presentar, de tal manera que sus necesidades educativas no se vean minimizadas o encasilladas a interpretaciones desactualizadas. Por último, las autoras recomiendan seguir investigando acerca de esta condición y aconsejan realizar seguimientos desde los primeros años de escolaridad de cada estudiante, con el fin de conocer cómo empieza su desarrollo.

López et al (2022), por su parte, en su estudio Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista, tienen como principal objetivo identificar las tendencias actuales sobre los procesos de inclusión educativa en la educación inicial y primaria. A partir de lo investigado, los autores identifican cinco categorías principales: la primera, el análisis de intervenciones con alumnado con TEA; en ella se señala la implementación de estrategias metodológicas de tutoría entre iguales (Haas et al, 2019); así como, estrategias que motiven el compromiso social en las escuelas públicas (Locke et al, 2019) y las intervenciones EIBI eficaces en niños de preescolar (Reichow et al, 2018). La segunda, las buenas prácticas dirigidas a docentes con alumnado con TEA entendidas como las respuestas que tienen los docentes antes las situaciones inesperadas; la tercera, los procesos de adaptación curricular del alumnado con TEA referidos a las adaptaciones que planifica la docente en función a los logros particulares de cada estudiante; la cuarta categoría es el análisis de las necesidades formativas del profesorado; en ella se resalta que la comunidad educativa no tenía las nociones básicas de la condición y los profesores tampoco mostraban tener seguridad en sus prácticas inclusivas, situación que genera la necesidad de implementar cursos que potencien esas habilidades docentes. Por último, la quinta categoría está en relación a los procesos genéricos de inclusión educativa.

En conclusión, a partir de lo descrito en relación a las orientaciones halladas y las últimas actualizaciones se observa la necesidad de crear un equipo multidisciplinario para la atención del estudiante con TEA, es decir, el proceso de inclusión se realiza dentro del aula con la docente; sin embargo, hay otros factores importantes que deben ser desarrollados fuera del salón de clases como el apoyo propio que recibe cada estudiante. En muchas ocasiones, estas intervenciones ayudan a la maduración del niño o niña para generar en él la concientización de un proceso de socialización con sus pares.

1.2. El estado del arte de las principales fuentes

Con la finalidad de conocer el estado de la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), a partir de las experiencias de docentes de educación básica, en este apartado se realiza una recopilación de estudios sobre el tema en países de Europa, tales como España, Inglaterra, República Checa, Irlanda y Australia y de América latina como Perú y Venezuela. Esta selección de investigaciones fue recogida de buscadores como Dialnet, Scielo, Google Académico y Taylor & Francis, exploradores que presentan un libre acceso a diversos tipos de artículos de investigación, revistas y tesis.

La información que se organiza en este apartado está relacionada con la formación docente, la aplicación de estrategias pedagógicas lúdicas y el trabajo en el aula; todas dirigidas a la mejora del proceso de enseñanza para los estudiantes y la consolidación del perfil docente, que reconoce la diversidad y hace uso de manera segura y constante de herramientas y recursos educativos, con el fin de generar una verdadera inclusión de los estudiantes con TEA.

Patiño (2018) realizó un estudio titulado Comprensión del proceso de inclusión de niños con TEA en aulas regulares en el Colegio Bicentenario de Bolívar desde la perspectiva de madres y docentes realizado en la ciudad Caracas, Venezuela. Este estudio tuvo como principal objetivo comprender el proceso de inclusión de los niños con TEA del nivel de educación primaria en las aulas de colegios regulares desde la perspectiva de los padres y docentes de los estudiantes participantes. Para ello, la metodología aplicada tuvo un enfoque cualitativo y los participantes fueron 3 docentes del colegio y 3 madres de familia con niños inscritos con TEA.

Es así que la investigación encontró hallazgos que cuestionaban la inclusión educativa en la institución educativa, los puntos más resaltantes fueron: la formación docente en TEA, la participación de otros profesionales en el desarrollo de las actividades del estudiante en su cotidianidad, una mayor comunicación con los especialistas en TEA y NEE para poder planificar y desarrollar estrategias de inclusión pertinentes y la importancia de conocer y detectar el diagnóstico del estudiante. A partir de estas ideas, la investigadora concluyó que la inclusión de los estudiantes implica más que inscribirlos a un colegio regular sino conocer

la política educativa del colegio en el tema de inclusión. Por último, la autora resaltó que los docentes son conscientes de que la institución educativa tiene rechazo y desinterés por este grupo, que ellos desconocen el tema y esperan que los padres tengan un rol más activo y comprometido en este proceso de aprendizaje para el éxito de la etapa escolar de sus hijos.

Asimismo, García-Cuevas et al. (2016) en su investigación titulada *El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA/as en el aula ordinaria*, realizado en la Universidad de Sevilla, tuvo el principal objetivo de orientar a los y las docentes en el uso de estrategias de inclusión aplicando las estrategias de tipo aprendizaje cooperativo.

Las metodologías usadas fueron mixtas y se aplicó la técnica panorámica del cuestionario desde el método cuantitativo. Los resultados encontrados evidenciaron la falta de apoyo profesional hacia los docentes para la creación de actividades inclusivas; además de la nula colaboración de los padres de familia para desarrollar un plan de apoyo externo.

Además de ello, también se resaltó que a pesar de tener limitaciones sobre el conocimiento acerca del Trastorno del Espectro Autista, algunos docentes se mostraban dispuestos a valorar a este grupo con necesidades educativas especiales, mientras que otros compañeros mostraban desinterés. En ese sentido, los profesores interesados se planteaban metas en función a cómo incluirlos y cuál sería la mejor manera; esta situación se vio reflejada a través del programa de inclusión en el cual se consideraron factores como la capacidad de relación social, el lenguaje expresivo y las funciones comunicativas para crear sus actividades inclusivas.

Otro estudio realizado por Latorre et al (2022), titulado *Exploring Teachers perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: a structural equation modelling approach* realizado en Zaragoza, España, tuvo como principal objetivo analizar las posibles relaciones entre la eficacia percibida por los profesores sobre un conjunto de prácticas educativas para alumnos con TEA y la percepción de la inclusión educativa. La metodología para el análisis de datos fue un modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes.

Los autores concluyeron que sí se logró identificar esta relación positiva entre los docentes y las prácticas inclusivas; asimismo tener una buena actitud y predisposición por parte de los profesores para lograr una inclusión de calidad educativa favoreció a que ellos pudieran confiar más en sus estrategias y promover un espacio seguro, libre y responsable con los estudiantes. Además, se resaltó el ánimo de informar a los otros compañeros sobre estas prácticas a través de la elaboración de una guía con herramientas que sustentan sus enfoques y métodos que puedan ser trabajadas en el aula. Por último, los autores señalan la importancia de la pertinencia de estas prácticas puesto que no se puede determinar el éxito ni el fracaso de ellas por sí solas.

Igualmente, Orozco et al (2022), en su investigación *How to become an inclusive teacher. Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and*

higher education realizado en Sevilla, España; señalaron como principal objetivo explorar, analizar y comprender las creencias y conocimientos sobre las pedagogías inclusivas de un grupo de docentes, este estudio pertenece un proyecto el cual se encuentra en la primera fase. Los participantes fueron cien docentes de los distintos niveles educativos.

Es así como la investigación recopiló cuatro recomendaciones esenciales que daban los docentes acerca de las prácticas educativas inclusivas: la planificación, metodologías, competencias éticas y emociones y la formación. A pesar de ello, se evidenció todavía la urgencia de poder formar a docentes inclusivos independientemente del área de enseñanza o nivel educativo. Por otro lado, los docentes entrevistados hicieron referencia a la importancia de la pertinencia de las estrategias, en el caso de primaria, se señalaba el material concreto, la libertad del movimiento, talleres y rincones del aprendizaje. Por último, los autores señalan la responsabilidad que tienen los docentes en seguir creciendo profesionalmente y capacitarse, ya de manera obligatoria, para brindar una educación de calidad inclusiva y enriquecer su perfil docente.

En esa misma línea, Cook et al (2022), en su artículo *Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study* realizado en Inglaterra, indicaron como principal objetivo identificar las estrategias relacionadas a su aprendizaje, amistades e inclusión general. En se sentido, la investigación describió los retos a lo que se enfrentan los docentes para ayudar a los estudiantes con TEA, en relación a la selección de estrategias de apoyo, los factores externos como su formación y experiencia personal, actitudes, ideología y entorno físico. Para el estudio se realizó un enfoque cualitativo y el instrumento de recolección de la información fueron entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes, ellos fueron doce profesores, seis de escuelas regulares y seis de escuelas especiales.

Los resultados hallados en el estudio se dividieron en tres temas: el primero, retos de los profesores; en este aspecto, los docentes consideraron la importancia de conocer a sus estudiantes con TEA para poder percibir sus conceptos acerca del cómo entienden a los otros e identifican su amistad, así como identifican factores que influyen en sus niveles de ansiedad para brindarles una mejor experiencia con sus compañeros. El segundo punto fue la aplicación de estrategias para facilitar los logros, en ella se identificaron las estrategias enfocadas en las características individuales y las estrategias enfocadas en las relaciones entre pares. Finalmente, el tercer tema fueron factores que influyen en la autoeficacia relacionada con la satisfacción de las necesidades de los estudiantes autistas. Este punto se considera un balance entre los dos primeros temas planteados en el cual cada docente deberá ir evaluando según su selección de estrategias y la aplicación de las mismas para poder evidenciar los factores externos e internos que pueden influir.

Vorlíček et al (2022), por su parte, en su investigación *Inclusion of a pupil with autism*

spectrum disorder in mainstream education in the Czech Republic realizado en República Checa, plantearon como principal objetivo investigar sobre las prácticas docentes para la inclusión de un niño de 8 con TEA en una escuela regular, en ese sentido, el artículo pretende contribuir al debate acerca de la inclusión en escuelas regulares a estudiantes con TEA; además de conocer y dar seguimiento a estas nuevas políticas educativas en los sistemas escolares en relación a la educación inclusiva. La metodología aplicada fue un estudio etnográfico basado en el método de observación no estructurada, complementado con entrevistas informales a profesores y un análisis de documentos escolares. Los participantes del estudio fueron 30 docentes de primaria, 2 asistentes de los docentes y un aproximado de 350 estudiantes.

A partir de lo estudiado, los investigadores descubrieron que los docentes de las diversas materias fomentaban la inclusión de estos estudiantes promoviendo climas positivos en el salón de clases considerando cómo los alumnos interactuaban con sus compañeros. Asimismo, reconocían la importancia de su rol para asegurar una experiencia de inclusión exitosa e identificaban cómo el entender este trastorno favorecía o no a los estudiantes. En conclusión, el estudio afirma que el estudiante de 8 años con TEA es aceptado e incluido por sus compañeros; sin embargo, también evidencia que aún se encuentran falencias por parte de los docentes. Ellos todavía tienen barreras en relación a su formación docente en el área de pedagogía inclusiva situación que los limita al momento de querer aplicar estrategias o metodologías de inclusión. Por último, los investigadores señalan que la única solución no es incrementar docentes para el apoyo en el desarrollo de las sesiones didácticas en el colegio, sino que se verifique qué número de profesionales involucrados sean actores que puedan tener predisposición a ayudar a este grupo de estudiantes.

Angilm, J. Pendeville, P. (2018) en su estudio titulado *The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder* realizado en Irlanda, tuvo como principal objetivo conocer las percepciones de los docentes acerca de sus prácticas inclusivas, en ese sentido, revelar sus fortalezas y debilidades, así como ideologías que limitan la aplicación de las mismas. Este artículo parte del debate sobre la inclusión que existe en dicho país, los investigadores señalan que los estudiantes con TEA asisten a escuelas regulares; sin embargo, tienen la opción de llevar clases especiales con un grupo pequeño con más niños con diagnóstico TEA. Además de ello, se plantean tres dilemas: el primero, si los niños deben ser identificados como niños con NEE; el segundo, la incógnita si estos estudiantes deben aprender del mismo currículo que sus compañeros y el tercero, si los estudiantes con discapacidades graves deben ser atendidos en escuelas regulares. Los datos para el estudio se recogieron a través de entrevistas personales, abiertas y semiestructuradas a seis profesoras tituladas en educación primaria con más de cinco años de experiencia.

Ante lo mencionado, se encontró que la mayoría de los profesores participantes manifestaban la frustración al momento de acceder a recursos, apoyos, servicios y evaluaciones psicopedagógicas para los alumnos con TEA. Otro punto resaltante era la falta de información de cada estudiante con TEA, muchos docentes no conocían el tipo de TEA del estudiante; así como no tenían orientaciones ni retroalimentación de sus prácticas con estos estudiantes por parte de las psicólogas de la institución. Por otro parte, los docentes señalaron una preocupación por el desarrollo de los estudiantes con TEA puesto que en ocasiones no lograban tener un manejo adecuado sobre sus conductas disruptivas y las sesiones de clase tenían que tener varias pausas, o llevar un ritmo más lento para que ellos también pudieran acoplarse. Finalmente, el artículo resalta la importancia del apoyo constante hacía la formación docente para que ellos puedan tener seguridad en sus prácticas pedagógicas y puedan adoptar un enfoque creativo y flexible con el fin de satisfacer las necesidades educativas de este grupo minoritario.

Otro estudio realizado por Warren et al (2020), titulado *Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers* realizado en el país de Reino Unido, tuvo como principal objetivo estudiar cómo los niños y los profesores experimentaron la provisión de recursos en sus escuelas ordinarias, situación de suma importancia en la educación inclusiva. Para iniciar la investigación, se plantearon dos cuestionamientos: el primero, en relación a cuáles serían las opiniones y experiencias sobre la provisión de recursos entre las aulas especiales y aulas ordinarias y la segunda, en relación a cómo estas experiencias influyen en sus prácticas eficaces para apoyar la inclusión. La metodología usada tuvo un enfoque cualitativo y los participantes estuvieron desde en la especificación de preguntas de investigación y la coautoría del documento Por otra parte, el personal docente participó a través de entrevistas semiestructuradas.

A partir de lo investigado, se encontró que los estudiantes con TEA se sentían más cómodos y seguros a partir de la variedad de recursos que utilizaban para comunicarse y aprender. A su vez, los profesores hicieron hincapié en que era importante también brindarles a los estudiantes la experiencia de actividades que les resultara menos cómodas, porque en la vida real se tendrían que adaptar; en ese sentido, los docentes manifestaron con alegría y entusiasmo, en la transición que realizaban los estudiantes entre estos dos tipos de actividades y su positivo desenvolvimiento. En conclusión, el estudio logró identificar que los estudiantes respondieron de manera positiva a estos estímulos educativos como horarios y tableros usados en sus clases especiales; así como las prácticas estratégicas por parte de los docentes para la realización de transiciones entre las actividades. La escuela, por su parte, también acogió las solicitudes de sus estudiantes e implementó varios cambios en función a ellos con el fin de generar un espacio de calma y relajación donde puedan aprender y desarrollarse.

En esa misma línea, Devi et al (2022) en su artículo *Pre-service teachers and recent teacher graduates perceptions of self-efficacy in teaching students with Autism Spectrum Disorder—an exploratory case study* realizado en Australia, busca explorar a través de los tipos de preparación de las docentes, como su trayectoria universitaria, su experiencia con niños con TEA y el soporte administrativo escolar el impacto que genera en ellas su eficacia al momento de enseñar a alumnos con TEA. La metodología utilizada tuvo un enfoque cualitativo a través de estudio de casos, para ello, las participantes fueron 8 profesores en formación y 8 profesores graduados. La información se recaudó a través de un *focus group* donde las diversas docentes pudieron intercambiar sus experiencias a través de estas interacciones en entrevistas semi estructuradas.

El estudio concluyó que las docentes que habían recibido más capacitaciones y estudios acerca del TEA se sentían más seguros, factor que se evidenció en la autoeficacia en sus prácticas para enseñar a los estudiantes con TEA y generar en el aula un espacio de inclusión. Asimismo, estos docentes propiciaban espacios de socialización con otros colegas para orientar sobre sus prácticas inclusivas tanto para el aula como para el área de gestión. Por otro lado, en relación a cómo abordar el limitado conocimiento sobre el espectro, los investigadores identificaron importante reforzar los recursos y proponer un curso básico a los docentes sobre el TEA. Además de concientizar a la comunidad educativa sobre el valor de mejorar los resultados educativos en esta población estudiantil.

Por último, Losberg et al (2021) escribió *Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England*, un artículo publicado en Inglaterra; cuyo objetivo era investigar las estrategias realizadas por los profesores y asistentes en la enseñanza de niños con TEA que facilitan la práctica inclusiva eficaz. Para este estudio participaron cuatro profesores y tres asistentes quienes dirigían cuatro clases de 28 a 30 estudiantes por clase.

El artículo, en resumen, señaló que la educación inclusiva sigue siendo un tema de gran preocupación para los docentes y asistentes de la institución educativa; esto en relación a que puede ser complejo satisfacer las necesidades del aula y a la par, enseñar e incluir a este grupo de estudiantes. Asimismo, la investigación aplicó diversas estrategias para la inclusión tales como desarrollar un compromiso con los docentes para seguir desarrollando sus habilidades docentes, en ese sentido, capacitar en la diversidad de necesidades educativas e intervenciones específicas con los estudiantes con TEA.

Finalmente, las investigaciones resaltan la importancia de reconocer las necesidades individuales y crear espacios acogedores; así como buscar a diversos especialistas que en estos temas de intervención. Promover el uso de nuevas metodologías ha sido una de las experiencias más positivas encontrada; sin embargo, a pesar del interés por implementar nuevas estrategias y técnicas educativas; en algunos casos aún se evidencia

desconocimiento e inseguridad por parte de la plana docente para su aplicación y predisposición para ello; situación que debería ser mejorada para lograr un avance sólido en la inclusión de estudiantes con TEA.

Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes de primaria baja con TEA en Perú

Este apartado presenta investigaciones realizadas en escuelas de Educación Básica Regular en el departamento de Lima, Perú, especialmente el primer agrado. Dentro de los estudios seleccionados se priorizó la participación de docentes y psicólogos, así como de padres y madres de familia dando diversas opiniones sobre el accionar docente. Por otro lado, los temas abordados han sido las estrategias de inclusión y la pertinencia de estas en la cotidianidad y las percepciones docentes sobre sus prácticas inclusivas, resaltando sus barreras.

Uno de los estudios más significativos es el que realizó Nicolini (2020), titulado *Experiencias de docentes y psicólogos educativos respecto a la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (grado1) en colegios regulares privados*, realizado por la Universidad de Lima, tuvo como objetivo describir las experiencias y percepciones de 6 docentes y 6 psicólogos de tres instituciones de Lima ; así como identificar los diversos factores que facilitan la inclusión de los estudiantes con TEA. Para ello, la metodología tuvo un método cualitativo con un enfoque multimetódico.

La investigadora encontró que las docentes y psicólogas desarrollaban distintas estrategias de inclusión: estrategias académicas como el apoyo visual, repetición de consignas, entre otras y estrategias sociales con relación a explicarle a los estudiantes con TEA acerca de situaciones cotidianas, reacciones de las personas y expresiones que ellos pueden utilizar para responder en estos intercambios. Ante ello, algunas de las conclusiones de la investigación fueron la importancia de la vocación de servicio del personal docente para poder tener predisposición a la enseñanza a estos estudiantes, la necesidad de conocer el perfil del alumnado a incluir para que la institución educativa responda manera pertinente al momento de crear y diseñar las estrategias de inclusión y por último, las capacitaciones a los docentes para que ellos se sientan preparados emocional y profesionalmente para recibirlos. Otro estudio similar, desarrollado por Schwald (2022), que se titula *¿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*, tuvo como objetivo principal observar la inserción escolar de estudiantes con TEA, así como identificar las brechas que limitan que esta inclusión sea efectiva y evidenciar las prácticas que exclusión o inclusión que se llevaban a cabo en la escuela. La metodología tuvo un enfoque cualitativo y el instrumento para el recojo de información fue la entrevista realizada a los familiares de los estudiantes y los especialistas.

La investigación concluyó que los padres y madres de los estudiantes tienen un rol clave en el desarrollo de sus menores puesto que los funcionarios y docentes entrevistados tenían conocimientos limitados acerca de esa condición. Adicional a ello, se evidencia que los especialistas y docentes recaen en el discurso en desarrollar y potenciar las habilidades de los estudiantes con TEA para que se adapten a la sociedad en vez de generar conciencia a través de sus prácticas para crear la noción de inclusión fuera del aula en la otra parte del alumnado.

En contraste, Guerrero (2018) realizó un trabajo titulado *Prácticas docentes para la inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA) en las aulas de Educación Inicial* realizado en la Pontificia Universidad del Perú, el cual tiene como principal objetivo fomentar, desarrollar y enriquecer las prácticas de inclusión educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, la investigadora realizó un estudio documental en el cual conceptualizó el concepto de TEA y de herramientas inclusivas para estudiantes con TEA.

Entre las conclusiones más relevantes destacan cuatro ideas: la primera, la importancia del rol docente para identificar las señales de alerta temprana en niños con posible diagnóstico TEA y desarrollar diversas intervenciones educativas; la segunda, aceptar el desafío personal y profesional que implica realizar prácticas educativas puesto que los niños con TEA tienen diversas características, lo cual requiere un mayor apoyo y dedicación en su aprendizaje y finalmente, la identificación de habilidades, fortalezas y debilidades en sus estudiantes por parte del docente para así poder adaptar los contenidos de aprendizaje según los logros propuestos.

Por su parte, Sandoval et al (2021) realizaron una investigación titulada *Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela* estudiada en Perú. Este artículo tuvo como objetivo principal describir las estrategias de los docentes para facilitar la inclusión de niños con TEA en el nivel de Educación Inicial, dando énfasis en el accionar del docente como mediador de estrategias intuitivas, acompañamiento y limitados conocimientos. La metodología usada fue de enfoque cualitativo y se usó el método de estudio de caso. Los participantes fueron una directora de una IE y 7 docentes de Educación Inicial, para la recolección de datos se realizaron entrevistas acerca de diversas concepciones y prácticas docentes.

Para el análisis del estudio, se tomó en consideración que, varias de las docentes entrevistadas habían socializado con sus estudiantes vía plataforma virtual lo cual les había dificultado conectar a sus estudiantes y diseñar estrategias en función a ellos. Ante este desafío, igual se identificaron una serie de estrategias para promover esta inclusión como el uso de material audiovisual, es decir, pictogramas, líneas del tiempo, horarios, entre otros y la importancia de generar un clima cálido y de confianza al inicio, durante y después para los procesos de adaptación. Por otro lado, las investigadoras identificaron que para los momentos

de recreación fuera del aula, las docentes no proponían ningún tipo de integración. A partir de ello, las docentes a través de las entrevistas demostraron no reconocer la Ley General de Educación ni la Ley de la persona con TEA, por lo cual, las investigadoras pudieron identificar que las profesoras tenían concepciones erróneas de la inclusión, situación que asociaba la necesidad de incluir a estos estudiantes con los tratos diferenciados entre ellos con el resto del alumnado.

En relación a los estudios realizados en otros países, se evidencia la importancia de las estrategias para la inclusión de niños con TEA en el uso de recursos; así como también las perspectivas de los docentes sobre su propio accionar en el aula, esta mirada autorreflexiva genera en ellos conocer sus limitaciones y barreras impuestas por sus propios constructos sociales. En el caso de los estudios realizados en Perú, se resalta la falta de preparación docente, situación constante que genera rechazo y desinterés por parte de ellos, a pesar de ello, se evidencia una búsqueda constante de mejoras de desarrollo personal en la medida de sus posibilidades. Asimismo, en los diversos estudios descritos se advierte la importancia del involucramiento de toda la comunidad educativa; así como de profesionales de distintas áreas que puedan brindar algún tipo de apoyo de orientación al docente para mejorar este proceso de inclusión.

1.3. Aproximación conceptual de las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA

Este segundo apartado estará referido a la conceptualización de términos propios del estudio, a partir del metaanálisis de la información recopilada en el Estado del Arte. A través de tres subtítulos se abarcarán definiciones: en el primero, se esclarece qué es la inclusión educativa y el Trastorno del Espectro Autista, así también, se mencionan algunos modelos metodológicos que han favorecido a lograr una inclusión eficaz y se dan algunos hallazgos recientes sobre esta condición; en el segundo, se desarrolla la definición de qué son experiencias docentes y a qué se refiere cuando se menciona para la inclusión de estudiantes con TEA; finalmente, el tercero, describe los desafíos que surgen en este proceso de inclusión y atención a la diversidad de las necesidades educativas.

Esquema 1.

Aproximación conceptual de las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA



Fuente: Elaboración propia

1.3.1. Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA

En este apartado, se definirá qué son las experiencias docentes y su importante relación con los procesos de reflexión para la inclusión de estudiantes con TEA. La experiencia docente ha sido un concepto construido con el tiempo; los primeros autores señalaban solo el término experiencia; años después se incorporó la palabra docente, la cual dio una connotación referida a las vivencias de los docentes, las cuales les permitía tener mayor control de situaciones imprevistas que anteriormente ya habían vivido.

En palabras de Dewey (1934), la experiencia está relacionada con diversas situaciones vividas en el pasado, que permiten a la persona en los posibles escenarios futuros saber cómo actuar; en ese sentido, el autor señala que la experiencia tiene una cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Larrosa (2006) agrega que la experiencia son relatos o historias que nos identifican o construyen parte de nuestra vida, en ese sentido, el autor reconoce que este relato cobra sentido y se vuelve extraordinario para cada persona, además, reconoce que la vivencia tiene impacto en la persona y en su entorno, lo que caracteriza a la experiencia como una situación transformadora. Por último, Allud (2011) señala que estas experiencias deberían poder compartirse, pues como docente resalta la idea de poder compartir estas vivencias de modo que los profesores tengan el conocimiento de distintas situaciones y puedan estar prevenidos, esta acción fomentaría la unión, razón por la cual la experiencia también estaría caracterizada por ser una herramienta de cambio.

A partir de ello, diversos autores han escrito propiamente qué es la experiencia docente, tomando diversos enfoques. Para fines de este estudio se ha delimitado la

investigación de cuatro de ellos: el enfoque formativo, el enfoque reflexivo, el enfoque práctico y el enfoque socioemocional. El primer enfoque es referente a la experiencia docente dentro de la formación docente, Darling-Hammond (2013) en su obra titulada *Formación del profesorado y desarrollo profesional*, en uno de los capítulos redactados hace referencia a la experiencia docente y su relación con el desarrollo profesional continuo. La autora señala que las situaciones vividas deberían tener algún tipo de retroalimentación que les permita conocer en qué accionar ha fallado; este *feedback* debería darse por medio de comentarios de especialistas o docentes. A partir de ello, en base a la data registrada por los docentes observados, sería una situación muy oportuna para desarrollar talleres o programas de desarrollo continuo con los docentes, de tal manera que su práctica sea motivada a entender sus decisiones a través del aprendizaje de los cursos de capacitación.

Además de ello, otro alcance importante fue de Huberman (1995) en relación a la formación docente a través de la trayectoria profesional dentro de un ciclo de vida de experiencia laboral. Este autor estudia el desarrollo de formación docente a través de 5 fases: la fase 1 de exploración comprendida entre el primer y el tercer año de práctica, la fase 2 de estabilización dada entre el cuarto y el sexto año, fase 3 de experimentación y diversificación empieza luego de los 7 años de experiencia hasta los 25 años, la fase 4 de serenidad y distanciamiento entre los 26 y 35 años de experiencia y la última fase, la fase 5 de distanciamiento, ruptura o preparación a la jubilación entre los 36 a 40 años de trabajo. A pesar de este ciclo, el autor resalta que la formación docente no es lineal y pueden pasar por estas fases en distintos momentos de su práctica; asimismo, recuerda que la formación docente no son hechos puntuales sino procesos de aprendizaje y de desarrollo de una constante mejora y capacitación docente.

Para terminar con este primer enfoque, Moreno et al (2021) resalta la necesidad por aprender durante la práctica profesional; en ese sentido, los docentes a través de diálogos comparten e intercambian experiencias con otros docentes que generan diversas situaciones formativas cotidianas, que consolidan la colaboración entre ellos y el apoyo mutuo. Este tipo de aprendizaje social, según la autora, debería ser más visibilizado y aceptado en las diversas instituciones como espacios de aprendizaje para que puedan ser potenciados y respetados.

Por otro lado, con relación al segundo enfoque, Schön (1983) en su libro *The Reflective Practitioner, how professionals thinks in action* aborda la experiencia docente con base a los procesos de reflexión realizados en la práctica docente. El autor señala que la experiencia docente es la capacidad de los profesores para enfrentar situaciones inesperadas, en ese sentido, destaca la labor del profesor para adaptarse a diversos contextos y necesidades de su población estudiantil. Con relación a esta idea, se menciona una conversación reflexiva entendida como un diálogo consigo mismo, en el cual los

profesores comparten, exploran y cuestionan su accionar como respuesta a la diversidad de escenarios.

Estos procesos de reflexión se dan en dos tipos: la reflexión en acción y la reflexión sobre la acción. El primer proceso de reflexión se refiere a la toma de decisiones en el momento, es decir, el docente durante su clase se enfrenta una situación imprevista y debe tomar decisiones para poder continuar con su sesión de aprendizaje; por otro lado, el segundo proceso de reflexión, toma un enfoque más analítico en el cual el profesor analiza, identifica y cuestiona el accionar que tuvo; por consiguiente, conoce y distingue qué prácticas beneficiaron la situación y cuáles fueron sus debilidades. Finalmente, el escritor resalta que los procesos de reflexión mejoran la práctica docente, así como sus experiencias futuras puesto que ayudan a tomar decisiones informadas y conscientes en beneficio del alumnado.

En adición a ello, Monereo (2014) en su libro *Enseñando a enseñar en la universidad: La formación del profesorado basada en incidentes críticos* señala que los procesos reflexivos se dan a través de la dimensión afectiva dentro de la formación docente. El autor señala diversas preocupaciones y resalta cómo los afectos influyen en las visiones acerca de ellas; de esa manera, cuando los profesores reflexionan acerca de su enseñanza al incluir sus emociones y sentimientos dentro de su práctica, sus pensamientos se vuelven marcos interpretativos que pueden ser evaluados y reestructurados generando cambios en su práctica docente.

Por último, con respecto al tercer enfoque, Freire (1997) en su obra *Pedagogía de la autonomía* sitúa la experiencia docente dentro del ámbito práctico, para conocer esta relación es importante conocer algunos planteamientos propuestos en el libro. El autor inicia la obra señalando cual es el fin de educar, en ese sentido, describe que tiene un fin liberador y emancipador; de esa manera señala que la educación sería una herramienta para desarrollar el máximo potencial de cada persona. Además de ello, a través de este empoderamiento personal, el escritor supone que una consecuencia directa sería la disminución de las desigualdades creadas por la sociedad. A partir de ello, se señala que para lograr una educación liberadora es necesario ser consciente de las problemáticas sociales y el impacto que generan nuestras acciones. En ese sentido, el docente será el principal orientador que compartirá conocimientos, experiencias y propondrá escenarios en los cuales los estudiantes logren identificar las realidades sociales.

Un aspecto importante que Freire indica es que el docente, a través de sus experiencias pasadas, ha debido desarrollar una conciencia crítica que le permita comprender las dificultades que tiene la sociedad. En función a ello, un profesor con una mirada crítica y pensativa desarrollaría los contenidos básicos a través de diálogos tomando en consideración a la realidad. Asimismo, promover la participación activa y la búsqueda conjunta del conocimiento generaría espacios de reflexión y lazos fraternos. En conclusión, para Paulo

Freire, la experiencia docente debería haber desarrollado un sentido de conciencia social en el profesor que éste deberá externalizar en la enseñanza de sus materiales regulares.

Por su parte, Parker (1998), en su escrito *El corazón del profesor: Comprender la enseñanza y mejorar la calidad educativa*, también hace relevancia la necesidad de externalizar lo vivido dentro de su experiencia docente en su parte práctica dentro del aula. El autor señala que los docentes no tienen un único papel como transmisores de conocimientos, sino que su rol resulta muy importante por las vivencias que hayan tenido. En ese sentido, al igual que Freire (1997), reconoce que, a través de este proceso de experimentación, los docentes desarrollan su identidad, en este caso se resaltan las creencias, los valores, las pasiones y la capacidad que tiene la persona para ayudar a sus estudiantes a desarrollar parte de su personalidad.

Asimismo, el autor destaca la vocación de servicio que tiene cada docente debido a que los maestros deben velar por la seguridad de sus estudiantes, crear situaciones de confianza y brindarles verdaderas experiencias de aprendizaje que los ayuden a ser personas auténticas y capaces de solucionar problemas. Por último, se reconoce que ser docente es una profesión desafiante que en ocasiones puede generar desilusiones, pero gracias a esas miradas resilientes, inconscientemente surgen estas prácticas de auto reflexión que motivan al profesor a seguir enseñando.

Ahora bien, con relación a qué es una experiencia docente esta se podría resumir como una secuencia de vivencias que ha tenido que pasar el docente para lograr consolidar su identidad. En ese sentido, durante estas experiencias ha tenido que tomar decisiones e inconscientemente esas prácticas han tomado una posición en su vida.

De esa manera, Contreras (1997) en su libro *La autonomía del profesorado* señala a la práctica docente como un proceso propio donde el docente debe desarrollarlo para mejorar su enseñanza y definir sus valores educativos. El autor afirma que él es el único profesional que podría determinar qué es la educación, en función a que ha sido el principal responsable de resolver los problemas en su aula.

Por otro lado, una categoría emergente fue las experiencias emocionales personales, también llamado el enfoque emocional personal. Este tipo de experiencias está referido, en palabras de Magno (2014), a la importancia de comprender cómo las emociones impactan en el bienestar y el rendimiento de los docentes en el aula. El autor en su estudio *Emotional experiences of teachers and their relationship with burnout and teacher self-efficacy: An exploratory study* encuentra la relación entre la auto eficiencia y el agotamiento, en ese sentido, se descubre cómo las experiencias emocionales referidas al ámbito laboral generan un impacto positivo en los docentes dejando de lado el estrés y cansancio laboral. Además de ello, otros autores como Bisquerra (2011) agregan la importancia de gestionar las

emociones tanto en el ámbito educativo y en la vida personal, de modo que el trabajo de educación emocional impacte de manera significativa en el docente.

De otra manera, Punset (2009) resalta las experiencias emocionales personales como cimientos de nuestra identidad. La autora destaca cómo este tipo de experiencias cambian las percepciones e influyen en nuestro constante desarrollo. Al igual que ella, Álava (20014) reconoce que estas percepciones generan cambios actitudinales demostrándose en nuestra forma de afrontar desafíos de la vida cotidiana. Es así, como las experiencias emocionales personales están referidas a la gestión de emociones dentro del ámbito educativo y la vida personal. Además de ello, impactan en nuestras percepciones y toma de decisiones para afrontar situaciones que impliquen estas experiencias.

Finalmente, siguiendo la línea de los cuatro enfoques expuestos veremos que cada docente interioriza y externaliza su experiencia según convenga en su utilidad. En el caso del enfoque formativo, la experiencia docente está enfocada en conocer acerca de la práctica, cómo atender las diversas situaciones mediante cursos de formación continua. Por otro lado, en el enfoque reflexivo, se entiende que la influencia se aprecia en el docente cuando realiza estos procesos analíticos en el cual se piensan de manera anticipada cualquier imprevisto. El enfoque práctico, la experiencia cobra mayor relevancia puesto que esta se ve reflejada durante las sesiones de aprendizajes realizadas diariamente en el colegio. Los docentes a través de sus acciones demuestran su identidad consolidada en situaciones pasadas y, los estudiantes, se entendería que aprenden de esos escenarios y toman conciencia del porqué de las acciones y, por último, el enfoque personal referido a una anterior gestión de emociones en situaciones pasadas que han ayudado a desarrollar una nueva mirada y nuevo accionar sobre situaciones actuales en el quehacer docente.

Tabla 1.

Enfoques de las experiencias docentes

Enfoques	Definición
Enfoque formativo	Experiencia adquirida a través de cursos de formación, como: seminarios, talleres, diplomaturas, entre otros.
Enfoque práctico	Experiencia adquirida en la cotidianidad de la práctica docente, es decir, adaptaciones o ajustes de actividades durante la sesión de aprendizaje.
Enfoque reflexivo	Experiencia basada en la reflexión de la práctica docente.
Enfoque personal	Experiencia adquirida en contextos no escolares, por ejemplo, en la vida personal, en la vida laboral, entre otras facetas.

Fuente: Elaboración propia

En resumen, la importancia de la experiencia docente con relación a la inclusión de estudiantes con TEA radica en cómo ellos, durante todos sus años de docencia han comprendido acerca de la educación inclusiva, cómo han observado el trato hacia estos estudiantes y cómo eso ha impactado en su práctica docente. Muchos docentes, probablemente, han observado diversos tratos y han podido tomar conciencia y una postura con base a cambiar esta realidad, mientras que otros aún carecen de esta sensibilidad, situación que resultaría ser un desafío para la formación profesional. En ese sentido, a pesar de introducir los conceptos de experiencia docente en los cuatro enfoques señalados, no todos los docentes logran llevar una práctica profesional considerando estos alcances y muchos de ellos, solo enfocarían su práctica a la parte experimental más no reflexiva, dejando un desafío en relación a su motivación y en el actuar en la inclusión educativa; este descubrimiento sería evidente en su escasa implementación de estrategias o métodos de enseñanza.

1.3.2. Desafíos de docentes de educación primaria para la inclusión de estudiantes con TEA

Los docentes del nivel de Educación Primaria a lo largo del año escolar se encuentran con muchos desafíos dentro del aula, en ese sentido, incluir a estudiantes con TEA podría resultar uno de ellos. En muchas ocasiones, la importancia de brindar un aprendizaje individualizado podría ser una situación clave para potenciar sus habilidades, pero para ello es necesario conocer sus necesidades e intereses, de tal manera que se diseñen estrategias apropiadas para su proceso de aprendizaje dentro de la escuela; esto también incluye el cómo un docente diseña y propicia diversos espacios de inclusión para su estudiante considerando lo descrito anteriormente.

El rol del docente, según el *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos* (2014), debe ser aquel que propicie ambientes seguros de integración, participación y colaboración para todos, de tal manera que todos los estudiantes se sientan orgullosos y valorados; momento que generarían lazos significativos entre ellos. En esa misma línea, diversos autores, más allá de identificar la labor como docente, han señalado una serie de desafíos según cómo se logra dar este proceso.

Maguiña, et al (2018) en un artículo titulado *Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo* describieron seis desafíos observados en las escuelas de educación primaria del Perú: el primero era sobre el conocimiento conceptual que se tenía del mismo, en otras palabras, si los docentes eran conscientes y reconocían que esta condición abarcaba un amplio grupo de trastornos cognitivos y neuro-comportamentales, peculiaridades que se manifiestan de diferentes maneras en cada estudiante y en ocasiones pueden ser más

retadoras para diseñar las intervenciones. La segunda, en relación a la capacidad del alumno y su aprendizaje y rendimiento escolar, es decir, las adaptaciones curriculares en función a sus habilidades y el desarrollo individual de cada estudiante sea en cualquier aspecto a desarrollar; esta no debería ser comparada de manera igualitaria con el resto del alumnado.

La tercera, los diagnósticos tardíos y el desconocimiento de signos de alerta en las familias y en las escuelas. En muchos escenarios, los docentes reciben diagnósticos tardíos, lo cual los limita a poder brindar situaciones de aprendizaje eficaces, entendiéndose, así como un obstáculo para el docente impidiendo las intervenciones a temprana edad que podrían mejorar diversos aspectos en su desarrollo en primaria baja, alta o en la secundaria y, sobre todo, las intervenciones de neuroplasticidad que se aprovecha en los primeros años de vida. El cuarto, las evaluaciones a lo largo de los niveles educativos deben ir cambiando y modificándose según su avance o retroceso en el desarrollo. Las autoras señalan que para realizar las evaluaciones se debe tener muy en cuenta que estas no pueden ser tomadas a la ligera, por lo que se pide mucha atención y pertinencia para la creación de cada una de ellas.

El quinto desafío va en relación al equipo multidisciplinario que cada estudiante debería tener. El docente, a pesar de que pase la mayor parte del día con el alumno debe tener comunicación constante y fluida con el psicólogo, el terapeuta y la familia del niño; de tal manera que al momento de implementar algún plan este pueda tener resultados positivos y no retrasar ni confundir al estudiante. Asimismo, las autoras recomiendan que estas reuniones conjuntas se puedan dar desde los primeros días del año para poder ayudar y enseñar al alumno cómo responder ante la escuela y los diversos estímulos externos que va a recibir. Por último, el desafío seis está enfocado en la insuficiencia de personal, situación que genera que solo un pequeño grupo de especialistas tome las decisiones, sin tomar en cuenta testimonios de docentes u otro tipo de profesionales que tienen experiencia sobre el tema de inclusión de niños con TEA.

Adicional a ello, Animacama (2020) en su estudio *Creencias y concepciones docentes sobre la doble excepcionalidad en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana*, complementa el primer desafío propuesto por las autoras descrito en párrafos anteriores, el cual se basa en los desconocimiento de los términos asociados al TEA; en su tesis la autora plantea el término “doble excepcionalidad” para describir más de una necesidad educativa, sin embargo, se observa el desconocimiento del mismo por parte de los docentes, situación que para Rashed (2017) podría favorecer a la dificultad del docente para identificar en sus estudiantes sus carencias emocionales, conductuales y a nivel académico. Asimismo, otra prueba de este desconocimiento se evidencia en las expresiones docentes acerca de cualquier otra necesidad educativa, utilizando términos que en ocasiones podría resultar ofensiva o burlona. Para finalizar, la autora concluye la predominancia de creencias

que limitan a los docentes a seguir conociendo a sus estudiantes, un ejemplo que se resalta es la suposición que todos los estudiantes con TEA son niños sobresalientes académicamente, situación que no sería real porque esta condición tiene múltiples factores que diferencian a un estudiante de otro.

Por otro lado, Cisternas et al (2019) en su artículo *Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para abordar los desafíos de una Educación Inclusiva* señala tres desafíos encontrados: el primero, dificultades y dilemas para abordar la diversidad en el aula. Este primer desafío evidencia la escasa variedad de estrategias que tienen los docentes para generar oportunidades de aprendizaje; durante ese proceso, se observa cómo los estudiantes más callados o tímidos pueden dejar de ser una de las prioridades del docente; por ende, no se estarían tomando en consideración sus necesidades educativas para diseñar estrategias implementadas en el aula. El segundo desafío está relacionado a la gestión y organización del ambiente y la sala de clases; así como, las decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar. Este segundo punto, estaría enfocado a consolidar una sana convivencia y mayor participación de todos los estudiantes, invitar a los alumnos a realizar trabajos grupales o implementar estrategias de autorregulación serían una de las medidas señaladas; asimismo, la autora, al igual que Maguiña, et al (2018) descrita anteriormente, identifica tres componentes claves para responder los cuestionamientos de qué, cómo y cuándo enseñar. Estos tres elementos serían: conocer el estilo de aprendizaje de cada estudiante y sus conocimientos previos; incorporar recursos propios de cada estilo de aprendizaje a la sesión, considerando principalmente los de material concreto y realizar evaluaciones diferenciadas en función al avance de cada alumno felicitando el progreso de este.

Por último, como tercer desafío sería realizar una reflexión acerca de la cultura y la organización de la institución, esto en función a que en ocasiones el colegio podría ser un agente que propicie esta diferenciación a través de sus políticas educativas internas. En tal sentido, se estaría teniendo una mirada muy sesgada a cómo incluir o brindar una mejor calidad educativa a este grupo de estudiantes, situación reflejada en la escasez de programas de apoyo y orientación, falta de espacios multifuncionales y poca flexibilidad en los sistemas de evaluación en base al desconocimiento y nula planificación del proceso de inclusión en la enseñanza.

Finalmente, la autora concluye que, a pesar de encontrar estos desafíos, los docentes muestran un gran compromiso y reconocen que el enfoque inclusivo es un cambio dentro de sus prácticas educativas. Además, estos profesores se muestran como agentes de cambio en sus centros educativos en función a las contradicciones presentadas en las políticas educativas internas y la obligación de atender las necesidades del grupo y las individuales.

Otro desafío importante a mencionar, en palabras de Marulanda et al (2021), es la capacidad de introspección que tienen los profesores en sus prácticas docentes. Los autores resaltan que en muchas ocasiones las pocas capacitaciones que reciben sólo presentan un contenido teórico explícito, pero no aborda ningún nivel reflexivo; en ese sentido, los conocimientos solo servirían de base para planificar y consolidar, pero no motivarían ni sensibilizarían a los docentes en su práctica dentro del aula o fuera de ella. Ante esta problemática, los investigadores consideraron un modelo de formación docente que comprenda 4 fases: la primera, la fase de sensibilización en la cual el docente reconozca a su diversidad de estudiantes en aula; la segunda fase, la identificación de necesidades a atender; la tercera fase, el estudio de los casos encontrados y el desarrollo de habilidades que le permitan asumir dichas responsabilidades y la cuarta fase, la organización y erradicación de mitos o creencias en base a lo estudiado recientemente.

La creación de este programa permitía a los docentes desarrollar niveles de reflexión a través de la movilización de sentimientos; asimismo, este proceso debería ir acompañado de una retroalimentación constante que permita conocer el avance y concientizar a los profesores acerca de las buenas prácticas dentro y fuera del aula con su diversidad de estudiantes.

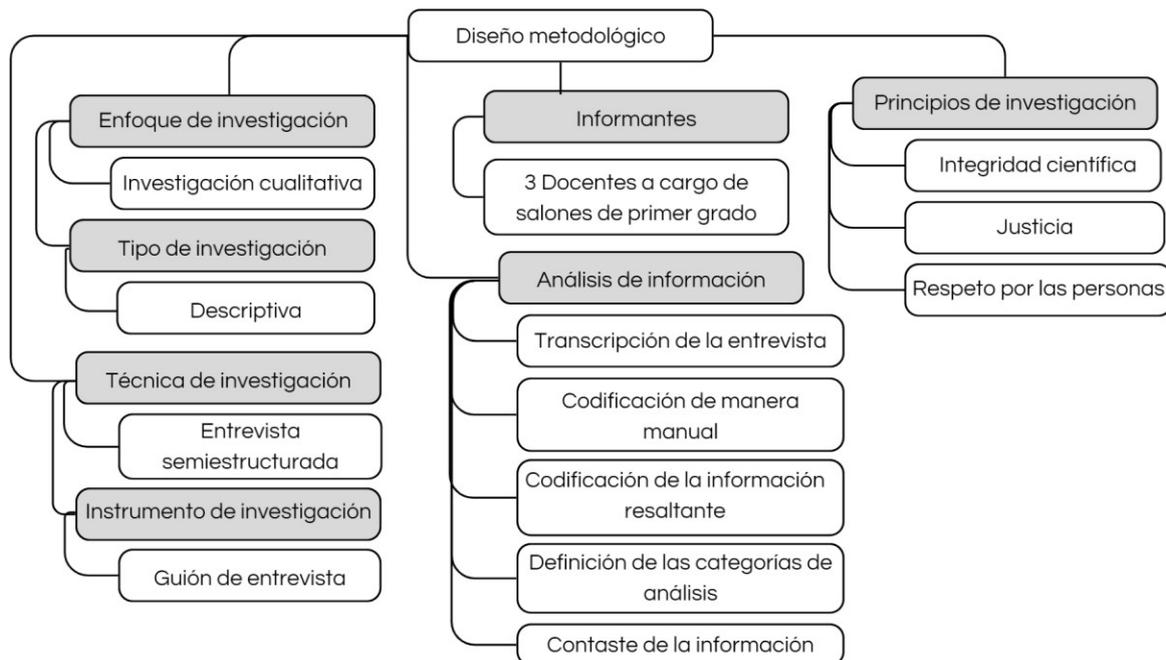
Finalmente, a partir de lo desarrollado en este subtítulo, los docentes tienen muchos desafíos por superar; ello significa en primer lugar, concientizarse de la meta, la cual es lograr una verdadera inclusión de estudiantes con TEA en los primeros años de la primaria y deconstruir pensamientos estigmatizados acerca de la condición de estos estudiantes. En ese sentido, buscar desarrollar sus habilidades docentes a través de diversos medios como capacitaciones, cursos y charlas les permitiría tener un alcance pedagógico sustentado científicamente que debería ser complementado con su práctica docente; por último, considerarse agentes de cambio en la manera que propongan y promuevan un apoyo especializado para cada estudiante, de modo que él o ella logre el desarrollo integral que les permita tener las herramientas necesarias para integrarse manera genuina con sus compañeros de aula y entablar diversas relaciones amicales.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe los procesos metodológicos empleados para la realización de la investigación. En ese sentido, se inicia presentando los objetivos planteados; a partir de ello, el enfoque y tipo de investigación adoptado, los informantes, los procesos de organización, procesamiento y análisis y, por último, los principios éticos de la investigación.

Esquema 2.

Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

2.1. Objetivos

Objetivo General: Analizar las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña.

- **Objetivo Específico 1:** Describir las concepciones docentes que se construyen respecto a la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria.
- **Objetivo Específico 2:** Identificar las experiencias docentes significativas para la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria.

2.2. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se desarrolla mediante un enfoque de carácter cualitativo de tipo descriptivo, en la cual se buscó recopilar información acerca de las experiencias docentes de tres docentes de primer grado sobre la inclusión de estudiantes con TEA. El enfoque fue elegido debido a que está enfocado en el proceso más que en los resultados. Se hará una recopilación de la información que la docente proveerá a través de respuestas manifestadas en experiencias, prácticas cotidianas y perspectivas de los participantes o informantes (Flick, 2015).

La información recopilada sólo podrá ser analizada con base al marco teórico y permitirá tener un mayor alcance del objeto de investigación, permitiendo profundizar, agregar y valorar estas prácticas docentes, que son desprendidas de las experiencias.

Otro punto importante es el tipo de investigación descriptiva, a través de la cual se realizaron diferentes descripciones en función a los sucesos o diversos factores que influyan en el estudio, en este caso, a las experiencias brindadas por la docente. A partir de ello, se realizaron juicios para estructurar los elementos encontrados en las descripciones y enlazaron elementos con constructos sociales. (Tino et al, 2018)

Finalmente, la técnica e instrumentos para la realización de la investigación también irán de acuerdo con el enfoque, y estos elementos serán: la entrevista semiestructurada como técnica de información y el guion de la entrevista como instrumento.

2.3. Problema y objetivos de la investigación

Hoy en día, se ha encontrado un mayor índice de estudiantes con TEA en escuelas de Educación Básica Regular, el MINEDU va exponiendo año tras a año este incremento y consigo la aceptación de más colegios en incluir a estudiantes con barreras para el aprendizaje y participación social. En función a esta demanda, un elemento resaltado en todos los antecedentes encontrados ha sido el interés propio de cada docente para conocer a sus estudiantes, sin embargo, escasamente los profesores señalan la gestión educativa para proveer capacitaciones acerca de la atención de la diversidad educativa. En ese sentido, se evidencia la falta de capacitaciones docentes, con el fin de deconstruir mitos y brindar herramientas a los docentes acerca de las estrategias de inclusión.

Ante ello, Díaz-Barriga et al. (2015) señalan que la continua formación de los maestros debe ser una de las primeras prioridades, puesto que ellos son los encargados de realizar diagnósticos y evaluaciones a los estudiantes; así como diseñar, desarrollar e implementar las estrategias para una efectiva inclusión educativa. A partir de esta necesidad propia del docente acerca del tema de inclusión; este estudio investigará acerca de cómo son las experiencias de los docentes en este proceso de inclusión con sus estudiantes con TEA. En ese sentido, se formula la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son las experiencias

docentes sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada en Breña?

2.4 Categorías y Subcategorías

Se investigan dos categorías con sus respectivas subcategorías que se encuentran organizadas en la matriz de consistencia.

Título: Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña			
Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña.	Describir las concepciones docentes que se construyen respecto a la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria.	Educación inclusiva de estudiantes con TEA	-Políticas nacionales -Políticas institucionales
		Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA con lenguaje.	-Experiencia Formativa -Experiencia Reflexiva -Experiencia Práctica
	Identificar las experiencias docentes significativas para la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria.	Desafíos docentes para la inclusión	-Necesidades en las prácticas docentes -Buenas prácticas docentes

2.5. Informantes de la investigación

La investigación se realizó en una Institución Educativa Privada de Educación Básica Regular de Lima, en el distrito de Breña, durante el periodo escolar 2023. Las informantes del estudio serán tres docentes del nivel primaria a cargo de los salones de primer grado, que se encuentran activas en la profesión.

Los criterios de selección para las informantes fueron: tener experiencia comprobada en la docencia, que hayan laborado 5 años o más en el sector educativo y que, actualmente, cuente con uno o más estudiantes con TEA dentro del aula. Este último criterio debido a que este estudio busca describir concepciones docentes construidas a partir del trabajo con estudiantes con TEA. Asimismo, los criterios de exclusión que se consideraron fueron:

docentes que hayan laborado menos de 10 años como docentes, no cuenten con credenciales académicas y no presenten experiencias de educación inclusiva.

Tabla 2.

Características de la muestra

Sexo	Edad	Servicio años	Nivel educativo	Grado escolar
F	33	15	Educación Primaria	1°
F	33	10	Educación Inicial	1°
F	47	25	Educación Inicial	1°

Nota. Datos tomados de la muestra de las docentes colaboradoras.

2.6. Técnica e instrumento de la investigación

Las técnicas e instrumentos de recolección fueron seleccionadas a partir de los fundamentos del enfoque de investigación cualitativo de tipo descriptivo. En ese sentido, en este estudio se aplicará la técnica de la entrevista semiestructurada y el instrumento será un guion de entrevista. Con relación a la entrevista, esta técnica destaca por su funcionalidad para recolectar información como opiniones y sentimientos, todo ello, en función a preguntas que se formulan en el guion de entrevista, las cuales permiten que el individuo formule descripciones y concepciones por medio de su discurso (Díaz y Ortiz, 2005).

Asimismo, para el éxito de la aplicación de la entrevista semiestructurada es necesario que la investigadora cree un espacio de interacción flexible, de modo personal y abierto para que el intercambio entre el entrevistador y entrevistado resulte ameno y respetuoso (Jiménez, 2012). A partir de la aplicación de la entrevista semiestructurada, se espera recoger las experiencias docentes significativas que se construyen respecto a la inclusión de niños con TEA.

Por otro lado, en cuanto al proceso de validación, es importante mencionar que el instrumento será validado a través de un jueceo de cuatro expertos (Alveiro, 2013). Para ello, se realizan coordinaciones internas con la facultad para coordinar el envío de los instrumentos a los distintos jueces y poder recibir sus correcciones y aceptaciones.

Finalmente, un último aspecto para tener en cuenta es que antes de la entrevista, la maestra informante recibió el formato del consentimiento informado en donde se le brindó información sobre el propósito de la técnica y el instrumento; así como la protección de sus datos personales.

2.7. Técnica para la organización, procesamiento y análisis de información

Luego de la aplicación de las técnicas e instrumentos mencionados, la información recogida será analizada de forma objetiva. Para ello, el proceso de organización consta de tres momentos. El primer momento, con relación a la transcripción de la información obtenida en las entrevistas; el segundo, la codificación de manera manual, a partir del empleo de resaltadores de diferentes colores; el tercero, la codificación de la información más resaltante, la definición de las categorías de análisis y, el último, el contraste de la información.

Cada momento de análisis tiene un propósito específico, de acuerdo con Coffet et al (2005), se conforman códigos para fragmentar los datos en función a las categorías respondidas, además de ello, a través de este proceso los datos se vuelven unidades analizables y sencillas de ordenar dentro de su categoría. Al respecto, Shiro (2014) hace referencia a la importancia de las categorías de análisis para la identificación de patrones y opiniones, el autor menciona que a través de las categorías los datos se delimitan y explican situaciones cotidianas dentro de contextos específicos.

2.8. Principios éticos de la investigación

Esta investigación se guiará bajo los principios éticos establecidos por la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). En ese sentido, como primer alcance se enviará el consentimiento informado, con el fin realizar el cumplimiento de nuestros cinco principios éticos: la integridad científica, en relación a la confidencialidad del estudio y anonimato de la entrevista; la justicia para el reconocimiento y acuerdo de la participación de la infórmate en el estudio; la responsabilidad, en función a la intención y difusión de la investigación en cuestión; el respeto por las personas, tomando principal consideración sobre su autonomía y la beneficencia y no maleficencia, para evitar infringir algún daño a los participantes.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este apartado referido al análisis de resultados tiene como principal objetivo contrastar las declaraciones de las docentes y la información recopilada en el marco de la investigación. El desarrollo de este análisis será explicado en base a las tres categorías de análisis seleccionadas anteriormente: la primera, políticas educativas sobre educación inclusiva; la segunda, experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA y la tercera, desafíos docentes para la inclusión de estudiantes con TEA. A partir de ambas consideraciones se describirán las percepciones generales de las profesoras.

3.1. Políticas educativas sobre educación inclusiva

Las políticas educativas son acciones que surgen con la finalidad de preparar a niños y adolescentes para la vida adulta (Martínez, 2018). En ese sentido, la educación es un instrumento para promover el progreso social que debe administrar los distintos factores y prever los peligros que influyen en este desarrollo (Dewey, 1995). De ese modo, las políticas educativas son determinantes para el desarrollo de los sistemas educativos y su transformación demostradas a través de reformas que propicien el buen desempeño de todos sus actores. (Marte, 2017).

3.1.1 Políticas educativas

Capacitaciones

De acuerdo con lo mencionado en el marco teórico, durante la última década, la educación inclusiva en el Perú ha experimentado notables avances impulsados por una serie de leyes y resoluciones gubernamentales que, entre otros objetivos, buscan garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones cognitivas, emocionales y socioeconómicas. La Ley General de Educación N° 28044 y la Resolución Ministerial N° 204-2017 del MINEDU han sido dos grandes muestras de este cambio, pues han establecido pautas claras para la adaptación de entornos y prácticas pedagógicas.

En la revisión de la información empírica se encontraron datos relacionados con dos aspectos importantes: la política nacional y la política institucional. En la primera, se hace referencia a los distintos programas que ha desarrollado el MINEDU para implementar la educación inclusiva, por ejemplo, capacitaciones a todos los docentes del país. En el caso de Lima, las docentes señalan que existe una falta de equidad para invitar a los diferentes cursos, seminarios y talleres sobre Educación Inclusiva a docentes de escuelas privadas. Asimismo, solicitan continuar con este proceso de formación, con el fin de enseñar a los docentes acerca de esta diversidad al alumnado. Es así como una docente entrevistada menciona:

Bueno, lo que he estado viendo yo en sí, en el MINEDU, es que están sacando mayores capacitaciones a docentes en el tema de inclusión. Se están enfocando mucho en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). He visto que hay *webinars* también, relacionados a eso.

De manera similar, más adelante la docente señala:

Yo creo que recomendaría que continúe con esa visión [de impartir cursos] de que ahora la diversidad, en realidad, con el pasar del tiempo, quizás se va a incrementar, o sea, desde tener una condición del TEA, porque es un abanico de diversas cosas, que a veces es un poco complejo entenderla, pero estamos en un mundo donde ahora se va a visualizar eso y es algo con lo que vamos a vivir.

Por otra parte, las docentes señalan la necesidad brindar cursos para todos los docentes, personal de apoyo pedagógico y administrativos que trabaja en la escuela y, a su vez, se brinden estrategias que se acerquen a las necesidades que experimentan en la práctica. Tal cual lo describe la docente entrevistada:

Eso es lo que le falta todavía al Ministerio de Educación, creo yo, ¿no?, de darle la oportunidad a los docentes o capacitarlos de manera adecuada y hacerlos dar a notar de que esto debe continuar, ¿No? Que esta forma de enseñanza a los chicos: individualizada, esquematizada, con miles de estrategias se deben dar, ¿no?, que no solamente es la educación inclusiva, no solamente la debe recibir el especialista en educación especial, sino todos estando capacitados.

A partir de esta primera declaración, la docente continúa manifestando la falta de capacitación, aludiendo a que se puede generar una situación de temor si los docentes no están preparados, agregando lo siguiente:

Todos deberíamos estar capacitados, ¿no?, todos deberíamos tener la actitud de poder lograr o poder hacer, es difícil porque el hecho de entrar a un mundo nuevo que no sabes o no tienes conocimiento, obvio que vas a tener miedo, vas a tener dudas, ¿no?, pero para eso es necesario que el Ministerio brinde las oportunidades de estudiar o de saber qué es lo que podemos hacer.

Asimismo, se detalla la falta de información acerca de los cursos brindados en la plataforma PerúEduca y el acceso restringido solo a docentes de escuelas públicas para el ingreso a ellos. privadas.

El Ministerio brinda en su plataforma, pero solamente a los profesores del Estado. ¿okey? Tiene una plataforma, sí, pero principalmente están para los del Estado ... Yo, como docente particular, puedo ingresar sí, pero me cuesta mucho más porque es la información que llega le llega primero a los del Estado. Entonces si hay, por ejemplo, un tope de 10.000 vacantes para, por ejemplo, el diseño curricular del DUA, por

ejemplo, obviamente que la información a quien le llega primero es a los del Estado. Y a nosotros después nos avisan o nos enteramos.

De esa manera, dos de las entrevistadas señalan la importancia de continuar las capacitaciones con el fin de enseñar a los docentes acerca de otros enfoques de enseñanza como el DUA, así como manifiestan la necesidad para un futuro próximo, donde el docente necesitará estar preparado para esta diversidad del alumnado.

Dicho esto, un alcance importante es el enfoque de enseñanza DUA, el cual se refiere al Diseño Universal de Aprendizaje. Svarbova (2017) explica que el DUA está basado en tres redes cerebrales: las redes afectivas, las redes de conocimiento y las redes estratégicas; en ese sentido, este enfoque busca responder a esas demandas neuronales. De esa manera, como resultado a esta investigación, la docente debe orientar su práctica pedagógica a proporcionar múltiples formas de implicación del estudiante en el aprendizaje, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión de modo que el estudiante tenga una diversidad de oportunidades de desarrollo.

Gestión de programas de inclusión

Desde otro punto, dos de las docentes señalan la importancia de contextualizar todas estas prácticas expuestas por el MINEDU, por ejemplo, los documentos de gestión dirigidos a orientar la educación inclusiva y el personal asignado para implementar la educación inclusiva, expresando lo siguiente:

Yo siento que el Misterio, lo que tiene que hacer es empezar a aterrizar las cosas de una manera más concreta, ¿no? Porque se quedan solamente en la parte externa de un documento, pero nunca llegan a aterrizar.

Complementando a ello, refiere que a partir de sus voluntariados pastorales ha evidenciado que el personal encargado para la atención de estudiantes con problemas de aprendizaje, son personas con escasa preparación. Realizamos reforzamiento escolar con varios niños y, dentro de ellos, tenemos niños inclusivos, cuyas madres vienen todas preocupadas porque quieren que el niño aprenda, ¿no? Pero tiene tantas limitantes, si uno dice “¿cuántos años tienes?” Dicen, 12, 13, ¿no? Y que no sepan escribir, ¿no? Que no sepan ni siquiera su nombre, son cosas tan básicas, como dice, deben de aterrizarlas, ¿no? Porque a veces solamente colocan a una persona por colocarla o darles un puesto porque se lo dan, más no es la persona realmente competente para hacer que las cosas se cumplan. Y eso es algo que realmente adolece mucho.

Otra entrevistada también refiere una mala gestión del personal docente en función al Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales

(SAANEE), aludiendo que pueden ser excluyente en función a la necesidad estudiantil del colegio que lo solicite, expresando lo siguiente:

El Ministerio de Educación vocea muchas cosas, pero no pone la mano, se podría decir, ¿no? Y tanto así, que los del SAANE, por ejemplo, que son las entidades que vienen a colaborar y a ayudar, no vienen a las escuelas privadas tampoco. Pero también en las públicas hay cierto ¿cómo se podría decir? Por la necesidad del grupo no van a todas las escuelas, ponte, si en la escuela hay 14 niños que tienen dificultades, y en el colegio B hay 5, se van al lado donde hay más, donde lo requieren más, ahí es donde ingresan, ¿no?

El SAANEE como lo describe una de las entrevistadas tienen como principal objetivo brindar apoyo y asesoramiento a las instituciones que tengan matriculados a estudiantes con diferentes necesidades educativas asociadas a la discapacidad en escuelas de Educación Básica Regular y Educación Técnico Productiva. En ese sentido, el equipo de especialistas se involucrará con toda la comunidad educativa realizando las orientaciones psicopedagógicas correspondientes, así como un plan educativo para personalizado.

Pese a ello, las docentes comentan que el SAANEE al no ser eficiente, les gustaría que el MINEDU prepare de manera constante al personal docente para el desarrollo de la educación inclusiva, tanto para las escuelas de zonas rurales como para los servicios de apoyo; con el propósito de asistir a las escuelas y evitar la segregación de determinados centros escolares y estudiantes por la alta demanda emergente.

3.1.2 Políticas institucionales

Por otra parte, en esta categoría se identifican las políticas institucionales. Restrepo (2003) define las políticas educativas institucionales como un conjunto de lineamientos que brinda el sistema educativo, con el fin de orientar el accionar y la toma de decisiones en función a garantizar el acceso, la calidad y la equidad en la educación. En esa misma línea, Gimeno (1995) menciona que este grupo de acciones que establecen el marco normativo y organizativo deben influir en la práctica pedagógica para la formación de los futuros ciudadanos. En función a ello, las entrevistadas han expresado cierto cuestionamiento a las políticas institucionales sobre la educación inclusiva debido a la identificación de estudiantes que tienen necesidades educativas especiales y la falta de regularización dentro de la institución educativa.

Entre las problemáticas más relevantes, destaca la falta de regularización de los diagnósticos. Una docente resalta que, a través de observaciones cotidianas en el aula, pudo notar estas conductas distintas y se lo comentó a los padres del estudiante, una vez realizado este primer encuentro, ellos afirmaron la veracidad de la presunción diagnóstica y lo comunicaron al colegio; sin embargo, no se inició este proceso de matrícula inclusiva.

Al inicio es como que yo como maestra le di ciertas observaciones que yo había tenido en esos niños, por ejemplo, que vienen a relacionarse con el tema académico, ¿no? Entonces, ahí los papás comentaron qué le había dicho la psicóloga, porque también habían observado estas conductas en casa, a través de una presunción más que todo. Sin embargo, no tenían, o sea, como un documento donde realmente diagnostiquen que es TEA. Ya, después, ellos, a raíz de las terapias, ya han ido como que regularizando el tema de que sí y lo han comunicado, pero formalmente, como te digo, un tema de matrícula inclusiva no hay, solamente hay de una niña, que desde un inicio los padres me comunicaron que sí tenía el diagnóstico y qué cosas se tenía que trabajar a la par con ella, ¿no?”

Otra entrevistada resalta la falta de comunicación entre el personal docente para anticipar y dar un primer reporte del estudiante a la nueva tutora, aludiendo lo siguiente:

Sí, porque por ejemplo tenía un niño que tenía, ¿no? Este síndrome Autista. Y desde que llegó este niño, pues no le gustaba para nada la bulla, ¿no? Entonces, creo que los primeros contactos siempre son importantes con los niños. Cuando el niño llega a mis manos, yo no había tenido ninguna información de sus padres y tampoco había recibido información del colegio, ¿no? Como tal.

Luego de ello, la docente enfatiza que aún hace falta una mejor organización de la dirección en la institución educativa para facilitar a las profesoras la diversificación de los contenidos a los estudiantes dentro de una formalidad académica.

A pesar de los espacios que ahora tenemos, de los acompañamientos, de las evaluaciones diagnósticas que hacemos, del monitoreo constante que hacemos con los papás. Yo siento que todavía necesitamos trabajar más. Tenemos gran cantidad de niños y hay niños con los que todavía no contamos con informes, con diagnósticos, y eso, de alguna u otra forma, dificulta mucho el trabajo, porque no podemos trabajar quizás como quisiéramos, ¿no? Porque no podemos diversificar, porque no es algo oficial, entre comillas, ¿no? Sino que tratamos de nosotros como maestros darnos cuenta que algo sucede, pero no entendemos del todo, digamos, las herramientas necesarias, digamos, que vienen desde arriba como para poder atenderlos de una manera más formal, ¿no? Lo hacemos entre comillas de manera informal.

Agregando a esta idea de informalidad, que implica no regularizar la situación del estudiante, otra docente también refiere que dentro de la práctica pedagógica tiene para adaptar los contenidos, en tal sentido, indica que diversificar el contenido implica realizarlo al terminar la jornada a modo de evidencia.

Nosotros podemos hacer una adaptación, un cambio en el momento, pero no está registrado en un documento general que debe estar, pero no está. Ahora, eso también se puede ir logrando en el camino, ¿no? Porque si bien es cierto, nosotros podemos

planear hacer nuestra planificación de la semana, pero en el transcurso de los días vemos que no resulta o vemos que cambiamos ciertas cositas para algunos niños, pero no está marcado en el cuaderno, o sea, en nuestra planeación y lo que nosotros debemos hacer es terminar la jornada, colocar, se adecúa tal cosa para tal evento, para tal cosa, ¿no? Para tal persona, para tal niño, que se yo.

Entonces a partir de estos extractos, se evidencia la necesidad de generar un adecuado proceso de identificación y seguimiento de estudiantes con necesidades educativas especiales, para poder solicitar los documentos requeridos con el fin de conocer y orientar la práctica docente de manera más significativa; además de llevar un control de cómo están aprendiendo estos estudiantes, con la finalidad de proporcionar condiciones para el ajuste razonables, tales como: materiales educativos especializados, tiempo para las planeaciones individualizadas y acompañamiento a los profesores a cargos del proceso de inclusión.

Otra demanda importante, también ha sido el apoyo del departamento psicopedagógico que el colegio tiene. Dos docentes han expresado su escasa cobertura para cubrir la demanda estudiantil del colegio. Una de las docentes ha indicado que el colegio recién está aprendiendo intervenir con estudiantes con TEA:

En este caso, en realidad yo no he visto muchas acciones referentes a los niños con TEA, o sea, creo que el colegio como que recién ha visto que se está dando más frecuente el tema de la condición. Entonces, ahora creo que lo están mirando, pero todavía creo que no se ha llegado a consolidar esa idea de cómo poder intervenir y hacer el seguimiento a estos niños, por más que haya un departamento psicopedagógico que, sí tiene como un seguimiento, quizás no es el esperado. Si no tratan de que por ahí se pueda trabajar con los padres, pero creo que todavía no es como que he mirado propiamente, ¿no?, viendo que ahora, en la realidad.

Asimismo, la docente profundiza expresando esta apertura que se ha tenido por parte del colegio al permitir ingresar a externos a la escuela con el fin de apoyar a los estudiantes con TEA. Sin embargo, no se ha extendido a poder tener una gestión propia para incluir a este grupo de estudiantes.

Quizás también, si hay un acompañamiento del departamento psicopedagógico, si hay un acompañamiento desde la coordinación, pero todavía hay un núcleo de gestión que trabaje con niños o comisiones de inclusión, como otros colegios lo tienen, ¿no? Que es distinto, ¿no? A parte creo que ahora estamos entrando un poquito más, ¿no? Porque antes inclusive en el colegio no veíamos esto de maestra sombra, ¿no? Estaba prohibido, nadie podía entrar. Y ahora creo que ya hemos dado un pasito más, porque ya tenemos en el colegio maestras sombras, ¿no? Y sabemos que están acompañando a los chicos. Y eso es necesario, ¿no? Que podamos todos jalar juntos, para que se sienta tranquilo el estudiante con TEA también.

En ese sentido, las entrevistadas han señalado la importancia de mirar como nuestro el tema de inclusión; para que, a partir de esa mirada de necesidad, la gestión replantee la funcionalidad de un departamento psicopedagógico que logre orientar a los docentes y poder realizar un adecuado seguimiento de estos estudiantes, ayudando comprender la importancia de incluirlos. Asimismo, enfocarse también en la continua capacitación para los maestros en relación a cómo se dan estos procesos de inclusión dentro del aula, conocimiento la diversidad de necesidades educativas, como el TEA y otras demandas y necesidades propias de los maestros y en función a los recursos que cada institución presente.

3.2. Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA.

Las experiencias docentes en la escuela son fundamentales para comprender y mejorar la calidad de la educación. Partiendo de la idea de qué es la experiencia educativa, Larrosa (2006) refiere a relatos o historias que se construyen en nuestra vida en diferentes aspectos. A partir de ello, se han considerado tres tipos de experiencias docentes que influyen en la práctica pedagógica. En esta segunda categoría, se explicará cómo han sido las experiencias docentes de las entrevistadas en función a los tres tipos: formativa, reflexiva y práctica y se conocerá, una subcategoría emergente, cuya denominación que se denomina bajo el concepto de experiencias socioemocionales.

3.2.1 Experiencias formativas

De acuerdo con la revisión de información empírica sobre experiencias formativas. Es necesario recordar que esta hace alusión a la capacitación del docente, por ejemplo, a través de foros, cursos, charlas, entre otros (Darling-Hammond, 2013). En ese sentido, un aspecto importante y definitivo para la capacitación ha sido la necesidad de comprender a este grupo de estudiantes con TEA, debido al incremento de ellos en sus aulas. Una de las entrevistadas resalta que en su formación universitaria no se tomaban en consideración estos enfoques de la inclusión. Por ello, en su malla curricular no se contemplaban dichos aprendizajes, de modo que ella tuvo que implementarlos a lo largo de su carrera docente.

Ahora último, he llevado el curso de adaptaciones curriculares o ajustes razonables, para poder ver de qué manera poder ayudar a nuestros estudiantes, ya que a lo largo del tiempo he ido viendo que los niños con TEA ya eran un poco más frecuentes en las escuelas, ¿no? Es por ello que, por ser solamente una docente de educación inicial con la especialidad en primaria, me vi en la necesidad de llevar cursos relacionados a este tema porque en la universidad, en el tiempo que yo estaba en la universidad, no brindaban ese tipo de información.

Asimismo, la docente complementa su idea resaltando que los cursos de capacitación han sido pagados por ella, debido a su necesidad y su interés, más no fueron capacitaciones de su centro laboral.

Ahora, estos estudios los he realizado por mi propio, por mi curiosidad, por mi necesidad, no que la escuela me mande, sino es propio.

A partir de ello, la docente termina su idea resaltando cómo capacitarse ha influido mucho en su práctica, en vista que ahora tiene una visión más amplia del trastorno, situación que le permite identificar al estudiante con conductas distintas.

Las maestras que, por ejemplo, han estudiado, han llevado una maestría de problemas de aprendizaje, pueden [identificar las conductas observables que diferencian a los estudiantes con TEA]. Es como tener una visión con ciertas características de lo que nosotros hemos estudiado para poder indicar, así este niño, probablemente tenga tal cosa como una presunción.

Por otro lado, otra docente, a pesar de no haber llevado cursos enfocados a la Educación Inclusiva, ha mencionado como se puede aprender a partir de manera autodidacta, ella describe que a través de videos vistos en redes sociales ha podido aprender sobre estrategias, escuchar opiniones de especialistas o encontrar recursos didácticos que ayuden a su proceso de adaptaciones curriculares. Todo ello, a través de redes de internet, así lo expresó:

Yo recomendaría que traten de buscar o escuchar también a otros expertos, yo también por ahí escucho en internet algunos expertos que hablan sobre esto [estudiantes con TEA]. A veces me he metido en algunos cursos, específicamente, pero si he escuchado algunos videos de ponentes donde hablan sobre esta condición y qué estrategias utilizan. Por ejemplo, trato siempre de buscar por ahí pictogramas o cosas así para que se pueda trabajar con ellos específicamente.

Otro aspecto también expresado por las tres entrevistadas, ha sido el aprendizaje social referido al intercambio de experiencias de manera oral entre docentes, es decir, todas han destacado las reuniones colegiadas y no colegiadas entre docentes para comentar acerca de los estudiantes con TEA, situaciones cotidianas y estrategias. Una de ellas relató:

Con mis compañeras, hemos podido conversar, pero de una manera muy generales, se podría decir, ¿no? Más que todo compartiendo las experiencias que ha habido en los salones, “mira que yo tengo este niño también y hace lo mismo, ¿qué estás haciendo tú?” Más que todo esos intercambios, ¿no? Pero yo creo que cada una tiene sus estrategias propias, ¿no?

Por último, una de las docentes recomendó como fuente de información a los psicólogos del colegio, recordando que esos especialistas también pueden orientarlas para observar y actuar.

Yo recomendaría que los docentes se capaciten, como te dije, ¿no? Se capaciten, que busquen ayuda, buscar la posibilidad de que, si son maestros de escuelas

privadas, conversar con sus psicólogos de escuela, que ellos también tienen mucha información.

En tal aspecto, la experiencia formativa es un área muy importante para la práctica docente y el impulso de la educación inclusiva. Por esa razón, se precisa de manera reiterada la necesidad de una constante búsqueda de información a través de los diversos medios: videos, charlas colegiadas, cursos, capacitaciones, entre otros.

3.2.2. Experiencias reflexivas

Este tipo de experiencias, en palabras de Schön (1983), van en función a la reflexión del docente consigo mismo, el autor menciona dos tipos de reflexión: la reflexión en acción y la reflexión sobre la acción. Adicional a ello, Cochran-Smith y Lytle (1999) destacan la importancia de la reflexión en la práctica docente como un medio para entender y abordar los desafíos pedagógicos, de este modo el docente podrá reflexionar acerca de otros elementos influyentes en sus prácticas, tales como los contextos socioculturales.

En ese sentido, uno de los procesos de reflexión ha sido empatizar con la familia del estudiante con TEA. La primera docente entrevistada señala cómo empatizó con los apoderados de un estudiante, a través de su rol como mamá, en la que cuenta como ella si tuviera un hijo con esta condición no le gustaría que su menor sea señalado por otros padres o por la comunidad educativa, en base a ello, ella reconocer este temor. Por lo cual, expresa que un motivo para no evaluar al menor podría ser esta idea de que señalen a su hijo de tener algún diagnóstico. Por ese motivo, ella realiza adecuaciones al estudiante dentro del aula, de modo que el estudiante logre desarrollarse y aprender.

Ahora, la otra parte es que los papás que están conscientes de que sus niños tengan TEA o alguna otra necesidad especial, muchos de ellos tampoco quieren evaluarlos a los niños, ¿no? Porque como papás no queremos que nuestros niños sean indicados o catalogados con algún diagnóstico. Y muchos de ellos no llevan ninguna evaluación ni ningún seguimiento, ¿no? Pero para eso están las adaptaciones. Adecuaciones también.

Otra reflexión descrita ha sido en relación al perfil aptitudinal de la docente, es decir, qué cualidades ha mejorado y cómo ser docente de estudiantes con TEA la han ayudado a desarrollar valores como la paciencia y tolerancia.

Creo que es también parte de mí como persona, desarrollar más la paciencia y la tolerancia es lo que a veces de una u otra manera como docente te puede frustrar en algún momento, porque si hay cosas más marcadas con ellos [estudiantes con TEA] Y, a veces, no sabes tú cómo intervenir en ese momento, porque también tienes a otros niños que tienes que atender.

Asimismo, otra entrevistada concuerda que estos procesos reflexivos han resultado ser claves para mejorar su capacidad de escuchar y conectar con el alumno. Estas conexiones se han podido observar a través de las cortas conversaciones que surgen durante el día en momentos inesperados con sus estudiantes sobre situaciones familiares, de recreación o de aprendizaje donde ellos han podido describir parte de sus gustos, disgustos, intereses y desintereses. De esa manera, las docentes han podido valorar esos espacios imprevistos para involucrarse con ellos.

Entonces, tenemos que tener esa capacidad de escuchar, la capacidad de conectar, de preocuparnos, de interesarnos por las cosas que nos tienen que contar, de esos juegos, como te decía hace un rato, ¿no? De que le gusta, que mira, ¿no? Porque ese es su mundo, ¿no? Y además también, ¿no? Ahora los niños que tenemos también tienen problemas que afrontan.

En esa misma línea, otra de las entrevistadas comenta una situación en la que un rasgo aptitudinal que compagina con su docencia, el cual es la musicalidad, fue rechazado por su estudiante con TEA, generando ciertas contradicciones en relación si continuar o no con este aspecto, tan esencial en su práctica pedagógica.

Entonces, la relación con ese niño siento que para mí fue muy significativa porque yo soy muy musical. Nunca me había tocado un niño que no quisiera la música. Entonces, para mí era una confrontación realmente terrible, ¿no? Porque yo ponía música y a él le molestaba, entonces para mí era fatal, ¿no? Y, entonces, yo comencé a hacer mi trabajo en mí, ¿no? De poder acompañarlo de una manera distinta, ¿no? o sea, él no terminó amando la música, pero sí era parte de las rondas y juegos.

A partir de ello, la docente continúa detallando la satisfacción que al final tuvo cuando logró en él la tolerancia ante la música, permitiéndole conocer este aspecto del movimiento y la sonoridad. Finalmente, la docente cierra esta experiencia reflexiva resaltando la importancia del trabajo en equipo, principalmente, como aliada de los padres de la familia.

Entonces, realmente quien lo conoció, sabía que él empezó de una manera, porque era golpearse, tirarse, llorar, decir que todos eran malos por la bulla que hacían; al terminar tranquilo, que realmente pasaba totalmente desapercibido de un grupo. Yo siento que eso fue bastante enriquecedor para él, ¿no? Y para mí también, porque realmente el trabajo, sobre todo, también la cercanía con los papás, de preguntar, de llamar, nos sumaba también, y todas esas cosas que fueron ocurriendo para él, pues ese acompañamiento fue valioso.

Otra reflexión descrita por dos de las docentes ha ido en función a las reuniones o juntas entre colegas. Una de ellas indicada como estos espacios de encuentro entre profesores permiten desarrollar reflexiones en conjunto, evidenciados en los logros y desafíos de su grupo estudiantil.

Trato de buscar siempre en los trabajos colegiados que se realiza con las profesoras de aula. También, buscar, por ejemplo, en mis colegas que, por ejemplo, qué actividades o qué cosas han logrado ellos y que de repente eso también me ayude en mi aula, ¿no? Trato de lo posible de no caer en lo mismo, para que también no llegara a saturar al estudiante, creo yo.

Complementa la idea otra entrevistada, pues resalta este sentimiento de emoción del rehacerse como maestra, del trabajo en conjunto y el abordaje de apoyo a los estudiantes con TEA, aplicando estrategias propias, escuchadas o replanteadas, según la necesidad del alumno.

Desde mi ser maestra, del hecho de rehacerse constantemente, de lo que es gratificante para ti, del trabajo con los niños, del trabajo con los papás, el de compartir también experiencias con las demás maestras. Cuando realmente a veces tenemos niños, que hacen crisis y es un caos, ¿no? Que tenemos que calmarlo también, ¿no? Pero para mí es gratificante.

Por último, la docente expresa este sentido de realidad en las metas a cumplir del estudiante, así como, la importancia de ser conscientes en la creación de metas objetivas para el estudiante.

Muchos de ellos no tienden a tener el mismo foco de aprendizaje, no sé pues en el área de matemática, no todos tienen la facilidad, pero lo que buscamos es que todos puedan aprender todo y puedan también desempeñarse como ellos puedan, ¿no? En la parte oral, en la parte escrita. Por ejemplo, si tienen que aprenderse un texto, muchos de ellos lo dicen con sus palabras, y ese es uno de los logros que queremos, que buscamos en los niños, siendo conscientes de sus habilidades y dificultades.

Por otra parte, una entrevistada cuenta como aparte de seleccionar los contenidos de aprendizaje, también es determinante tener una visión como persona, en la que se enfoque en observar al estudiante como niño propiamente y empezar a cubrir con él sus carencias y necesidades.

Mira, también puede ser el hecho de poder ver, pero ya no con ojos simplemente de docente, sino ver con ese tipo de ojos de necesidad, ¿no? El niño, ¿qué es lo que realmente necesita para poder darle en ese momento?

Adicionando, otra docente reafirma la necesidad de enriquecer todo el entorno del estudiante no solamente con la flexibilidad del currículo, sino, también, con elementos propio del grupo de estudiantes.

No solamente es la flexibilidad de un currículo que tiene que adaptarse a un niño, sino es todo, ¿no? Sobre todo, marca mucho el acompañamiento que se le hace, para que realmente pueda sentirse pues dentro de, digamos, del colegio, de su aula con sus compañeros, ¿no? Eso es lo más importante.

Para concluir, las experiencias reflexivas en estas entrevistas han mostrado cómo la docente en determinadas situaciones se permite reflexionar sobre su accionar y para su accionar. A través de estas narraciones, han identificado sus rasgos personales y también han cuestionado su práctica para el aprendizaje del estudiante y para su bienestar. En ese sentido, el estudiante con TEA no es visto solo desde un contexto académico, sino de manera integral, trabajando conjuntamente con los padres de familia y otros actores educativos.

3.2.3 Experiencias prácticas

Las experiencias prácticas, en palabras de Freire (1997), son aquellas que van a permitir al docente crear espacios de empoderamiento personal para potenciar a cada persona. En ese sentido, Parker (1998) afirma que este conocimiento sería la base de las experiencias, que favorecen en la mejora de la calidad educativa en donde no solo se transmiten conocimientos si no experiencias.

En ese sentido, en base a la información encontrada empíricamente se ha evidenciado que las experiencias prácticas con estudiantes con TEA han sido muy diversas y ello debido a la propia diferenciación de manifestaciones que tiene el espectro en cada estudiante, es decir, que no solo el modo en que aprende entra en juego en los procesos de enseñanza, sino las técnicas de socialización y estrategias emocionales que tienen que conjugar para brindarles un trato adecuado. Una de ellas señala cómo han desarrollado estrategias en función a lo que han vivido, en ese sentido, reconoce que trabajar anteriormente con una estudiante TEA, le ha permitido conocer cómo puede ser el comportamiento de estos alumnos y de qué manera mejorar su intervención con otros estudiantes con una situación similar.

En este primer grado, son tres niños que tienen la condición, ¿no?, entonces, creo que el tener esa experiencia previa me ha ayudado a poder entender más, ¿no?, y específicamente qué dificultades tienen también a la vez, ¿no? En base a mi experiencia, yo utilizo siempre como estrategia para estos niños la cual es anticipar los momentos.

Contrario a ella, otra docente ha mencionado que desarrollar estrategias para su estudiante con TEA, ha sido un proceso retador debido a que tiene un hermano mellizo y él muchas veces intenta imitar su comportamiento. Esta imitación se ha visto resaltada en el proceso de escritura, complejizando la adaptación que se puede hacer para él. A su vez, la maestra enfatiza la constante atención que se le brinda al estudiante para realizar las actividades.

Si bien es cierto, dentro de las estrategias que hemos querido hacer y se ha tratado de ser lo más básico posible era, por ejemplo, con él, que haga letra en imprenta, pero no quiere, porque lo vea el mellizo que escribe con letra corrida. Eso es uno. Dos, tratamos de siempre estar pendientes del estudiante y cuando él requiere la ayuda siempre estamos ayudándolo para hacer las actividades. Hemos tratado de darle un

poco más de material específico, material concreto para que él pueda jugar o trabajar de manera mucho más amena.

Más adelante, continúa narrando otra estrategia que suele emplear cuando el estudiante con TEA presenta crisis disruptivas en donde destaca el trabajo colaborativo entre la familia y el colegio para poder compartir el uso de materiales, como el baúl sensorial.

Tiene sus momentos, sus episodios de crisis, pero también hemos aprendido a calmarlo con su baúl sensorial, que también es una de las estrategias para ayudarlo y mantener siempre la comunicación con la familia, creo yo, para que de una u otra forma también nos ayude. Siempre el 80% es casa y el 20% colegio.

Por último, retoma la idea de tener un orden en las actividades mencionadas y agrega que ella tiene comunicación con la terapeuta, lo cual permite tener un trabajo más integrado con el estudiante.

En el caso del niño con TEA, necesitamos que el salón esté ordenado, porque ellos todo es bajo un criterio de tiempo, ¿no? O sea, todo es hago una cosa y luego lo otro y continuado, o sea, todo es una secuencia, un paso a paso, y si hacemos cambios drásticos, se frustra y es lo que pasó ayer, cuando movimos mesas, se frustró porque lo llevé a otro lado, pues más que le dije, vámonos con el carrito, que son acciones que nos ayudan con la terapeuta, tuve que regresarlo a un grupo donde está el compañero que les tiene más afinidad para que pueda estar más tranquilo.

Por otro lado, otra docente describe otra estrategia utilizada dentro del aula, la cual ha sido implementar pausas activas, así como brindar espacios de conversación para identificar las situaciones de conflicto, para que el estudiante pueda conectar con el grupo y sentirse más tranquilo.

El hecho de poner pausas activas también es una forma de lograr que ellos puedan captar la atención de nosotros. El hecho de también de conversar con ellos, que ellos mismos identifiquen cuáles son las situaciones de conflicto en el salón o qué es lo que les tiene que ayudar, a que el salón esté de manera armónica, eso también ayuda a que el trabajo sea mucho más sencillo.

Del mismo modo, ella señala que en la experiencia práctica para adecuar en algunos casos los formatos de las fichas de trabajo de forma y de fondo, no siempre se evidencia en la planificación, por ejemplo, algunas de ellas han señalado el optar por un tipo de cuaderno con triple reglón más grande que al solicitado para el grupo, implementar fichas de trabajo con temáticas específicas en función al gusto de cada estudiante (sumar en una pista de autos, por ejemplo), implementar el uso de letras móviles, optar por traer materiales más visuales, con texturas, entre otros. Sin embargo, estas acciones no se han registrado en su totalidad y aún peor, escasamente se comparten.

En algunos casos, se ha tratado de adecuar, ¿no? El hecho de utilizar la pantalla táctil y, por ejemplo, hacer imágenes más grandes, de repente ponerlas en la pantalla, tratar de hacer la escritura utilizando sus casitas de letras, eso ha ayudado o ayuda a que de repente por ahí algún niño que no tenga bien ubicado, lo que es direccionalidad le ayuda para que pueda realizar la escritura de manera adecuada y otras actividades que se van haciendo, pero que no están registradas, por ejemplo.

Así pues, una última estrategia que aplica otra docente a su estudiante con TEA es el teatro, narración de cuentos y títeres, de modo que pueda llamar su atención y enriquecer las diversas actividades.

Siento que el lado de hacer un poco el teatro, la narración, el cuento, ¿no? Quizás de una forma más fuerte con ellos, a mí me ayuda mucho, ¿no? porque es como que tenía que haber muñeco y jugábamos con ellos o contábamos el cuento y él estaba atento, ¿no? Entonces eso, ¿no? El mismo hecho de que se lleven el muñequito, lo cambien y lo saquen, ¿no? Eso de alguna manera también los condiciona, pero también los motiva mucho y ese el primer gancho que tú tienes con los niños, el saber qué mira, qué escucha, personajes que le gustan; eso es lo primero que a ellos les llama la atención.

Finalmente, en esta subcategoría se ha podido observar la diversidad de estrategias que cada docente realiza para sus estudiantes, ello también ha permitido evidenciar cómo cada una analiza su entorno para poder enriquecer la atención que brindan a sus estudiantes. alguna de ellas ha mencionado adaptar fichas, otra ha optado por el trabajo con títeres y otra ha agregado un componente imprescindible, que es el trabajo interdisciplinar entre los padres del estudiante, la terapeuta y la maestra.

3.2.4 Experiencias socioemocionales

Las experiencias socioemocionales ha sido una subcategoría emergente dentro de la investigación empírica. En tal sentido, al no haber sido considerada en el marco de investigación, se realizará una breve descripción acerca qué es este tipo de experiencias. Jennings y Greenberg (2009), en su estudio *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, describen como las experiencias socioemocionales de los docentes desempeñan un papel crucial en el bienestar de los estudiantes y en la calidad de la enseñanza que ofrecen. En ese sentido, se aborda aptitudes como la conciencia emocional y la capacidad de regular las emociones.

Adicional a ello, Brackett y Rivers (2014) destacan la importancia de fomentar un clima emocionalmente seguro en la escuela, de ese modo, los autores precisan como a través de un trabajo colaborativo entre docentes y el personal escolar, los estudiantes pueden tener

mayor eficiencia en el aprendizaje y un mayor apego a la comunidad educativa. Para ello, también sugieren el desarrollo profesional en los aspectos de inteligencia emocional.

Por último, Ingersoll y Strong (2011) expresan como las experiencias socioemocionales destacan porque muestran las necesidades en políticas institucionales o prácticas pedagógicas de los docentes.

Una de las prácticas pedagógicas encontradas en las entrevistas docentes está relacionada a la sensibilización del grupo de aula. Dos de las docentes entrevistadas relatan cómo la convivencia con estudiantes con TEA ha ayudado a los otros estudiantes a desarrollar valores como la empatía, la solidaridad y crear un clima de inclusión adecuado para todos. Tal es así, que la primera entrevistada describe la importancia de sensibilizar al grupo a través de su rol como docente en la cual ella se apoya en reconocer las diferencias de todos como únicas e importantes, de manera que el desarrollo del tema sea más ligero y motiva a generar un ambiente integrador. Además de que la convivencia con la diversidad es la única manera en que se puede promover el respeto, la tolerancia y la inclusión en nuestra sociedad. No es un proceso fácil, requiere de sistematicidad y paciencia, pero cuando se realiza a temprana edad, los estudiantes presentan mejor disposición y empatía.

Creo que primero es sensibilizar al grupo. Los mismos niños al ver estas conductas que no son entre comillas normales para ellos, es como que van observando y van como que a veces un poco alejándose de estos niños [estudiantes con TEA]. Entonces, creo que primero en un momento se habló con los niños, por ejemplo, sobre el tema de las diferencias, que todos somos diferentes, que tenemos distintas conductas y, en este caso, ellos mismos creo que entendieron el mensaje, sin ser un poco incisiva en el comportamiento de estos alumnos en específico, que tienen esta condición, pero sí como que sensibilizar en que nosotros somos diferentes.

A partir de ello, otra docente agrega como estos acercamientos de habla clara, corta y precisa entre la docente y el estudiante con TEA permite al grupo observar cómo es el tipo de comunicación para él de manera que sensibiliza a la clase a través del ejemplo, en ese sentido, explica una situación que se ha ido desarrollando en su cotidianidad. Ella cuenta cómo los estudiantes refuerzan indicaciones dadas por la maestra o ayudan al estudiante con TEA para lograr una mejor comprensión y enfoque de la consigna cuando presentan alguna dificultad o distracción en el proceso a cumplirlas, generando lazos de amistad y compañerismo entre ellos.

Yo creo que, al intervenir específicamente con estos niños, se presta para que todos sean partícipes de esas acciones, ¿no? Porque, por ejemplo, hay una niña a la que se anticipa todo, pero siempre hay un compañero de soporte que es él que le vuelve a decir: la maestra ha dicho que falta tanto tiempo, y se acerca y le dice, ¿no?; la ayuda, ¿no? Entonces creo que, de una u otra manera, los otros niños han identificado que

hay cosas que se trabajan específicamente con estos niños. Entonces, ellos ya más o menos saben y quieren hacer como el rol de poder ayudar a estos niños. Entonces, como que también participan y le anticipan también, ¿no? Entonces, creo de una u otra manera estos acercamientos, o sea, míos como maestra, en específicamente con estos niños, han desarrollado en los demás esa ayuda que se podría hacer, esa sensibilización a estos niños.

Sin embargo, también detalla los límites que ha tenido que emplear debido a que los alumnos en el afán de ayudar al estudiante con TEA pueden mal interpretar la situación y suponer que ellos deben ayudarlos siempre, generando una idea errónea de ayudar.

O sea, de una u otra manera decirles que podemos ayudarlos, pero también a la vez hay que dejar que ellos también se desarrollen por sí solos, niños [estudiantes con TEA], ¿no? Porque hay veces que querían hacerle todo como si no pudieran, pero yo sé que en este caso esos niños sí pueden hacer ciertas cosas. Entonces, también le decía, vamos a ayudarlo, pero hay cosas que ellos lo pueden hacer solos, ¿no? Entonces, sí, la mayoría he visto que sí, tienen mucha disposición de querer ayudar al otro, ¿no?

Contrario, a este primer acercamiento positivo y significativo. Otra de las maestras cuenta cómo tuvo un proceso de rechazo en un inicio y, luego, a partir de las diversas estrategias con desaciertos y aciertos pudo crear un clima favorable de inclusión para los estudiantes.

Fue un trabajo para mí gratificante, ¿no? Porque siento que desde que como empecé a como terminó el año fue un gran logro. Al inicio, todos estaban como asustados, ¿no? Y había algunos que comentaban y decían “hay un loco en el salón porque grita y nos asusta, ¿Cuándo lo van a sacar para que ya no nos asuste?”. Pero poco a poco se fueron dando cuenta de que él también necesitaba aprender cómo los demás, que también tenían sus frustraciones, como los demás, quizás, eran un grado más alto porque no sabía regularse y eso lo fue aprendiendo, ¿no? Y ya desapareció completamente eso entre ellos, ¿no? Y el hecho mismo de que lo invitaran a ser parte de su grupo y todo lo demás, a ese niño también le hizo mucho bien.

De esa manera, la docente siguió dando ejemplos sobre cómo los estudiantes lograron considerar detalles en su accionar para que el estudiante con TEA también se sienta seguro con el grupo.

Por ejemplo, cuando decíamos chicos muy bien y todos aplaudían, a él le estresaba eso, ¿no? Y todos empezamos a trabajar haciendo palmas, para que él no le afectara, ¿no? O cuando cambiábamos de rutina, teníamos alguna actividad en el colegio, los niños que estaban a su alrededor, lo abrazaban, lo calmaban, respiraban.

Por otro lado, la última experiencia socioemocional encontrada en las entrevistadas fue con relación a una experiencia de vida. Una docente relató como a partir del nacimiento de su hijo

con dificultades en el lenguaje, decidió ahondar en la búsqueda de información acerca de este tema y conocer acerca de otros trastornos.

Yo tengo un hijo. Tiene ocho años y tiene también, digamos, terapias de lenguaje, todo eso. Yo me metí un poco en ese asunto porque también en el inicio quería estudiar Educación Inclusiva, ¿no? Educación Especial. Pero como ya se hablaba de una inclusión en ese entonces y que iba a desaparecer, digamos, los colegios estandarizados solamente para niños de inclusión iban a pasar a una educación básica regular. Entonces estudié educación básica regular. Pero siempre me ha interesado ese mundo de niños con limitantes. Me gusta trabajar con niños así. Yo siento que siempre estoy en el constante aprender, ¿no? Porque de verdad, a veces hay tantas teorías de cosas.

Es así como la docente finaliza expresando la emoción de enseñar a este grupo de estudiantes con TEA, que la ayudan a reafirmar su vocación docente.

Cuando te vas topando con niños que te jalan a ciertos retos diferentes, es como que tú también haces un reconstruirte, ¿no? O sea, desde tu vocación de ser maestra, pero también desde las herramientas y las estrategias que utilizas.

Finalmente, esta subcategoría emergente evidencia como se logran aprendizajes significativos a partir de la sensibilización del grupo y el ejemplo de la docente. Asimismo, también se incluyen las experiencias de vida, en las cuales las docentes han enfrentado situaciones significativas fuera del contexto escolar, que les han servido de motivación para tomar conciencia de la importancia de incluir a estudiantes con TEA, y otras dificultades.

3.3 Desafíos docentes para la inclusión de estudiantes con TEA.

Diariamente los docentes se enfrentan a una variedad de desafíos en la escuela, que pueden estar relacionados al sistema de rotación de docentes o la falta de apoyo administrativo (Ingersoll, 2003). Además de ello, la creciente diversidad en las aulas, también implica un gran reto para ellos, debido a que se exige la valoración de diferencias culturales y del aprendizaje (Gay, 2002). Por último, la preparación y el desarrollo profesional continuo de los docentes aborda el constante proceso de capacitación y contextualización profesional, que desprende varios factores externos al contexto educativo que dificultan al docente (Darling-Hammond, 2017). A partir de ello, las entrevistas han encontrado dos tipos de desafíos: resistencias y dificultades.

3.3.1 Resistencias docentes

Una de las entrevistas, a partir de unas experiencias descritas anteriormente, mencionó que un factor a estas resistencias a la inclusión de estudiantes con TEA sería la incertidumbre y

la escasa información que habría para atender a estos alumnos generando una frustración en los docentes.

De una u otra manera, como docente te puede frustrar en algún momento, porque si ves que hay cosas más marcadas con ellos y, a veces, no sabes tú cómo intervenir en ese momento.

Por otro lado, otra profesora señaló que también hay situaciones en las cuales los docentes han sido capacitados por parte del Gobierno, sin embargo, aún se muestran renuentes al ponerlo en práctica. Esta situación debido a que podría tomar un mayor tiempo de trabajo o a las concepciones propias docentes hacia este grupo de estudiantes, esto referido a que puede que algunos docentes consideren que solo los Centros de Educación Básica Especial deberían admitirlos o en su defecto, centros con especialistas en este tipo de trastorno.

Ahora, lo del Estado también es otra historia, porque muchos de los docentes del Estado pueden recibir la capacitación, pero tampoco lo ejercen o lo practican dentro de la clase. Uno porque indican que invierten mucho, se cansan, que ellos no son especialistas en educación especial y que eso no debería darse, que los niños deberían irse a las escuelas especiales, ¿no? Hay mucha contradicción, o sea, hay muchos docentes que sí están a favor, pero también hay docentes que no.

Ante ello, otra docente específica que, dentro de este proceso de realizar un trabajo adicional para el estudiante con TEA, se evidencia que el maestro de aula debe adaptar y adecuar, es decir, realizar dos funciones extras para asegurar el aprendizaje del estudiante con TEA, por ese motivo puede ser aún más desalentador para ellos, pues estas actividades implican preparación y tiempo adicional.

Dentro del curso también nos enseñaron qué es una adaptación y una adecuación. Una adaptación es lo que yo dentro de lo que es mi desempeño y, una adecuación, es de acuerdo a toda la planificación que voy a realizar, cómo lo voy a adecuar. Es por eso de que muchos de los maestros no quieren porque es doble trabajo. Tengo que adaptar, pero también tengo que adecuar, y muchos de ellos no quieren.

Continuando con esta idea, la docente expresa que ahora ya no es una decisión incluirlo o excluirlos, si no una obligación aceptar a los alumnos y brindarles una educación de calidad.

Exacto, siempre están en la crítica que los niños deberían irse a su escuela especial, y lo que no saben es que ahora con lo nuevo del DUA, y todo lo demás y los objetivos y todo lo que se brinda, se está pidiendo que los chicos ingresen, es duro, sí, porque igual, nosotros como maestros, yo no te puedo decir ahorita eso, soy maestra, tengo a niños con TEA, pero igual tengo que aprender, igual aprendo de ellos,

Finalmente, la entrevistada empatiza con la situación de resistirse a este cambio de visibilización a estudiantes con TEA debido al cambio generacional. Sin embargo, reflexiona acerca de la facilidad que ahora se tiene a través de todos los medios, para conseguir

información e ir aprendiendo desde lo más mínimo. En ese sentido, expresa la felicidad que uno logra alcanzar en sus prácticas cotidianas a partir del trabajo docente.

Creo yo que antes sin haber conocido lo que es un TEA, me hubiese espantado, porque la información tampoco no era tan clara en esa época. Ahora la información está en todos lados y te dan indicaciones de qué es lo que puedes hacer. Yo, por ejemplo, este año siento que el grupo es bastante denso, pero mi satisfacción personal es mejor que la del año pasado, por ejemplo. No me siento agotada por el trabajo de la semana, sino cansada, pero no emocionalmente.

Otra resistencia que se muestra implícitamente va con relación a cómo el docente puede sentirse cuando se entera que tiene un estudiante con TEA en su aula. La entrevistada relata que en situaciones los maestros de aula pueden empezar a cuestionarse y querer encontrar a un culpable sobre el estudiante debido a la resistencia que tienen a la inclusión de estudiantes con TEA en su aula de trabajo, ya sea por desconocimiento o falta de orientación por parte de sus directivos y compañeros de trabajo. Para ello, recomienda guardar la calma.

Yo siento que lo primero que uno tiene que hacer es guardar la calma, ¿no? Porque a veces nos desesperamos, ¿no? Y a veces decimos “¿qué está pasando? O queremos buscar al culpable de él, ¿no?, ¿por qué está aquí?, o ¿por qué no lo han hecho ver?, o ¿por qué me lo han mandado a mí?”, o a veces uno se desanima con estas cosas, ¿no? Pero yo siento que cuando uno empieza, empieza cargado de mucho entusiasmo y eso nunca se debería perder con los chicos, ¿no?

Además, destaca que el poder conversar y compartir con ellos permite obtener información sobre sus gustos o inquietudes.

La cercanía de estar en sus juegos, de escucharlos es importante porque si nosotros decimos “un ratito, oye, un ratito, un ratito”, le cortas algo, claro que también hay que enseñarle a tener momentos y espacios para conversar, es cierto. Pero nunca dejemos que no nos importe esa parte porque con esas cosas también uno saca mucha información.

Es así como, está subcategoría las docentes han señalado tres factores influyentes que aún se perciben en los docentes. La primera, en función al desconocimiento docente sobre educación inclusiva; la segunda, ideas concebidas acerca de quién debería ser el responsable de la educación de este grupo de estudiantes y, la tercera, el trabajo que involucra tenerlos en aula, es decir, el cansancio que puede generar las escasas condiciones que tiene el docente atenderlos, debido al tiempo y el número de estudiantes que habitualmente reciben, que en su mayoría es mayor a los 35 niños por aula.

3.3.2 Desafíos docentes

Otros de los grandes retos docentes son los desafíos encontrados en la práctica educativa. El primer desafío hallado es respecto al área emocional. Una primera maestra señala que la pandemia han sido un factor negativo para el desarrollo de la seguridad e independencia de los estudiantes con TEA. A partir de ello, continúa mencionado que es importante reconocer que sí pueden realizar sus actividades solos, sin embargo, se debe dar una ruta alternativa de trabajo para ellos.

Creo yo, la parte sobre todo emocional. Sobre todo, porque ahora acarreamos un poco lo de la pandemia, ¿no? Y siento que el haber tenido niños con estas limitaciones, sumadas a la época de la pandemia, ¿no? Hace que el retraso en todo sentido sea grande. Yo siento que, a nivel emocional, sobre todo el tema de su seguridad, de su dependencia, ¿no? Porque a veces pensamos que un niño con una limitación es dependiente en muchas cosas y no es así. Yo siento que el niño tiene que tener la misma oportunidad, pero quizás no con los mismos procedimientos, su ritmo es diferente.

Por otro lado, otra docente considera como desafío el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con TEA. Ella menciona que en un primer inicio los estudiantes no lograban socializar, sin embargo, a través de distintas estrategias se buscó sensibilizar al grupo para poder incluir a los alumnos.

Te pongo como ejemplo el socializar, ¿no?, he visto que son niños que al inicio no llegaban a socializar, niños que se apartaban del compañero y creo que yo de una u otra manera he propiciado esos encuentros, ¿no?, en que sean mirados también, tratar de ayudar al grupo a que vean que esta compañera tiene distintas maneras de poder jugar o de aprender y que también es importante para ellos como niños que puedan invitarlos a jugar. Entonces, creo que de alguna manera ha sido un logro el tratar de incluirlos a ellos en un grupo social.

A diferencia de esta primera entrevistada, otra maestra señala como en este proceso de inclusión de los estudiantes con TEA surgió un factor externo que dificultó este trabajo, que son las ideas de los padres de familia del resto de alumnos del salón.

Ella comentó como es que los niños a partir de sus miedos por este nuevo estudiante con TEA, respaldaban sus afirmaciones y agregaban frases discriminadoras debido a que sus padres se habían expresado así delante de ellos.

Por ejemplo, con el caso del niño que comentaba, al inicio todos estaban como asustados, ¿no? Y había algunos que comentaban y decían “hay un loco en el salón”. Alguno de ellos llegaba a su casa con esa información, ¿no? Y los padres comentaba y decían “¿por qué reciben a un niño así, que lo saquen, ¿no?”. Y los niños venían y

decían “¿cuándo se va a ir del colegio ese niño?”, ¿no?, “¿Cuándo lo van a sacar para que ya no nos asuste? porque grita”, ¿no?

Entonces, también era acarrear el factor externo que fueron los padres. A partir de ello, la docente indica la importancia del trabajo cooperativo y el valor que implica ayudar a que el alumno con TEA se conozca y pueda expresarse, situación que podría enriquecer el trabajo y no dificultarlo. Por último, menciona lo enriquecedor que hubiera sido conocer sus gustos y necesidades desde el primer día de trabajo.

Yo siento que ese cuidado de su autonomía, de regular sus emociones, del trabajo siempre cooperativo, ayudó. Porque, a veces, también nos brincamos como que ese lado y no hacemos que el niño se conozca, ¿no? Porque él también tiene sus limitantes y te puede decir “a mí no me gusta la bulla, no me gusta quizás esto”. Entonces, el autoconocimiento también, ¿no? Porque también nos sirve a nosotros para mirar, ¿no? A mí me hubiera sido eso enriquecedor el primer día, ¿no? El saber que por ejemplo a él no le gustaba la bulla, ¿no? Entonces, siento que eso, ¿no? Esa parte, siento que por ese lado es enriquecedor, ¿no?

Otro desafío encontrado ha sido el desarrollo de habilidades blandas en los docentes, una de las entrevistadas considera una dificultad de los docentes el tener empatía, tolerancia y paciencia con este grupo de estudiantes con TEA.

Primero, en lo profesional, creo que hay ciertas habilidades que deberíamos desarrollar como la empatía, la tolerancia, la paciencia, ¿no?, porque si se pueden presentar dificultades por la misma condición puesto que a veces tienen trastornos de conducta también, ¿no? Entonces, yo creo que como personas deberíamos trabajar eso, para luego ir ya a la parte más que todo de pedagógica, que es la parte de la intervención.

En otro sentido, una de las entrevistadas ha descrito la necesidad de buscar nuevas oportunidades con cada grupo. En ese sentido, el desafío estaría relacionado a cómo el docente debe estar en una constante búsqueda de mejor para el grupo.

Una de las cosas que he aprendido es que lo que vas logrando con un grupo no lo puedes lograr con el otro. Y mucho más ahora con los niños con TEA ¿no? Entonces, siempre hay que buscar oportunidades o siempre hay que buscar nuevas cosas, pero también referente a ellos.

Finalmente, el último desafío descrito es cómo se percibe la educación inclusiva en la escuela y a nivel nacional. Una docente relata cómo el país aún no profundiza en la educación inclusiva, en ese sentido, no se evidencia un escaso cambio de mentalidad, que requiere reforzarse con la incorporación de la sociedad en general en este proceso.

Yo creo que la educación inclusiva en el Perú no está tocada de manera armónica, creo yo, ¿no? La educación inclusiva no se está brindando como debe ser.

Simplemente es el nombre y lo siento muy superficial. Es el derecho de que todos los niños con necesidades especiales básicas tienen que estar en la escuela y nada más. Yo creo que eso de la educación inclusiva es algo mucho más profundo. Es un cambio de mentalidad en la escuela, totalmente, desde el director hasta el último señor que barre en la escuela.

A partir de ello, ella continúa explayando su idea haciendo mención de que debería ser un cambio estructural en toda la ciudad de Lima, no solo en las escuelas, sino también en sus alrededores e involucrando a la comunidad.

Todos deben tener el pensamiento de inclusión, todos, porque todavía nosotros vivimos en el mundo de que si el niño hace una rabieta es un niño malcriado, es un niño que no obedece o un niño que no quiere venir a la escuela, y eso no es. Lo que queremos es que esa mentalidad se cambie a nivel general, no solamente dentro de la escuela, sino también afuera en la calle. A Lima le falta mucho para que la sociedad pueda aceptar la situación de inclusión, desde las calles, por ejemplo. No hay rieles para subir, no hay muchos puentes, no hay semáforos con señalización o con audio, o sea, todavía nuestro Perú no está capacitado o no está contemplado para una inclusión total.

Por último, señalan el rol del Estado para hacer cumplir esta inclusión y enseñar a través del ejemplo.

Creo yo que el Ministerio, el Estado debe dar mucho más, no sé, pues mediante la televisión, brindar oportunidad de que se conozca y que haya cambios totales, tanto aquí como te digo en la escuela como fuera, ¿no? Porque la educación no solamente es aquí en la escuela, sino también afuera.

Entonces, a modo de conclusión, los desafíos docentes expuestos en esta investigación son: la falta de información que recibe la docente sobre el estudiante con TEA, el desarrollo de habilidades blandas para la atención a los alumnos, la necesidad de promover un cambio sobre la educación inclusiva dentro y fuera del contexto escolar y la aceptación de los estudiantes con TEA, sin la necesidad de culpabilizar a alguna persona por el desarrollo del niño con TEA. Ante ello, un actor importante y responsable de dar respuesta sería el Estado Peruano; en ese sentido, partiendo del cambio estructural, el Gobierno tiene la obligación de proveer espacios físicos adecuados para estos estudiantes y otros con alguna condición, esto con la finalidad que las escuelas se adapten a la diversidad y reduzcan sus barreras. Si bien es cierto, los desafíos están arraigados a cambios de concepción y aceptación, un primer paso es la visibilización y adecuada inclusión de este grupo minoritario en el programa educativos y los libros de texto.

Por otro lado, el desarrollo de las habilidades de los alumnos está ligado a cómo su docente fomente esta apropiación, por ese motivo, la profesora debe ser un claro ejemplo de una persona con valores y habilidades blandas dentro del aula. sin mostrar algún tipo de rechazo o prejuicio. Por ello, es vital una formación integral del magisterio en estos temas, no solo de manera conceptual, sino apoyado en herramientas pedagógicas concretas y un programa de soporte emocional. Del mismo modo, enriquecer al docente en la formación del área emocional a través de diversos recursos y plataformas como PeruEduca, lo cual es una necesidad continua y perenne para que ella pueda apropiarse, enriquecerse de conocimientos y transmitir esta importancia a los padres o apoderados, generando un clima de confianza e integración entre los mismos.



CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados encontrados en el estudio, se puede concluir que las concepciones docentes sobre la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista varían en función a tres aspectos: por el lado de las políticas públicas e institucionales, las docentes solicitan más capacitaciones y planes de gestión para programas de educación inclusiva. Con relación a los tipos de experiencia, se encontró el factor reflexivo en sus decisiones diarias; así como, el uso de sus anteriores experiencias prácticas para poder crear o implementar alguna estrategia o actividad con el estudiante con TEA; por último, el componente formativo también ha sido clave para la enseñanza inclusiva de calidad; muchos de los docentes que participan serían aquellos que sientan la motivación y la necesidad de conocer de forma personalizada al alumno.

Por otro lado, se evidencia que aún hay desafíos en la escuela y en Lima, ellos se separan en resistencias y áreas de oportunidad. Las resistencias suelen estar enfocadas en el trabajo extra, cansancio y, las segundas, a los factores externos que influyen en el proceso de inclusión educativa, los cuales requieren mayor sinergia con la escuela.

A su vez, a lo largo del estudio se han identificado experiencias significativas, sin embargo, se retoman escasamente para retroalimentar la política pública y la política institucional. A través del recojo de testimonios, se ha resaltado la falta de capacitación docente para una educación inclusiva de calidad, la insuficiencia de programas de inclusión y la desigualdad de oportunidades a docentes de instituciones privadas para acceder a programas educativos del MINEDU.

En específico con la política institucional, todavía se evidencia un déficit para atender las necesidades docentes, entre ellas se ha resaltado la falta de regularización de diagnósticos de estudiantes con TEA, la poca comunicación entre los docentes tutores y la necesidad de un cambio de gestión que replantee las funciones del departamento psicopedagógico, que acompaña a los estudiantes con esta condición.

Finalmente, en mención a la literatura expuesta en el marco de investigación, se han expuesto una serie de casos de inclusión que ha permitido tener una mayor concepción de qué son las experiencias docentes de inclusión educativa con estudiantes con TEA. Además, describir las políticas históricas ha ayudado a comprender cómo surge la educación inclusiva, cómo ha ido evolucionando y cómo se encuentra hoy en día siendo el punto cinco de los Objetivo de Desarrollo Sostenible con miras al 2030.

RECOMENDACIONES

A partir de la investigación presentada, se recomienda lo siguiente:

En relación a la política pública, aún se resalta la falta de presencia del SAANEE por parte del MINEDU en todas las escuelas peruanas, a pesar de buscar información acerca de este servicio solo se han encontrado datos estadísticos del apoyo que se brindó durante la pandemia Covid-19, en donde a través de cifras importantes se demuestra esta ineficiencia, según un estudio realizado por Santa-Cruz (2022). En base a ello, a la presente investigación y en relación a las funciones que debe cumplir dicha institución es necesario que el SAANEE cuente un incremento de personal especializado para realizar estas tareas, considerando como principal sustento la creciente demanda de estudiantes con discapacidad. Asimismo, evitar excluir a instituciones educativas por factores demográficos, socioeconómicos, entre otros.

En relación a la política institucional, se evidencia la necesidad de un apoyo de orientación psicopedagógico colegiado continuo a todas las docentes del nivel. En ese sentido, una respuesta clave para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad en la institución educativa sería crear un equipo conformado por distintos especialistas (docentes de la especialidad de Educación Primaria, Educación Especial, psicólogas educativas, entre otros), que tenga como principal función identificar estudiantes con NEE que hayan sido matriculados a través de la matrícula inclusiva y estudiantes que manifiesten señales de alerta matriculados a través de la matrícula regular. A partir de ello, este equipo desarrollará un plan de trabajo conjunto con los docentes del grado de manera que todos los involucrados conozcan las necesidades y características de los alumnos en cuestión. Asimismo, será el responsable de realizar los ajustes pertinentes según se desarrolle.

Finalmente, en relación a la plana docente, es indispensable seguir recibiendo formación continua de calidad que responda a sus necesidades como formadores. Este estudio ha mostrado cómo la creatividad docente ha destacado en cada momento de adecuación basado en las diferentes experiencias estudiadas; sin embargo, no debe ser de costumbre desarrollar el conocimiento de manera empírica, es fundamental conocer, estudiar y desarrollar planes de trabajo para cada estudiante y para uno mismo como profesional de la educación. Además de ello, un factor influyente en la práctica pedagógica es la formación socioemocional en estudiantes y docentes, prever situaciones y concientizar nuestros prejuicios, dilemas y percepciones hacia la enseñanza es vital para cambiar y agregar a nuestro perfil docente el eje inclusivo. Por último, recordar la importancia de generar lazos de empatía en todos los actores de la comunidad educativa, respetando al estudiante y su entorno.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108. <https://core.ac.uk/reader/228486950>.
- Alveiro Restrepo-Ochoa, D., (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed. --). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Anicama, M. (2020). *Creencias y concepciones docentes sobre la doble excepcionalidad en docentes de Educación Básica Regular de Lima Metropolitana*. [Tesis para optar el grado de bachiller]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Anglim, J; Prendeville, P & Kinsella, W. (2018) The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder, *Educational Psychology in Practice*, 34:1, 73-88, DOI: 10.1080/02667363.2017.1391750
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Assessing teachers' social and emotional competence: Implementation of the CSESS and the SEHS-R. In *Emotional and Social Intelligence* (pp. 126-146). Springer.
- Booth, T & Ainscom, M (2005). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203733/100002c_Pu_b_EJ_Index_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carranza, R (2023). *¿Qué es el autismo? Reflexiones desde el paradigma de la neurodiversidad*. Editorial Reaño Carranza, Ernesto.
- Cisternas León, T, & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036 : el reto de la ciudadanía plena*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6910/Proyecto%20Educativo%20Nacional%20PEN%202036.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Coffey, A et al (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Alicante.
- Contreras, J (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Cornelio-Nieto, J. O. (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. *Revista de neurología*, 48(2), 27-29. <https://conasi.support/wp-content/uploads/2018/06/Autismo-infantil-y-neuronas-en-espejo-1.pdf>

- Cook, A. (2022) Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study, *European Journal of Special Needs Education*, 37:3, 371-385, DOI: 10.1080/08856257.2021.1878659
- Darling-Hammond, L. (2013). *Formación del profesorado y desarrollo profesional*. Morata
- Devi, A., & Ganguly, R. (2022). Pre-service teachers' and recent teacher graduates' perceptions of self-efficacy in teaching students with Autism Spectrum Disorder: an exploratory case study. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088869>
- Dewey, J. (1934) *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Díaz Mosquera, E., & Andrade Zúñiga, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(1), 163-181.
- Díaz-Barriga, Á., Luna Miranda, A. B., & Jiménez-Vásquez, M. S. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(2), 63-100. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27039624004.pdf>
- Díaz, G., & Ortiz, R. (2005). La entrevista cualitativa. Universidad Mesoamericana, 31, 2-31.
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia, 329-357.
- Escobar Benites, S. (2023). La cognición social en la evaluación neuropsicológica del autismo. Estudio de caso. *Revista de Psicología (PUCP)*, 41(1), 31-54. Epub 15 de febrero de 2023. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202301.002>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996).
- Sandoval, C., & Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Revista PLURIVERSIDAD*, (8), 127-143
- Flick, U., Del, A. T., & Blanco, C. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Fundación Apoyo Autismo Chile Eppa (2020). *Guía para la inclusión de la persona con la condición del espectro Autista en el contexto escolar*. [Archivo PDF]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17571>
- García-Cuevas Román et al. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (2), 18-34. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289>

- Gobierno de la República Dominicana (2019). *Estrategias de Enseñanza Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas con énfasis en Trastorno del Espectro Autista*. [Archivo PDF].<https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/Estrategias%20de%20Ensenanza%20Aprendizaje%20%7C%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista%20-%20PUBLICACION.pdf>
- Gómez, B. D., & Ruiz, A. P. (2013). La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista [The need for new methodological strategies in inclusive education of autistic students]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 15-23. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v28i0.345>
- González-Moreno, C. X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- Goñi, A. (2015). *El Método Teacch en Educación Infantil*. [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Navarra.
- Guerrero, M. (2021). *Prácticas docentes para la inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA) en las aulas de Educación Inicial*. [Tesis para optar el grado de bachiller]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Haas, A., Vannest, K., & Smith, S. D. (2019). Utilizing Peers to Support Academic Learning for Children With Autism Spectrum Disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 734-740. <https://www.doi.org/10.1007/s40617-019-00363-4>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jiménez, L. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*, 55(160), 467-480.
- Latorre et al. (2023) Exploring teachers' perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: a structural equation modelling approach, *European Journal of Special Needs Education*, 38:4, 466-481, DOI: 10.1080/08856257.2022.2120330

- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *Lancet* (London, England), 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Locke, J., Shih, W., Kang-Yi, C. D., Caramanico, J., Shingledecker, T., Gibson, J., Frederick, L & Mandel, D. (2019). The impact of implementation support on the use of a social engagement intervention for children with autism in public schools. *Autism*, 23(4), 834–845. <https://www.doi.org/10.1177/1362361318787802>
- Losberg, J & Zwozdiak-Myers, P.(2021) Inclusive pedagogy through the lens of primary teachers and teaching assistants in England, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1946722
- López Marí, M., Vidal Esteve, M., & Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1). <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i1.1318>
- Marulanda Páez, E., & Sánchez Vallejo, A. (2021). En mi aula sí se puede: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 331-349. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.019>
- Monereo i Font, C., Álvarez Valdivia, I. M., Badia, A., Becerril, L., Blanch, S., Castelló, M., ... & Pérez i Cabaní, M. L. (2014). Enseñando a enseñar en la universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos.
- Mulas F et al. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50(3), 77-84. <https://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1839.1-bdS03S077.pdf>
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Nicolini Guillén, M. (2020). *Experiencias de docentes y psicólogos educativos respecto a la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (grado 1) en colegios regulares privados*. [Tesis para optar el grado de licenciado]. Universidad de Lima.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Editorial UNESCO 2000, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Editorial UNESCO 1994, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.locale=es

- Orozco et al. (2022) How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2022.2145688
- Palmer, P.J (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass.
- Patiño, S. (2018). Comprensión del proceso de inclusión de niños con TEA en aulas regulares en el Colegio Bicentenario de Bolívar desde la perspectiva de madres y docentes. *Analogías del Comportamiento*, (16), 127-145. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4488/3726>
- Peláez, A, et al. (2013). *La entrevista*. <https://docplayer.es/393295-Entrevista-alicia-pelaez-jorge-rodriguez-samantha-ramirez-laura-perez-ana-vazquez-laura-gonzalez.html>
- Perú 21. (7 de marzo del 2023). Escolares con autismo: ¿Cómo ayudarlos para lograr la inclusión escolar? *Perú 21*. <https://peru21.pe/peru/escolares-con-autismo-como-ayudarlos-para-lograr-la-inclusion-escolar-autismo-educacion-inclusion-ministerio-de-educacion-profesores-auxiliares-noticia/>
- Rashed, N. (2017). Overview On Preparing Teachers To Understand Twice - Exceptional Students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 6(3), 359–370. <https://doi.org/10.36752/1764-006-003-026>
- Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., et al. (2018). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(1), 1-56. <https://www.doi.org/10.1002/14651858.cd009260.pub3>
- Resolución Ministerial N° 447-2020- MINEDU [Ministerio de Educación del Perú]. Por la cual se establece la norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica.
- Rivière, Ángel. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Editorial Trotta.
- Sandoval, C., Quispe, F., & Guillén, R. (2021). Comprensión de los cambios en la conceptualización del trastorno del espectro autista para la inclusión educativa. *Persona*, (024(2), 27-47. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(2\).5562](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(2).5562)
- Sandoval Figueroa, C., & Quispe Román, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *PLURIVERSIDAD*, (8), 127–143. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schwald, C. (2022). ¿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. [Tesis para optar el grado de licenciado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Shiro, M. (2014). Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 14(1), 3-6.
- Torras, M. (2015). *Trastornos del espectro autista. Las estrategias educativas para niños con autismo*. [Archivo PDF]. <https://apacv.org/wp-content/uploads/2015/07/trastornos-espectro-autista-estrategias-educativas-para-ninos-con-autismo.pdf>
- UNICEF (s.f). La Educación Inclusiva, la educación inclusiva es parte de la respuesta integral ante una emergencia. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Valdez, D. (comp.) (2016): *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Vázquez, T. C. V. et al. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.799>
- Vorlíček, R. (2023) Inclusion of a pupil with autism spectrum disorder in mainstream education in the Czech Republic, *European Journal of Special Needs Education*, 38:3, 440-449, DOI: 10.1080/08856257.2022.2076479
- Warren, A; Buckingham, k & Parsons, S. (2021) Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers, *European Journal of Special Needs Education*, 36:5, 803-818, DOI: 10.1080/08856257.2020.1823166
- World Conference on Education for All (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Editorial WCEFA 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.locale=es

ANEXOS

A. Instrumento de investigación.

DISEÑO DEL GUIÓN DE ENTREVISTA

Nombre del proyecto: Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña.

1. Objetivo de la Entrevista:

Recoger las experiencias docentes significativas que se construyen respecto a la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria.

2. Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada

3. Muestra:

Se entrevistará a una docente que enseña en el primer grado de primaria de una institución educativa privada en Breña, la cual imparte clases a un total de 36 estudiantes.

4. Técnica de muestreo intencional

En la investigación no se busca la representatividad estadística, sino identificar experiencias que abonen a comprender el proceso de educación inclusiva. Por esto motivo, se buscó reunir a sujetos de estudio que presente trayectoria en el tema. Por lo que se establecieron los siguientes criterios: docentes de tiempo completo; que pertenezcan al área de educación primaria; que tengan experiencia comprobada en la docencia, que hayan laborado 10 años o más en el sector educativo y que actualmente cuenten con uno o más estudiantes con TEA dentro del aula. Asimismo, los criterios de exclusión que se han considerado son: docentes hayan laborado menos de 10 años como docentes, no cuenten con credenciales académicas y no presenten experiencias de educación inclusiva.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Fabiola Mendoza, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la entrevista, los audios de voz con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Fabiola Mendoza. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 45 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida,

sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Fabiola Mendoza al teléfono 920598850.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Fabiola Mendoza al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

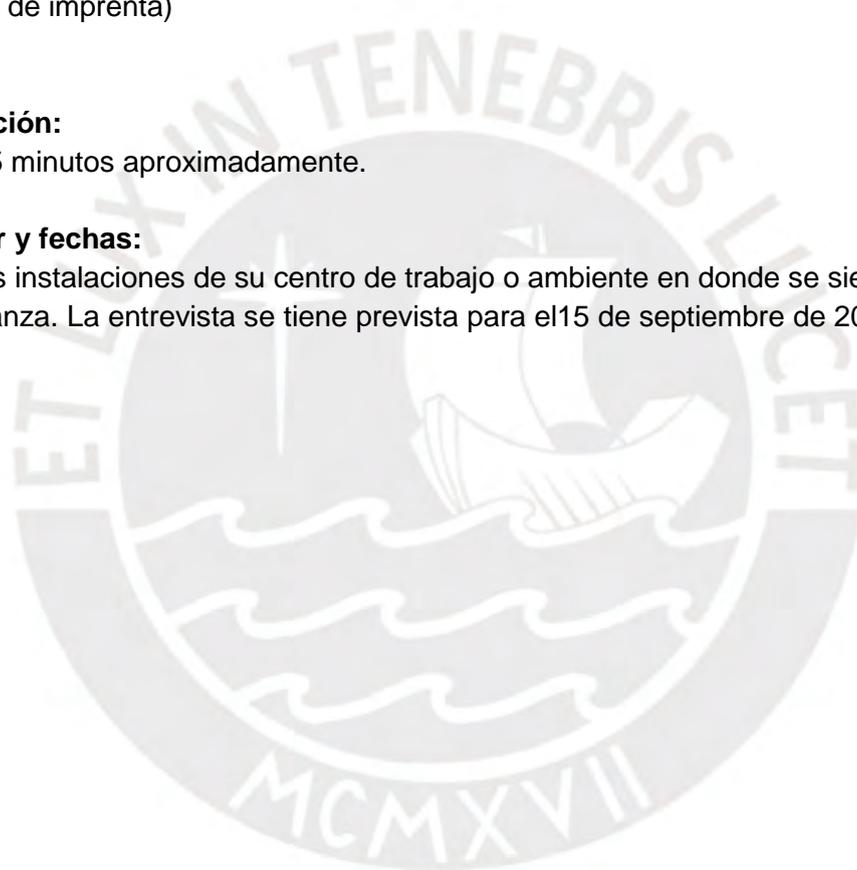
(en letras de imprenta)

5. Duración:

De 45 minutos aproximadamente.

6. Lugar y fechas:

En las instalaciones de su centro de trabajo o ambiente en donde se siente en confianza. La entrevista se tiene prevista para el 15 de septiembre de 2023



Guía de entrevista

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías de estudio	Preguntas
<p>Analizar las experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria en una institución privada de Breña.</p>	<p>Describir las concepciones docentes que se construyen respecto a la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de primaria.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En los últimos años, ha realizado alguna capacitación o curso relacionado con la educación inclusiva? ¿De qué manera ha influido en su docencia? 2. ¿Desde su experiencia personal, cómo definiría la educación inclusiva en la educación básica? 3. ¿Qué acciones ha desarrollado en su docencia para la educación inclusiva de estudiantes con TEA? 4. ¿Qué acciones ha desarrollado su escuela para la atención de estudiantes con TEA? 5. ¿Cómo ha ido cambiando su labor docente a raíz de su experiencia con la atención a estudiantes con TEA?
		<p>Educación inclusiva de estudiantes con TEA</p> <p>Experiencias docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa • Reflexiva • Práctica 	
	<p>Identificar las experiencias docentes significativas para la inclusión de niños con el Trastorno del Espectro Autista, que cursan el primer grado de</p>	<p>Desafíos docentes para la inclusión.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son las principales áreas de oportunidad que puede identificar en su docencia para la inclusión de

	primaria.		<p>estudiantes con TEA?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. ¿De qué manera las experiencias de educación inclusiva han influido en su desarrollo profesional y personal? 3. ¿Qué recomendaciones realizaría a otro docente que se enfrenta a una experiencia de inclusión, similar a la suya? 4. ¿En qué medida evidencia el compromiso de sus compañeras docente para generar una educación inclusiva?
--	-----------	--	--

IV. Cierre y despedida

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida

B. Resolución de evaluación de instrumento de investigación realizada por la Dra. María Ayala.

IV. Resolución de la evaluación

Marque con una (x) en la casilla, su decisión final:

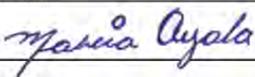
- Se aprueba el instrumento de indagación, sin cambios.
- Se aprueba el instrumento de indagación, con cambios.
- No se aprueba el instrumento.

Argumente su decisión:

Se acepta el instrumento de indagación sin cambios debido a que está alineado a los objetivos establecidos en la investigación, es decir, las preguntas de la guía de entrevista están acorde a los objetivos y las categorías de estudio, atienden acertadamente las experiencias de los docentes, y también incluyen las acciones que realiza la escuela y el Ministerio de Educación para mejorar el proceso de educación inclusiva. Atendiendo esto, además de permitirles conocer las experiencias de los docentes, también les permitirá conocer las condiciones que brindan (u omiten) la institución y el Ministerio de Educación para que los docentes puedan desempeñar plenamente su profesión.

Nombre del evaluador (a): Dra. Marcia Ayala Elenes

Datos de adscripción institucional: Centro de Actualización del Magisterio
Mazatlán

Firma del evaluador (a): 

C. Resolución de evaluación de instrumento de investigación realizada por Mtr. Odalys Lachos Wong.

Resolución de la evaluación

Marque con una (x) su decisión final:

- Se aprueba el instrumento de indagación, sin cambios. ()
- Se aprueba el instrumento de indagación, con cambios. (x)
- No se aprueba el instrumento. ()

Nombre del evaluador (a): Odalys Lachos Wong

Datos de adscripción institucional: CPAL (Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje)

Firma del evaluador (a):



D. Resolución de evaluación de instrumento de investigación realizada por la Mtra. Guadalupe Quijano García.

IV. Resolución de la evaluación

Marque con una (x) en la casilla, su decisión final:

- Se aprueba el instrumento de indagación, sin cambios.
- Se aprueba el instrumento de indagación, con cambios.
- No se aprueba el instrumento.

Argumente su decisión:

Respecto al objetivo general y específico primero identifico la ausencia de preguntas relacionadas con las infancias con Trastorno del Espectro Autista, por ejemplo:

Desde su experiencia ¿Cuáles son las condiciones, características o rasgos de las niñas y los niños con el Trastorno del Espectro Autista que cursan el primer grado?; En qué coinciden y difieren? Lo recomiendo para visibilizar y no cosificar a las infancias, aunque objetivo son las experiencias docentes; (que puede ser después de la pregunta 4)

Respecto al objetivo específico "experiencias docentes significativas" sugiero incluir una pregunta que refiera ¿Puede narrar o compartir una experiencia que usted considere significativa en la atención educativa de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista?

Consideración metodológica, si se le otorga un rango (de acuerdo con modificaciones y argumentación) ¿Se apega más a una encuesta de opinión que entrevista?

Nombre del evaluador (a):

Mtra. Guadalupe Quijano García

Datos de adscripción institucional:

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima "Profr. Gregorio Torres Quintero"

Firma del evaluador (a):



E. Resolución de evaluación de instrumento de investigación realizada por Antonio Gómez Nashiki.

IV. Resolución de la evaluación

Marque con una (x) en la casilla, su decisión final:

- Se aprueba el instrumento de indagación, sin cambios.
- Se aprueba el instrumento de indagación, con cambios.
- No se aprueba el instrumento.

Argumente su decisión:

Solamente en la parte inicial del consentimiento informado hice un comentario, pero depende de los protocolos que siga la institución.

Nombre del evaluador (a): Antonio Gómez Nashiki

Datos de adscripción institucional: Profesor de Tiempo Completo, Titular B

Firma del evaluador (a): 

