



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 096 CDMX-NORTE

“ORIENTACIONES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS PARA LA ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN EL AULA REGULAR A NIVEL PREESCOLAR”

PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PRESENTA:

GUADALUPE BALDERAS SERRANO

ASESOR

MTRO. ROGELIO GUEVARA ZETINA

CIUDAD DE MÉXICO

SEPTIEMBRE 2023



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 CDMX-NORTE

GUADALUPE BALDERAS SERRANO

**PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE: “ORIENTACIONES
TÉCNICO-PEDAGÓGICAS PARA LA ORGANIZACIÓN Y
PLANEACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN EL AULA
REGULAR A NIVEL PREESCOLAR”**

PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2023

AGRADECIMIENTOS

La vida está hecha de primeras veces, pero también de últimas. Deberíamos de vivir siempre con la ilusión de la primera vez y con la intensidad de la última.

Cada persona tiene su propio ritmo y cambiar el rumbo del destino está en nuestras manos.

Si tienes un sueño, no te detengas; confía, aunque aparentemente nada cambie, aunque intenten disuadirte, persiste y sobre todo nunca te rindas.

Los procesos llevan su tiempo, desarrollo y requieren de nuestra constancia y de la confianza en nosotros mismos.

Este agradecimiento es en primer lugar para mi persona, por insistir, resistir y persistir; por nunca rendirme y confiar en mi propio proceso.

La creación de este documento ha sido con el fiel propósito de aportar para las mejoras de otros, para que quién lo lea aprenda algo nuevo, lo interiorice y lo más importante encuentre una esperanza, la luz en el camino que siempre necesitamos.

Así también dedico todo el esfuerzo que emplee en este proyecto para MI FAMILIA, porque ellos son una parte importante de mi ser y a todos aquellos que se encuentran en mi corazón ORO, gracias por caminar conmigo y no dejarme caer.

“Solo tienes que creer en ti y serás imparable”

GUADALUPE BALDERAS SERRANO.

ÍNDICE

Introducción	6
CAPITULO 1 “Necesidades Educativas Especiales a través del tiempo” ...	8
1.1 Antecedentes históricos.....	8
1.2 Antecedentes históricos en México contemporáneo	12
1.3 Las Necesidades Educativas Especiales.....	14
1.4 Fundamentación filosófica de las Necesidades Educativas Especiales	16
1.5 Implicaciones de las Necesidades Educativas Especiales	18
1.6 Situación actual de las Necesidades Educativas Especiales	19
1.7 Tipos de Necesidades Educativas Especiales	19
1.8 El Trastorno del Espectro Autista (TEA)	21
1.9 Generalidades del TEA	22
1.10 Las características del Espectro Autista (TEA)	23
1.11 Niveles de severidad del Trastorno del Espectro Autista	25
1.12 Alternativas de atención del TEA	27
1.13 El autismo y sus implicaciones en la educación preescolar	28
CAPITULO 2 “TEA En la realidad educativa”	30
2.1 Contexto escolar	30
2.2 Experiencia frente a grupo con alumnos que presentan TEA	31
CAPITULO 3 “Investigación educativa”	35
3.1 La investigación-Acción	36
3.2 Características de la Investigación-Acción	37
3.3 Investigación acerca del conocimiento del TEA en docentes en servicio a nivel preescolar	38
3.4 Resultados del diagnóstico implementado en el Taller de sensibilización y capacitación docente de las problemáticas del autismo.....	40

3.5 Conclusiones obtenidas por medio del Taller de sensibilización y capacitación docente de las problemáticas del autismo.....	41
CAPITULO 4 “Marco teórico”	42
4.1 La educación preescolar y su atención para niños con TEA	42
4.2 Perfil docente para la atención de niños con TEA	45
4.3 La importancia de las habilidades de comunicación en niños que presentan TEA	48
4.4 Orientaciones para la organización y planificación de la respuesta educativa	50
4.5 Respuestas educativas para los alumnos con autismo	51
CAPITULO 5 “Propuesta de intervención”	57
5.1 Proyecto Pedagógico de Acción Docente	57
5.2 Tipo de proyecto a desarrollar	58
5.3 Propósitos	59
5.4 Alternativa de innovación: “Orientaciones técnico-pedagógicas para la organización y planeación de los aprendizajes de niños con TEA en el nivel preescolar”	60
5.5 Evaluación sumativa	66
5.6 Conclusión acerca de la alternativa de innovación	67
BIBLIOGRAFÍA	70
ANEXOS	72

INTRODUCCIÓN

De acuerdo al plan de estudios de la Universidad Pedagógica Nacional, se ha elaborado el presente Proyecto de Acción Docente titulado Orientaciones “técnico-pedagógicas para la organización y planeación de los aprendizajes de niños con TEA en el nivel preescolar dentro del aula regular”.

El proyecto surge por la necesidad de la atención de las necesidades básicas y el aprendizaje a niños que presentan TEA, dentro del aula regular en el nivel preescolar.

En el capítulo 1 que lleva por título “Necesidades Educativas Especiales a través del tiempo”, se muestran los antecedentes históricos de cómo se fueron concibiendo las NEE, el impacto en la sociedad, los conceptos empleados y forma de abordarlas, partiendo desde los pueblos primitivos hasta llegar al México contemporáneo desde los años 1970 hasta el 2000.

En este mismo capítulo se resalta el concepto de las NEE en la actualidad y los tipos de variantes, bajo el respaldo teórico; la importancia que hoy en día han tomado, así como sus implicaciones dentro del marco educativo.

Así también se centra la atención total de este proyecto en el TEA, mencionando las características, las generalidades, niveles de severidad y el impacto que ocasiona este trastorno en el nivel preescolar.

En el capítulo 2 se habla acerca de la realidad del TEA, sumergiéndose en un contexto escolar real, en donde se hace del conocimiento del lector las experiencias narradas frente a un grupo de preescolar y las alternativas de solución en esta intervención docente.

Para el capítulo 3 se propone la investigación educativa, como la herramienta que permitirá los hallazgos de la problemática, la cual aportará en la solución y en la propuesta para intervenir.

Se muestra la investigación-acción y sus principales características, los beneficios que esta aporta en el quehacer educativo por medio de acciones encaminadas para lograr modificar alguna situación en particular.

Así mismo se expone la investigación real con docentes activas las cuales tienen a su cargo grupos de preescolar, en diversas instituciones educativas. Para ello se implementó un taller de sensibilización, que tuvo como objetivo capacitar y actualizar a las docentes en cuanto al TEA; se muestran los instrumentos empleados, así como los resultados.

En el capítulo 4, el cual es titulado “Marco teórico”, se presenta el sustento teórico del cual se apoyó para lograr la intervención en el aula. En él se puede encontrar la atención a niños con TEA, el tipo de perfil docente que se sugiere para mejorar una óptima atención; se menciona la importancia de las habilidades de comunicación de los niños que presentan TEA.

Se sugieren orientaciones Técnico-pedagógicas para la organización y planeación de los aprendizajes de niños con TEA en el nivel preescolar.

El capítulo 5, plantea la propuesta de intervención, que en este caso se llevó a cabo un PROYECTO DE ACCIÓN DOCENTE, en este se muestran sus características principales y su aporte a la solución de la problemática.

Se establecen los propósitos y se describe la alternativa de innovación; así mismo se presentan los contenidos agrupados en 10 módulos, los resultados y la conclusión.

CAPÍTULO 1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A TRAVÉS DEL TIEMPO

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias humanas, colectivas e individuales, de todo tipo, entre ellas las minusvalías o discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas; es por ello por lo que se abordará de manera breve el transcurrir en el tiempo de esta situación.

- Pueblos Primitivos

En un principio, en los definidos por algún autor como *pueblos primitivos*, se consideraba que los miembros de la tribu con menos habilidades físicas representaban un apoyo bajo o nulo para su supervivencia. De igual forma cuando los alimentos eran escasos, ante el enfrentamiento con otras tribus o cuando se tenían que trasladar a otros sitios, los más vulnerables (niños, ancianos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etc.) eran abandonados o eliminados intencionalmente (Capace & Lego, 1987, Citado en SEP, 2000)

En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización, más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto a las personas con desventajas. Por el contrario, en muchos casos, en lugar de ser eliminadas, eran elegidas para dirigir ceremonias o rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas “protegidas por los dioses”, llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas “malditas de los dioses”. En otros casos, estas personas formaban parte de la sociedad común, sin que se les atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad. (Ibid.p19)

- Edad Media

Durante este periodo, la Iglesia cristiana tuvo un gran poder y una participación muy amplia respecto a las discapacidades, no sólo en la manera de percibir esta concepción sino también en la manera de actuar.

Por una parte, dentro de sus valores cristianos estaba el del respeto por la vida humana, trayendo consigo actitudes de compasión y caridad; producto de esto fueron los hospitales, hospicios o casas fundadas para darles alojamiento y protección. De manera contradictoria, y en relación con lo anterior, la misma Iglesia quería controlar todo aquello y con el estandarte de preservar los principios morales, difundió la perspectiva de las discapacidades desde un punto de vista “sobrenatural o demoníaco” (SEP, La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, 2000)

En síntesis, lo más emblemático y característico de esta época, fue la ignorancia y la superstición, productos de una sociedad dominada por dogmas y temores religiosos.

- Siglos XVI Y XVII

Aunque los valores “cristianos” continuaban haciéndose presentes, los criterios del orden social fueron tomando más fuerza; sin embargo, el apoyo religioso hacia los pobres, los desvalidos y los discapacitados siguieron atendándose por medio de hospitales y asilos.

Fue hasta los siglos XVI y XVII cuando surgió un cambio radical dentro de la forma de percibirlos; esto se logró gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos y con ello surgió la creación de una escuela pública para atenderlos.

Estos hechos, sin lugar a duda fueron sumamente significativos, puesto que durante siglos se había considerado que las personas sordas, por ejemplo, eran incapaces de aprender, pero gracias a las primeras experiencias y resultados obtenidos, las visiones se tornaban cada vez más diferentes en cuanto a la discapacidad y la educación que se les podría brindar a este grupo de personas.

En estos siglos surgieron grandes cambios que apoyaron no sólo en la atención, sino también en las propuestas para intervenir educativamente ante estas necesidades, tal como se mencionan a continuación:

- a) Siglo XVI, el monje español Pedro Ponce de León desarrolló un método oral para educar a doce niños sordos; su trabajo fue reconocido como el origen de la educación especial, también entendida como “La práctica intencional de educar a los niños con discapacidad” (Ibid. p. 21)

En este mismo siglo también se desarrollaron otros métodos de enseñanza para sordos, tales como el de “Lectura labial” por John Bulwer (1648), mismo que se promovió en Inglaterra.

- b) En relación a la educación de personas ciegas, el italiano Rampazzeto y el español Francisco Lucas, comenzaron con experiencias en este campo utilizando letras en madera (Frampton y Grant, 1957) El alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete. El francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger utilizaron letras móviles.

Con el objetivo de la enseñanza geográfica el alemán Weisseburg inició el empleo de mapas en relieve (Frampton, 1957)

- c) En Francia, se creó la primera escuela pública para niños sordos, impulsada por el Abate Francés Charles-Michel de L´Epeé (Ibid.p22)
- d) En Francia la enseñanza para ciegos tomó un auge institucional mismo que se logra gracias a la promoción de Valentín Haüy. (Ibid.p22)
- e) Se lograron los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizados por Jean Marc-Gaspard, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo. (Ibid.p22)

- Siglo XIX

Edouard Séguin, conocido como “El Apóstol de los Idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdemívol, 1986, Citado en SEP, 2000)

En este siglo se inició la concepción del tratamiento para personas con minusvalía desde un punto de vista médico en cuanto a la atención de personas con discapacidad, considerando que para ello se debía llegar a una hospitalización; por ende, la creación de asilos y hospitales se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica.

Derivado de esta concepción, los doctores y enfermeras eran los encargados de los cuidados de este grupo de personas, mismos que se consideraban como pacientes; contaban con una historia clínica y a los programas de vida se les llamaba tratamiento y al trabajo, terapia laboral (Toledo, 1981, Citado en SEP, 2000)

Durante este siglo se admitía que los niños con discapacidad eran capaces de aprender, pero estos debían estudiar en internados lejos de sus familias y de su comunidad desde edad temprana. El principio que movía esta enseñanza era el de “aliviar” estas deficiencias para más tarde regresar al mundo de los “no discapacitados” (Toledo, 1981, Citado en SEP, 2000). Sin embargo, esta postura no era totalmente compartida; algunos pensadores defendían la creación de escuelas especiales o de clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin dejar a estos niños separados de sus familias.

Johann Wilhelm Klein (1810) promovió en Austria la idea de que los niños ciegos estudiarán en escuelas públicas y, posteriormente, en 1842 el gobierno Austriaco decretó que los alumnos ciegos podían ser educados atendiendo sus necesidades en su hogar o en la escuela de su comunidad (Cols, 2000, Citado en SEP, 2000)

A finales de este siglo Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales (Toledo, 1981, Citado en SEP, 2000)

En 1987, en México se inicia formalmente en la historia de la Educación Especial, con la fundación de la escuela Nacional para Sordos y tres años más tarde de la Escuela Nacional de Ciegos (SEP, 2000)

- Siglo XX

En muchos países, México entre ellos, la generalización de la educación tuvo que enfrentar el problema de enseñar a numerosos grupos de alumnos hasta de 80 y 90 personas con una heterogeneidad de ritmos de aprendizaje.

Es por eso por lo que Toledo (1981) afirmó que los profesores de las escuelas regulares se sintieron aliviados cuando surgieron las escuelas y los profesores de educación especial, pues promovía la noción de que atendían a grupos homogéneos con los que podían trabajar un programa común.

El mismo autor comentaba que los maestros de la escuela regular no se sentían capacitados para atender a los niños con necesidades educativas especiales, pues pensaban que los profesores especializados eran los que tenían la obligación de atenderlos; consideraban que no era justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatendiera a los demás, ***“creían que este tipo de alumnos sufren en el aula regular. Planteaban también que su sola presencia produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos, por consiguiente, estiman que los alumnos con necesidades especiales deben educarse aparte”***.

1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN MÉXICO CONTEMPORÁNEO

En la Ciudad de México, se resaltaron antecedentes de una práctica pedagógica integradora que reflejaban cambios y avances:

- I. En 1970 se implementaron en las escuelas regulares los Grupos Integrados de primer grado con el objetivo de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje dentro de la lengua escrita y las matemáticas.
- II. En 1980, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó en los principios de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la ***integración***¹.
- III. Durante 1980, comenzaron las experiencias de integración de los alumnos con discapacidad sensorial (ceguera y sordera) llevadas a cabo

¹ La integración educativa consiste en asegurar que las personas con alguna discapacidad o minusvalía, fisiológica o cognitiva tengan acceso al mismo tipo de vivencias y/o experiencias que el resto de su comunidad (DGEE, 1991).

por algunas escuelas especiales de la Ciudad de México (Acosta, 1994, Citado en SEP, 2000)

- IV. A principios de los noventa la DGEE (Dirección General de Evaluación Educativa) presentó un proyecto de integración educativa, que incluía cuatro modalidades respecto a la atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular, b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular, c) atención en centros de educación especial y, d) atención en situaciones de internamiento.
- V. En 1991, a nivel nacional, se promovieron los Centros de Orientación para la integración educativa (COIE), con el objetivo de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados a la integración educativa, así como generar alternativas para lograr integrar de manera óptima a los alumnos con “requerimientos de educación especial” y dar seguimiento oportuno. Oficialmente, en 1992, dejaron de funcionar en el Distrito Federal, continuando su labor en varios estados del país.
- VI. En 1993, con la Reforma de Educación Básica, se realizaron modificaciones al Artículo 3º de la Constitución y a la Ley General de Educación, en el sentido de dar una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP/DEE, 1994, Citado en SEP, 2000)
- VII. 1994, surgieron las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como instancias técnico-administrativas, con el objetivo de dar apoyo técnico y metodológico en la atención de niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Proceso que consistía en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento regulares (SEP/DEE, 1994, Citado en SEP, 2000)
- VIII. En 1997, se realizó la Conferencia Nacional *Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad*, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales” regulares (SEP/DEE, 1994, Citado en SEP, 2000)

- IX. En el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales se incluyó las asignaturas Necesidades Educativas Especiales, ligadas a las asignaturas del desarrollo infantil.
- X. En el año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofreció el *Curso Nacional de Integración Educativa* a todos los profesionales de educación especial que desearan tomarlo.

A lo largo de la historia, de las diversas épocas, la forma de pensar y la concepción acerca de las personas con necesidades, ha ido cambiando y evolucionando; sin embargo, aún es necesario buscar los medios y las fuentes necesarios para contribuir y facilitar la integración de personas con minusvalías o discapacidades, especialmente en el área educativa.

1.3 LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como una persona “**normal**”. Expresado en una forma llana, lo “**normal**” se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas, así mismo como establecidas que debe poseer una persona, lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de estas características: físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etc., se convierte automáticamente en alguien “**diferente o anormal**” (Gofman, 1963, Citado en SEP, 2000)

A partir de la Declaración de Salamanca de *Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción*, en 1994, en la mayoría de países, entre ellos México, se adaptó el concepto de que “**un niño o niña con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es quién, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares**” (SEP, Orientaciones Generales, 2006, pág. 9)

De esta forma, un primer paso para crear mayores opciones de desarrollo para los niños, niñas y adolescentes (NNA) que presentan necesidades educativas

especiales fue promover su **integración**² en las aulas de educación regular; sin embargo, en un primer momento esta integración se vivió solamente como una **inserción**³ del alumno al aula.

Por ello, se describe, que el personal directivo y docente de la escuela de educación regular empezó a solicitar apoyo para atender de forma más completa a los alumnos. Simultáneamente, el personal de educación especial tuvo que reorientar sus funciones y, en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de los alumnos, se concentró en el **diseño de estrategias**⁴ para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales lograran aprender dentro del aula regular; es decir, que fueran incluidos y, además, integrados.

De esta forma, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos por separado, sino en grupos regulares o en un centro específico, en turno alternos, brindando al mismo tiempo asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atenderlos al mismo tiempo que al resto del grupo.

Sin embargo, esta tarea ha representado un desafío para el docente y las instituciones educativas, pues existen muchos factores que pudieran intervenir de forma no positiva para lograr el objetivo de integrar y brindar las condiciones adecuadas para esta población estudiantil.

El hecho de que niños con algún tipo de discapacidad asistan a la escuela regular no asegura necesariamente que estén participando en igualdad de condiciones en las actividades escolares. Actualmente funcionan bastantes proyectos de integración donde los niños comparten pocas actividades educativas con el resto de sus compañeros, produciéndose más una integración física que educativa y **curricular**.⁵

² La integración es un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporar al individuo con necesidades especiales a la comunidad, y constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la educación. (Romero & Lauretti, 20006)

³ Entendiendo la inserción como la introducción del alumno con NEE al aula, aunque no siempre se integre con sus compañeros.

⁴ El diseño de estrategias requiere la evaluación y análisis de los problemas, la identificación de soluciones y la elaboración de planes de acción para el cambio (Moreno)

⁵ Se entiende como Currículo o curricular el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que determinan los objetivos de la educación (Ministerio de Educación Pública)

Al fomentarse esta nueva forma de interactuar en el aula, progresivamente se está exigiendo a las escuelas especiales se abran a la integración y que pongan su conocimiento y trabajo al servicio de la educación regular en beneficio de todos los alumnos. Este nuevo ámbito profesional exige capacitar a los educadores diferenciales con objeto de contextualizar y actualizarse pedagógicamente.

En muchos casos, este nuevo rol ha despertado inquietud y temor en los educadores **diferenciales**⁶, pues no identifican con precisión cuál es su aporte y, por tanto, la proyección profesional.

1.4 FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Definitivamente son muchas las acciones que se tienen que conjuntar para alcanzar la meta de integrar a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales a las escuelas y aulas regulares, entre ellas las modificaciones legislativas, el apoyo por parte de las autoridades educativas, los cambios en la organización de las escuelas y de todos sus implicados: directivos, maestros, padres de familia y en algunas ocasiones los mismos niños; así mismo transformar los procesos de enseñanza y las evaluaciones, sólo por mencionar los más relevantes.

Se ha establecido que parte importante para alcanzar esta meta consiste en realizar acciones de integración sobre la base del respeto a las diferencias, a los derechos de humanos e igualdad de oportunidades en *una escuela para todos*.

- i. Respeto a las diferencias: En toda sociedad humana existen rasgos comunes y diferentes entre los individuos que forman parte de ella. Estas diferencias se deben a diversos factores de índole internos y externos, y otros propios de cada sujeto; mismas que en algún momento pueden representar un problema o una característica enriquecedora para su comunidad. Toledo (1981) afirmó que, cada vez más, se establece la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada

⁶ las educadoras diferenciales (*special education teachers*, en el ámbito anglosajón, maestras especiales o terapéuticas en Iberoamérica) (EDUCATIVA, 2021)

persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.

- ii. Derechos Humanos e Igualdad de oportunidades: Simplemente por el hecho de existir, todos los seres humanos tienen derechos y obligaciones; del cumplimiento y el respeto de estos depende el bienestar de la sociedad en gran medida. Una persona que presenta alguna discapacidad, al igual que el resto de los individuos tiene derechos fundamentales; uno de ellos es el derecho a la educación de calidad y, en su cumplimiento es necesario que se considere al sujeto como persona y después como una persona que necesita una atención más específica. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno, con el que se busca la igualdad de oportunidades para desarrollarse en la escuela (Rioux, Roaf & Bines, 1995; 1991, Citado en SEP, 2000)
- iii. Escuela para todos: En la Declaración Mundial sobre Educación para todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, & Mundial, 1990) se señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Con esto el concepto de Escuela para todos, va más allá de garantizar que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, ya que también se relaciona con la calidad de la educación que imparte.

De acuerdo con Pastor y otros (1993, Citado en SEP, 2000) una escuela para todos sería aquella que asegure de que todos los niños aprendan, sin importar sus características; se preocupe por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible, que responda a sus diferentes necesidades; cuente con los servicios de apoyo necesarios, reduzca los procesos burocráticos, favorezca la formación y actualización docente y entienda de una manera diferente la organización de la enseñanza. Se debe comprender que el aprendizaje es un proceso que construye cada alumno por medio de su propia experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás.

Estos fundamentos filosóficos, conforman las bases éticas y morales que permiten aspirar en un sujeto que ha de formarse en las aulas, con una serie de

aptitudes, características, habilidades, capacidades y atributos que le permitirán integrarse en la sociedad.

1.5 IMPLICACIONES DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Cuando un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales las implicaciones son aún más precisas, ya que la atención de estos niños debe estar sujeta a una medida educativa; que el sistema educativo se comprometa y responsabilice en cuanto a sus derechos y el respeto de los mismos, así como que los docentes necesitan tener en cuenta el diferente ritmo que se obtendrá en respecto del resto del grupo.

Se ha mencionado que las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy diferente al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos, planes y programas de estudio (SEP, Orientaciones Generales, 2006); por lo tanto las implicaciones son mayores pues se requiere de por lo menos tres recursos:

- a) Profesionales: Maestro de apoyo, especialistas
- b) Materiales: Mobiliario específico, material didáctico
- c) Curriculares: Adecuación de las formas de enseñanza y contenidos

De igual forma, se ha identificado que las Necesidades Educativas Especiales pueden ser relativas, toda vez que surgen de la interacción que se establece entre las características personales y las que se reciben del entorno educativo.

“Es por ello que se considera cualquier niño puede presentar NEE y no solo aquel con discapacidad” (SEP, Orientaciones Generales, 2006)

En síntesis, las implicaciones de las NEE se basan principalmente en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas y atenderlas; y lo que se resalta es que la discapacidad no es un destino sino por el contrario ya, que es mucho lo que el sistema regular en conjunto con el especial puede hacer que estos niños aprendan según sus posibilidades y potencializarlos.

1.6 SITUACIÓN ACTUAL DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las NEE se podrían convertir en un motor del ámbito educativo, pues podría abrir las puertas a la innovación y la oportunidad de mejoras, de todo tipo, dentro de una escuela.

Un claro ejemplo de ello es la oportunidad de conocer y brindar atención a la diversidad dentro de la escuela, para así poder garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos.

Educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales, sino en la **adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad.**

Las reformas educativas que se han ido desarrollando, dirigidas a las personas discapacitadas, así como otras muchas reformas sociales, forman parte de un complejo interactivo entre varias dimensiones de la sociedad. Hoy en día la educación para las personas con discapacidades se reconoce como un derecho en muchos países y está pasando de ser una noción a ser una práctica.

No obstante, es necesario expresar que las personas con deficiencias educativas han tenido una historia difícil, como la de otros grupos marginados, caracterizada por la privación de derechos a un grupo de seres humanos. A lo largo de los años se han venido llevando a cabo cambios, que han ido incrementando sus oportunidades para vivir una vida con y como los demás. Pero la educación ha estado durante mucho tiempo fuera de alcance para ellos. El desarrollo de la respuesta educativa para este grupo de personas no puede entenderse al margen de sus particulares antecedentes históricos, y debe, por tanto, ser examinado dentro de su amplio contexto social, económico y político.

1.7 TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las necesidades educativas especiales pueden ser divididas en dos categorías: Transitorias y Permanentes. Guijarro (2017, Citado en Importancia de la

Capacitación Docente en el Manejo de Necesidades Educativas Especiales, s.f) define las NEE transitorias como limitaciones en el aprendizaje que ocurren durante un periodo de tiempo estimado que requieren de una atención especial y recursos específicos en comparación con los niños de su edad, mientras que las NEE permanentes se ven evidenciadas durante toda la vida del niño (Ramírez, s.f)

Se reconocen como los tipos de necesidades especiales educativas los siguientes: Los Trastornos Graves de Conducta, la Discapacidad Visual, el Trastorno del Espectro Autista, la Discapacidad Motora, la Discapacidad Intelectual y la Discapacidad Auditiva.

Gimenez (2011, Citado en Importancia de la Capacitación Docente en el Manejo de Necesidades Educativas Especiales, s.f) expone que los Trastornos Graves de Conducta son diagnosticados cuando el niño presenta un patrón recurrente de conductas irregulares que ocasionan una desubicación social en el individuo que la padece. La Discapacidad Visual ocurre cuando se evidencia la ceguera total o problemas visuales de total gravedad. El Trastorno del Espectro Autista se evidencia por una variación marcada y dificultades en la interacción social y la comunicación, así como por comportamientos limitados y recurrentes en comparación con sus pares de la misma edad (López, Rivas y Taboada, 2009, citada en Importancia de la Capacitación Docente en el Manejo de Necesidades Educativas Especiales, s.f) (Ibid.p7)

La Discapacidad Motora que, según como lo establece Cruz (2013, citada en Importancia de la Capacitación Docente en el Manejo de Necesidades Educativas Especiales, s.f), debido a una deficiencia del sistema nervioso o muscular, produce alteraciones en el sistema motor de manera provisional o fija. La Discapacidad Intelectual se distingue por aquellas limitaciones que afectan de manera significativa el desempeño del intelecto afectando así las habilidades sociales y de adaptación (Luckasson, R., 2002, citada en Importancia de la Capacitación Docente en el Manejo de Necesidades Educativas Especiales,s.f). La Discapacidad Auditiva se refiere a la falla o inconveniente que dificulta la capacidad de oír a una persona debido a algún problema en el aparato auditivo (Reyes y Castro, 2009, citada en Importancia de la Capacitación Docente en el Manejo de Necesidades Educativas Especiales,s.f). (Ibid.p8)

En relación a lo anterior una de las NEE mencionadas, es el Trastorno del Espectro Autista, el cual ha estado presente de manera más constante en las aulas regulares a nivel preescolar; dejando una brecha muy amplia por llenar, es decir; ha ido tomando mayor importancia entre los docentes y en su creciente necesidad de conocer acerca de esta problemática, la demanda escolar impulsa a crear nuevos planteamientos o estrategias de atención educativa, es por ello que el presente trabajo se enfoca únicamente en el propósito de mejorar la calidad de atención y enseñanza en cuanto a los niños que presentan el Trastorno del Espectro Autista, en el nivel preescolar.

1.8 EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

El trastorno del Espectro Autista, o autismo, como se le ha identificado también, es un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres grandes áreas:

1. En la interacción social
2. En la comunicación
3. En la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses

El autismo es un trastorno muy diverso por la variedad de “síntomas” y por los múltiples grados de afectación que presentan los sujetos; aunque en todas las personas autistas se observan alteraciones en las tres áreas antes mencionadas, cada uno es completamente diferente a los demás en cuanto al nivel de afectación, por esta razón se ha establecido el concepto de “**espectro autista**”.

Un espectro es una distribución ordenada de las cualidades de un fenómeno u objeto, por lo tanto, se llama espectro autista al extenso “abanico” de síntomas de autismo, desde sus manifestaciones más severas hasta las más superficiales, y en conjunto representa el “nivel de afectación” que presenta cada persona autista en cierto momento de su vida.

Se ha identificado que el autismo se hace evidente entre los 2 y 3 años de edad, aunque en los casos menos graves puede ser identificado hasta los 6 o 7 años justo cuando las demandas escolares y sociales suelen ser más complejas, dejando al descubierto las dificultades comunicativas, sociales y de flexibilidad que hasta ese momento podían haber quedado ocultas por los apoyos

extraordinarios proporcionados por los padres, así como por las opiniones de médicos y educadores que restan importancia a las dificultades de desarrollo mostradas por los niños en la primera infancia.

En la mayoría de los casos puede describirse un desarrollo aparentemente normal en el primer año y medio de vida, aunque muchos padres reconocen que sus hijos en esta etapa eran especialmente tranquilos, inexpresivos e inactivos; a partir de la mitad del segundo año de vida se observan los siguientes indicadores de alarma: una pérdida del lenguaje ya adquirido o la completa ausencia de éste, además el niño parece preferir estar solo y se muestra indiferente ante las personas, incluso no mostrará interés por otros pequeños, es también típico observar que carece de expresiones para comunicar necesidades o intereses, por ejemplo no señala con su mano lo que quiere, no entrega objetos para mostrarlos a otras personas, no observa alternadamente la cara del padre y luego el objeto deseado para indicar que lo necesita, en general llora inconsolablemente cuando algo quiere y hay que adivinar qué le ocurre, o quizá jale de la mano en dirección a los objetos deseados pero sin señalarlos ni nombrarlos (Ramírez, 2013).

1.9 GENERALIDADES DEL TEA

De acuerdo con Ramírez (2013) el origen de los TEA es enteramente orgánico, aunque multifactorial. Investigaciones científicas recientes han comprobado la existencia de causas genéticas, metabólicas, toxicológicas y neurológicas, por eso, se recomienda no insistir demasiado en encontrar “la causa única del autismo”, pues como ocurre en otras discapacidades, múltiples orígenes pueden conducir a un mismo efecto; así como un niño puede presentar **hipoacusia**⁷ por múltiples causas (traumatológicas, medicamentosas, hereditarias, etc.) un menor con autismo puede también presentar esta alteración del desarrollo por diversas razones aisladas o por una combinación de ellas. Aunque las causas del autismo son biológicas, sus repercusiones impactan el desarrollo psicológico general de las personas; especialmente afectan el curso normal en los ámbitos

⁷ La hipoacusia se define como la disminución de la percepción auditiva. (JJ. Delgado Domínguez, 2011)

social y comunicativo, asimismo los procesos psicomotrices e intelectuales muestran cierto grado de alteración cualitativa.

Es importante resaltar que las causas del autismo **no son** emocionales como suponía el psicoanálisis en el siglo pasado, se describe que es falsa la hipótesis de que un rechazo inconsciente de los padres al bebé provocaba autismo, tampoco es cierto que la incompetencia de la madre para vincularse emocionalmente con el bebé en sus primeros años de vida pueda causar este trastorno.

Actualmente el autismo se considera un trastorno que deriva en una **discapacidad de tipo comunicativo/social y, sigue siendo una condición de por vida, pero con adecuadas intervenciones psicopedagógicas su situación tiende a mejorar radicalmente con el tiempo.**

De igual forma, se establece que las personas con autismo **siempre** se beneficiaran recibiendo atención educativa, sobre todo cuando se trabaja de forma coordinada entre padres, maestros, personal de educación especial y otros profesionales bien capacitados en el tema.

Es importante aclarar también que **no** todos los niños y adolescentes con autismo se benefician recibiendo una atención educativa en una escuela regular, para muchos de ellos la mejor opción será integrarse de manera temporal o permanente a una escuela especial.

Los alcances educativos en cada niño o adolescente serán diferentes, pero entre más temprano se diagnostique y atienda al alumno, su pronóstico generará mayores beneficios en sus avances.

1.10 LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Según (Ramirez, 2013, págs. 10-11) las características generales de los niños con autismo, referentemente en niveles de severidad más altos son las siguientes:

- ▶ **ÁREA SOCIAL:** No observan directo a los ojos de las personas o su contacto visual es muy breve; la mayoría de las veces prefieren estar solos. Frecuentemente evitan que los toquen o sólo aceptan contacto

físico de una o dos personas, conocidas. Ante la presencia de otros niños parecen ignorarlos y no juegan con ellos. Se alteran cuando hay gente extraña en su casa, reaccionarán violentamente y con rabietas inexplicables en las fiestas familiares, pasan de la tranquilidad al enojo o a la alegría instantáneamente, a menudo sin que haya un estímulo externo que lo provoque; son incapaces de seguir las reglas de juegos sencillos y en general no se ajustan a las reglas de la escuela, casa o lugares públicos.

- ▶ **ÁREA COMUNICATIVA-LINGÜÍSTICA:** Retraso grave del lenguaje si se les compara con otros niños de su misma edad y condición, incluso ausencia de lenguaje; si su habla es más o menos adecuada repiten literalmente lo que otra persona les dice; no comunican señalando lo que necesita, no pueden interpretar la comunicación corporal de otras personas, no llevan objetos a otras personas para compartir su interés, lloran o se “emberrinchan” cuando algo quieren, pero no hacen señas motrices para darse a entender, son incapaces de iniciar y mantener una plática coherente y duradera.
- ▶ **ÁREA DE FLEXIBILIDAD DE INTERESES, CONDUCTAS Y PENSAMIENTOS:** aletean, se balancean, caminan de “puntitas”, caminan sin sentido retorciendo los dedos de las manos, giran incesantemente; presentan hipersselectividad alimenticia (solo prefieren galletas, cereal, pan o leche sin aceptar otro alimento, otros serán exclusivamente carnívoros o estrictamente vegetarianos), les molestan ciertos estímulos auditivos, táctiles o visuales, se cubren los oídos ante algunos sonidos, se quitan la ropa o se alteran cuando se les colocan ciertas prendas de vestir, se tapan los ojos o evitan ver cuando algo produce mucho movimiento, o cuando se les muestran ciertos rostros o colores; lloran o se violentan si les cambian sus horarios habituales para comer, dormir, salir al parque etc., se alteran ante lugares o personas nuevas, sólo les interesa hacer algunas actividades sin utilidad y se resisten cuando se les impide seguir haciéndolas; si tienen lenguaje insisten repetitivamente en ciertos temas aunque no sean pertinentes al lugar, momento o personas

con las que hablan. Algunos se autoagreden o agreden a otras personas cuando se les impide realizar sus rutinas o estereotipias favoritas (golpes repetitivos en orejas, cabeza y tronco).

Estos son sólo unos ejemplos dentro de una infinidad de síntomas posibles y no se necesita contar con todos para un diagnóstico de autismo, además los indicadores de autismo varían con la edad y la gravedad de cada persona.

1.11 NIVELES DE SEVERIDAD DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Según (Ramirez, 2013) La severidad se basa en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos repetitivos y restringidos.

NIVEL DE SEVERIDAD	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTA REPETITIVA
<p>NIVEL 3</p> <p>REQUIERE UN MAYOR APOYO MUY SUSTANCIAL.</p>	<p>Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona con muy pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacciones sociales, y que cuando lo hace,</p>	<p>La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas.</p> <p>Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.</p>

	realiza aproximaciones inusuales únicamente para satisfacer sus necesidades y sólo responde a acercamientos sociales muy directos.	
NIVEL 2 REQUIERE UN APOYO SUSTANCIAL	Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficits sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros. Por ejemplo, una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos y que manifiesta comportamientos atípicos a nivel no verbal.	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
NIVEL 1 REQUIEREN APOYO	Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el

	<p>dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas e implicarse en la comunicación pero que a veces falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son atípicos y generalmente fracasan.</p>	<p>funcionamiento en uno o más contextos.</p> <p>Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.</p>
--	---	---

(Ramirez, 2013, págs. 20-21)

De igual forma, Ramírez (2013) menciona que los individuos con un diagnóstico bien establecido de Trastorno Autista, Síndrome de Asperger o Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado deben recibir el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y que quienes tienen marcados déficits en comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios para el Trastorno de Espectro Autista, deberán ser evaluados para el Trastorno de Comunicación Social (pragmática)

1.12 ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN DEL TEA

Las alternativas de atención son muchas, pero no todas son científicamente confiables. La educación especial y regular basada en sólidos procedimientos neoconductuales y psicogenéticos. En relación con lo que menciona (Ramirez, 2013) ambos enfoques psicopedagógicos se utilizan de manera combinada para conseguir un sinnúmero de aprendizajes y desarrollos en las personas con autismo de cualquier edad.

Si bien debe reconocerse al conductismo como el primer modelo en comprobar al mundo que los autistas podían mejorar radicalmente su situación cuando se utilizaban programas educativos basados en el Análisis Conductual Aplicado (ABA), es también justo mencionar que la Psicología del Desarrollo (evolutiva o psicogenética) ha venido a “refrescar” la forma de entender y tratar el autismo en las dos últimas décadas.

Mientras que el conductismo basa su metodología en la programación rigurosa de los estímulos antecedentes y consecuentes de la conducta para que los alumnos con autismo adquieran, mantengan o reduzcan toda una diversidad de comportamientos, la psicogenética recurre a una metodología basada en programas de actividades lúdicas y ejercicios funcionales que reconstruyen y estimulan el desarrollo de las capacidades psicológicas superiores típicamente alteradas en los autistas.

Es siempre importante que los padres y los profesionales sean críticos y cautos al recurrir a alternativas de intervención que aseguran curar el autismo, la desesperación de muchos padres puede conducirlos a prácticas muy inadecuadas y perjudiciales. Por eso es importantísimo que todos los profesionales que atienden personas con autismo conozcan y manejen los procedimientos educativos de vanguardia, pero también es vital saber reconocer la información falsa más común en relación con el autismo para que orienten adecuadamente a los padres.

1.13 EL AUTISMO Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Cuando se habla de autismo, surgen las interrogantes entre los y las docentes: ¿El autismo se cura? ¿Los niños con autismo son capaces de aprender? ¿Cómo se trabaja con autistas en el aula? ¿Existen métodos de enseñanza para los niños con autismo? ¿En la edad preescolar se puede identificar el autismo?

En México los trastornos del espectro autista afectan a uno de cada 115 niños. Para ayudar a los menores a desarrollar su lenguaje y a tener interacción social básica, es fundamental la atención especializada en los primeros 18 meses de vida, afirmó Diana Patricia Guízar Sánchez, académica de la Facultad de Medicina de la UNAM. (Boletín UNAM-DGCS-291, 2020).

Por ende y como es notorio, la situación de enfrentar a este trastorno en las aulas regulares, cada día se vuelve más cercano. Con esto los docentes de todos los niveles deben mantenerse alerta y con la preparación básica necesaria para desempeñar su función educativa.

La educación preescolar es la base que nos permite desarrollar habilidades que, con toda seguridad, se necesitará en cualquier momento de la vida; además, es la etapa en la que las niñas y los niños van configurando capacidades y potencialidades del desarrollo físico, social, cognitivo y afectivo.

Por lo tanto, en este nivel trabajar con un alumno regular es de suma importancia pues como se menciona, se encuentra en la base de su educación; lo mismo sucede con un alumno que presenta el trastorno del espectro autista.

Un alumno con TEA no buscará relacionarse con sus iguales; y, si lo hace, su manera de interactuar puede ser inapropiada. Ambas situaciones podrían conllevar al aislamiento y al acoso en el aula.

No obstante, **“los síntomas del TEA son muy heterogéneos”**. No todos los alumnos que sufren autismo manifiestan las mismas alteraciones cognitivas y conductuales, ni en el mismo grado. Por lo tanto, sería fundamental que el equipo docente adaptara un programa de intervención, atendiendo las necesidades específicas y personales del alumno con TEA y potencie aquellos rasgos que beneficiarán su inclusión en la escuela.

Cabe mencionar que, al llevar a cabo esta investigación, los resultados de búsqueda, en cuanto al trastorno del TDA en la edad preescolar, han sido insuficientes, ya que la mayoría se basa en etapas más avanzadas como primaria y secundaria; así mismo se presentan generalidades y especificaciones que tienen como resultado información insuficiente.

Bajo el enfoque de potencializar la participación docente en el aprendizaje de un alumno con TEA en una escuela regular se plantea:

¿Cómo un docente podría brindar el apoyo para el aprendizaje de un niño que presenta el trastorno del Espectro Autista, en el nivel preescolar?

CAPÍTULO 2. TEA EN LA REALIDAD EDUCATIVA

La práctica docente se concibe, según Fierro *et al.* (1999, citado en Salesiana, 2020), como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes, se establece para desarrollar los procesos educativos en donde participan fundamentalmente los maestros y los alumnos en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en dicho proceso. De igual forma, en la práctica se encuentran implicados otros agentes como las autoridades educativas, los padres de familia y existe también la presencia de elementos curriculares, políticos, institucionales, administrativos y normativos. La práctica docente se realiza en tiempos y espacios institucionales específicos para llevar a cabo el proceso educativo. (Salesiana, 2020)

El análisis de la práctica profesional, en la realidad, es de suma importancia, ya que, desde una visión personal, pero pedagógica, aporta las vivencias necesarias para conocer el comportamiento de docentes y alumnos, así como de los demás agentes que intervienen la educación, como sus características, necesidades y el seguimiento de sus avances y posibilidades.

2.1 CONTEXTO ESCOLAR

La mayoría de las escuelas en las que se ha realizado actividad como docente han sido Particulares; algunas incorporadas, otras no, a la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, presentan características comunes:

- a) generalmente son inmuebles “adaptados”, lo cual limita en sus espacios a este tipo de adaptaciones, reduciendo las áreas de juego al aire libre, rampas, escaleras, salidas de emergencia, etc.
- b) la plantilla laboral se conforma por docentes que no cuentan de manera completa con el perfil solicitado por la SEP. Con ello, se pretende resaltar que las docentes a cargo de los grupos, no se encuentran con la capacitación suficiente para atender muchas veces ni a los propios niños regulares y mucho menos a los que presentan necesidades educativas especiales
- c) El desarrollo curricular establecido por la SEP se lleva a la par de algún programa interno propio, a partir de diferentes demandas sociales, como

numerosas repeticiones escritas u orales, olvidando a veces la importancia del interés educativo del alumnado.

- d) El análisis del contexto que rodea la escuela, y del cual proviene el alumno, siempre representará el parteaguas de una situación, ya que de ello dependerá en gran medida la respuesta para trabajar en conjunto con los padres de familia y tutores. De esta manera se sabrá el tipo de intervención que hay que planificar, el lenguaje con el cual se debe abordar o el tipo de exigencias o alcances que se deben emplear.

2.2 EXPERIENCIA FRENTE A GRUPO CON ALUMNOS QUE PRESENTAN TEA

El primer acercamiento se dio con “Isaac” un niño de 3 años, que se incorporó al grupo de 2° de preescolar. El día en que ingresó al colegio, la directora del plantel sólo hizo mención de que el alumno tenía *“un poco de autismo”*, refiriéndose a tal situación como si esta se pudiera medir en “poco” o “mucho”.

Cuando el alumno ingresó al aula, comenzó a patear y llorar, inmediatamente se auto lastimó; mordiéndose, aventándose y mostrando tal fuerza como jamás se había presenciado en un niño de su edad, de acuerdo a la experiencia ya adquirida hasta ese momento.

En ese tiempo ninguna docente mostró la intención de hacerse cargo, sorprendió el desinterés hacia lo que estaba sucediendo, ya que se tenía la cultura de que las personas jóvenes que laboraban en este plantel eran las más indicadas para hacerse responsables de este tipo de alumnos; pues tenían más habilidades para correr, trepar o cargar a los niños de ser necesario.

El alumno en cuestión se mordía o lo hacía con las personas de su alrededor, corría, giraba en su propio eje o se recostaba en el piso; cuando un acceso se le impedía, como por ejemplo con las puertas, el alumno con su boca intentaba abrirlas; esto era motivo de lastimarse, pero también era el reflejo de que su condición no estaba siendo atendida por las docentes a cargo; reflejando una falta de conocimiento del trastorno y del diseño de estrategias para intervenir y lograr su integración.

La nula preparación o no contar con los conocimientos necesarios en ese momento, resultó ser una situación frustrante al no saber cómo intervenir ante un alumno con esta necesidad. Situación que se puede replicar en muchas docentes de preescolar.

El segundo y tercer acercamiento con alumnos en condición de TEA se dio con “Alan”, de 4 años, que sufrió maltrato físico y discriminación escolar, toda vez que lo sujetaban a una silla con una cuerda con la disculpa de que las docentes a cargo no sabían cómo atenderlo y no querían que lastimar a ningún compañero ni a él mismo.

En cuanto “Farah”, una niña de 3 años, sobrellevó discriminación y desatención en una escuela, en la que se le encerraba sola en el salón de cantos, con la justificación de que sólo jugara ahí y, así, no lastimaría a nadie, pues cuando tenía sus episodios de crisis tendía a golpear.

Al llegar a tener contacto con estos alumnos en un plano educativo, gracias a la observación se pudo comprobar que efectivamente “el autismo no se cura, pero si se puede educar”. Los alumnos en cuestión si respondían a los estímulos que se les hacían dentro del aula (reconocer su nombre por voz, cantar, bailar, participar en plenaria, escuchar, observar su alrededor, reconocer algunas pertenencias), esto daba pauta a que había un camino que pulir y que gracias a la respuesta que ellos mostraban existía una esperanza de mejorar su participación en la escuela.

En un principio los alumnos pretendían realizar las actividades de acuerdo a sus experiencias o gustos, sin embargo, guiarles de manera directa, mostrando como hacerlo por medio del ejemplo o con materiales grandes y vistosos, fue una herramienta para mejorar la manera de comunicarse y de enseñarles a realizar las actividades.

Lo primordial fue mostrarles las actividades básicas y/o rutinas de la escuela para un mejor desarrollo y adaptación, posteriormente tener en cuenta la posibilidad de incluir aprendizajes esperados del currículo, demostró un gran paso en el trabajo de intervención con estos alumnos.

Los avances fueron a pasos agigantados, pues además se contaba con el apoyo de las familias y la parte médica, los alumnos de acuerdo a sus posibilidades y

su ritmo, lograron no solo cubrir sus necesidades básicas de la escuela, sino la adquisición de procesos y aprendizajes, así como también una mejora en su convivencia social; y de las actitudes más notorias un mejor desarrollo en su lenguaje y la forma de interacción con otros. **(Ver anexo 5)**

Sin embargo, seguir trabajando con su autorregulación y autonomía como individuos, parece ser un aprendizaje que en el caso de los niños autistas debe mantenerse estimulado y vigente, ya que sus emociones demuestran ser más exhaustivas que las de los niños regulares.

Las situaciones expuestas resaltan la ignorancia y la ineptitud o desinterés de muchas docentes ante problemáticas de esta naturaleza. En cambio, cuando se observa la intención o pretensión de mejorar la calidad de enseñanza en estos alumnos, los cambios vienen por sí solos y praxis se transforma y surgen las mejoras en ella.

Por todo lo anterior, cabe resaltar la importancia que tiene la actualización y profesionalización docente en cada ciclo escolar, no solamente en cuanto a los aprendizajes esperados de un currículo, sino de las necesidades que presentan las nuevas generaciones que se integran cada año en las aulas de las escuelas de nivel básico en nuestro país, especialmente en la educación preescolar y con niños que presentan el Trastorno del Espectro Autista, entre otros.

Desafortunadamente, es muy común que las escuelas contraten a docentes con capacitaciones técnicas, carreras truncas; esto con la intención de ahorrarse dinero, pagar sueldos muy por debajo de lo estipulado, aprovecharse de las personas que no tienen una carrera universitaria y ganar grandes cantidades cobrando colegiaturas excesivas, materiales que nunca se brindan, etc. Con esto se resalta que se descuida al alumno y la educación pasa a ser un incentivo monetario, perdiendo el logro de objetivos escolares y sociales.

Por otra parte, también existe la situación de que los directivos, y los mismos docentes, no muestren interés por capacitarse en cuanto a las necesidades actuales por las que está atravesando la población educativa.

Ante la situación que se describe, puede concluirse que la cobertura es insuficiente en los diferentes niveles educativos, ésta es mínima y no siempre se

consideran las necesidades de formación de los profesores. De todo lo anterior se deriva:

¿Cómo respaldar, pedagógicamente, a las docentes, en cuanto a la atención de alumnos con trastorno del espectro autista, a nivel preescolar?

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una de las mayores preocupaciones en la época actual es la **calidad**⁸ de la educación, teniendo como principales actores a las y los docentes, lo cual enfoca como preocupación primordial la formación y actualización que deben recibir, como un eje, en el debate de la educación de calidad.

Actualmente, además de considerar las funciones docentes como fundamentales, también se considera que el docente pudiera ser orientado como un investigador y a la enseñanza como la investigación, pues, el docente investigador tiene la responsabilidad de producir, desarrollar y socializar el conocimiento desde su propio punto de vista y en consenso con los demás actores involucrados en el proceso de aprendizaje; precisando retroalimentación y reflexión, al mismo tiempo concibe la formación de sus alumnos desde el concepto integral orientado a la resolución de problemas reales

De acuerdo con Latorre (2005), la investigación educativa se concibe como un proceso racional y metódico, dirigido a lograr un conocimiento objetivo y verdadero sobre la educación. La enseñanza, por su parte, se considera como un fenómeno natural, que puede ser observado, descrito y analizado de manera rigurosa, y cuya aspiración básica es formular teorías científicas capaces de establecer hipótesis referidas al aprendizaje.

La investigación sobre la **eficacia**⁹ del profesorado tiene como foco las prácticas instructivas del personal docente (lo que hacen en el aula) y los efectos de ese hacer en el alumnado. Considera, asimismo, que quien ejerce como docente es eficaz cuando domina un conjunto de competencias (actitudes, habilidades, conocimientos, etc.) que permiten realizar una enseñanza eficaz (ibidem, p.)

Es por ello por lo que, señala el mismo autor, la investigación del profesorado necesariamente requiere integrar investigación y enseñanza (práctica educativa), característica que proporciona una verdadera oportunidad para el

⁸ Calidad es el Conjunto de condiciones socio económicas, políticas, institucionales y curriculares que facilitan la atención de las demandas y retos que se presentan en el marco del quehacer educativo (CIDE, 2021).

⁹ Situamos al docente como gestores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que todas las dimensiones y factores que se incluyen en las escuelas eficaces pasan necesariamente por la praxis docente. De ahí, la relevancia que tiene el desempeño docente en la organización y funcionamiento del centro, pero especialmente en la gestión eficaz del aula (Profesorado, 2013).

autodesarrollo del personal docente. Si el objetivo de la investigación es mejorar la calidad educativa, la enseñanza, concebida como actividad investigadora, tiene pleno sentido.

3.1 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

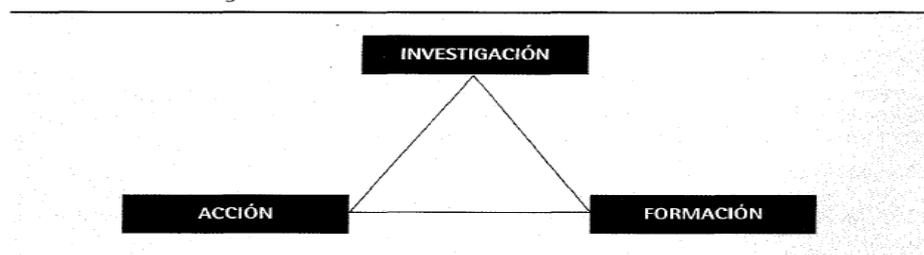
La expresión Investigación-Acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí.

La Investigación-Acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Elliott (1993, citado en Latorre, 2005) define la investigación-acción como “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Con Kemmis (1984, citado en Latorre, 2005) la Investigación-Acción no sólo se constituyó como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica, ya que es: “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: **a)** sus propias prácticas sociales o educativas; **b)** su comprensión sobre las mismas; y **c)** las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan”.

Lewin (1946, citado en Latorre, 2005), por su parte, contempló la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación, como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional y la investigación.



| 24

Figura 1
“Triángulo de Lewin” (Latorre, 2005)

En relación con lo anterior, se puede argumentar que la investigación-acción es vista como una indagación práctica, realizada por docentes, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos, en espiral, de acciones y reflexiones.

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Según Kemmis y McTaggart (1998, citado en Latorre, 2005) las características más destacadas de la Investigación-Acción se refieren a que es **participativa**, ya que las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas; es **colaborativa**, ya que se realiza con las personas implicadas y **crea comunidades autocríticas** entre las personas que participan y colaboran en las fases del proceso de investigación.

Asimismo, mencionan, **es un proceso sistemático de aprendizaje**, ya que se basa en la información oportuna y el compromiso, **induce** a teorizar sobre la práctica, **implica** registrar, recopilar, analizar los propios juicios e impresiones de lo que ocurre, para ello exige llevar un diario en donde se registren las reflexiones. Zuber-Skerritt (1992, citado en Latorre, 2005) señala que la Investigación-Acción, como enfoque alternativo a la investigación social tradicional, se caracteriza porque es: **Práctica**: porque los resultados y percepciones que se ganan en la investigación no sólo son importantes en la teoría, sino que conducen a mejoras en la práctica.

Participativa y colaborativa: Al investigador no se le considera un experto, sino un coinvestigador ya que investiga con y para la gente interesada de los problemas prácticos, así como de la mejora de las realidades.

Emancipatoria: Porque el enfoque no es jerárquico, sino simétrico ya que todos los participantes implicados establecen una relación de iguales.

Interpretativa. La investigación no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación.

3.3 INVESTIGACIÓN ACERCA DEL CONOCIMIENTO DE TEA EN DOCENTES EN SERVICIO A NIVEL PREESCOLAR

La práctica educativa tiene el propósito de evolucionar, pues no sólo concibe quedarse estancada en el proceso de enseñanza, sino que las nuevas generaciones, las tecnologías y las nuevas demandas que esto conlleva le exigen al docente abrir su panorama y sacarlo de su zona de confort, al no ser solamente el facilitador, sino también mostrarse con la aptitud de explorar e investigar; con ello accionar.

En esta línea de pensamiento, la transformación académica de todo centro pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica.

La investigación es un hecho que podría realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional.

En relación con lo anterior, se utilizó esta gran herramienta de la investigación-acción, con alumnas de un concepto semiescolarizado, de la licenciatura en educación preescolar en el 9 cuatrimestre.

Las edades de las alumnas oscilan entre los 30 a los 47 años; cabe mencionar que actualmente son docentes activas en diversos establecimientos educativos del sector privado.

El objetivo de dicha intervención fue recaudar información acerca del conocimiento y la preparación que tienen los docentes en cuanto a la atención de las necesidades educativas especiales, referentemente del trastorno del espectro autista, en las aulas regulares, en el nivel preescolar.

Se formó un grupo de estudio que tiene por nombre “Taller de sensibilización y capacitación docente en las problemáticas de Autismo”, el cual, se llevó a cabo en tres fases.

1. INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO: Se tuvo como objetivo implementar un instrumento de evaluación diagnóstica, por medio de un cuestionario, en el cual se plantearon preguntas de formación docente, conocimiento del tema y experiencia laboral **(Anexo 1)**
2. PRESENTACIÓN DE DATOS REFERENCIALES: Se llevó a cabo la presentación del tema, apoyándose de una presentación con diapositivas ilustradas y las cuales incluían información referencial acerca del tema; se retroalimentó a las alumnas con una explicación, así como con una ronda de preguntas y una mesa de debate. **(Anexo 4)**
3. DINÁMICA DE SENSIBILIZACIÓN: Se abordó a las alumnas con una dinámica de sensibilización en cuanto a los limitantes que pueden crearse a partir de un trastorno y de los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos. El nombre de la dinámica es “No tengo límites” **(Anexo 4)**
4. CONCLUSIONES: Para la parte final se pidió a las alumnas llenar el último espacio del cuestionario implementado al principio de la sesión; con la fiel intención de que se pudiera expresar cómo se sintieron durante esta capacitación y lo que podrían esperar más adelante como apoyo en su práctica docente. Se brindó la opción de poder expresar de manera verbal. **(Anexo 2)**

Dicha investigación-acción arrojó los siguientes resultados:

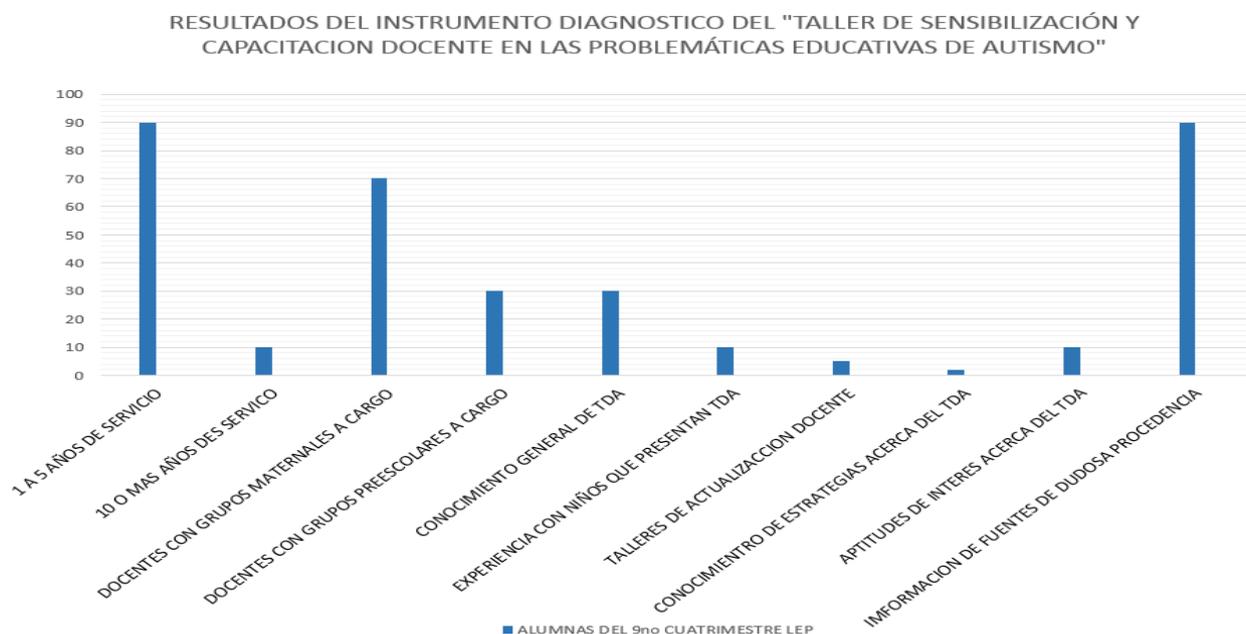


Figura 2

“Resultados del instrumento diagnóstico del Taller de sensibilización y capacitación docente en las problemáticas educativas de autismo”

3.4 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO IMPLEMENTADO EN EL TALLER DE SENSIBILIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE EN LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS DE AUTISMO:

1. Las docentes prefieren evitar el tema, sólo si en su centro de trabajo se les requiere lo abordan; de una forma superficial y a grandes rasgos.
2. Su conocimiento acerca del tema se basa únicamente en lo que pueden obtener de los medios de difusión tales como la televisión, el internet, las redes sociales, los blogs, etc. Sólo se basan en informaciones que no tienen un respaldo teórico.
3. Argumentan que no se atiende por desconocimiento y falta de actualización, se sienten desorientadas en estos temas y poco acompañadas por parte de sus autoridades locales.

4. En sus centros de trabajo, se les solicita no enfocarse demasiado para no descuidar al resto del grupo, por ende, el aprendizaje de este tipo de alumnos pasa a un segundo plano y sólo se basan en mantenerlos integrados al resto del grupo únicamente manteniéndolos dentro de un aula, y no con actividades que favorezcan esta necesidad.

(Anexo 3)

En relación a todo lo anterior, las alumnas determinan que es un problema que existe en la mayoría de las escuelas regulares y el ocultar o minimizar el problema no es la solución, sino que por el contrario lo agranda; al grado de provocar situaciones en donde no se brinde la atención, sino incluso se lleguen a violar los derechos del propio estudiante, ya que se llevan a cabo actos basados en una inconciencia en las que solo es importante sobrevivir al día con día, y no en las necesidades estudiantiles de esta población de alumnos.

3.5 CONCLUSIONES OBTENIDAS POR MEDIO DEL TALLER DE SENSIBILIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE EN LAS PROBLEMÁTICAS EDUCATIVAS DE AUTISMO

En base a lo obtenido por medio del taller implementado, se refleja la creciente necesidad que existe en las aulas de las escuelas de nuestro país por apoyar no sólo en el aprendizaje de los alumnos “regulares” sino en los alumnos que presentan un estilo o ritmo de aprendizaje diferente, y más allá con aquellos alumnos que presentan una condición o situación física que les impida un desarrollo óptimo, así como la adquisición e integración a su escuela.

Los docentes reflejan la importancia de una actualización de los conocimientos básicos para atender las diversidades de sus alumnos, de sus derechos y de sus obligaciones al ser agentes que promueven el aprendizaje.

Al libre acceso a materiales que les permitan intervenir de manera correcta y no sólo por percepción o administrativamente.

Es notorio que la educación va más allá de que el maestro sea el protagonista, que los alumnos se convierten en el centro importante del aprendizaje, para ello será de vital importancia cubrir sus necesidades básicas al acceso de una

educación equitativa, así como también al de satisfacer sus oportunidades y áreas de adquisición de aprendizajes.

Los docentes se deben mantener vigentes ante el creciente cambio de las generaciones venideras y sus diversas personalidades y necesidades escolares.

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

4.1 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y SU ATENCIÓN PARA NIÑOS CON TEA

La educación preescolar es la etapa más significativa y aquella que es reconocida como la base del desarrollo; los primeros años de vida en el ser humano constituyen una etapa con características propias cuyas problemáticas se analizan vinculadas al desarrollo del sujeto; este periodo es considerado como el momento en que se sientan las bases para el desarrollo físico y espiritual del hombre. Es durante la primera infancia o la educación preescolar, cuando se asimilan conocimientos, habilidades y hábitos; además, se forman capacidades y cualidades que en el pasado se consideraba que sólo se podrían alcanzar en edades mayores.

Sin embargo, la importancia que se le ha brindado a este nivel ha sido muy limitada; de acuerdo con el documento Aprendizajes Clave (SEP, 2017), en México la educación preescolar se hace obligatoria en el año 2001 y su obligatoriedad empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005.

La obligatoriedad de la educación preescolar trajo, además del crecimiento de la matrícula, el replanteamiento del enfoque pedagógico. Se pasó de una visión muy centrada “en los cantos y juegos”, y en el “desarrollo de la motricidad fina y gruesa”, a otra que destacó la importancia de educar a los niños integralmente, es decir, reconoció el valor de desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los alumnos.

Hay que considerar que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente es uno de los pilares más importantes para fortalecer la importancia de la educación preescolar (SEP, 2017).

Cuando ingresan a la educación preescolar, tienen conocimientos, habilidades y experiencias muy diversas que son la base para fortalecer sus capacidades. Cursar una educación preescolar de calidad influye positivamente en su vida y en su desempeño durante los primeros años de la educación primaria por tener

efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social, como los siguientes:

- Representa oportunidades de extender su ámbito de relaciones con otros niños y adultos en un ambiente de seguridad y confianza, de contacto y exploración del mundo natural y social, de observar y manipular objetos y materiales de uso cotidiano, de ampliar su conocimiento concreto acerca del mundo que los rodea y desarrollar las capacidades para obtener información intencionalmente, formularse preguntas, poner a prueba lo que saben y piensan, deducir y generalizar, reformular sus explicaciones y familiarizarse con la lectura y la escritura como herramientas fundamentales del aprendizaje.
- La convivencia y las interacciones en los juegos entre pares construyen la identidad personal, aprenden a actuar con mayor autonomía, a apreciar las diferencias y a ser sensibles a las necesidades de los demás.
- Aprenden que las formas de comportarse en casa y en la escuela son distintas y están sujetas a ciertas reglas que deben atenderse para convivir como parte de una sociedad. Aspirar a que todos los niños tengan oportunidades y experiencias como las anteriores da significado a la función democratizadora de la educación preescolar; contribuye a que quienes provienen de ambientes poco estimulantes encuentren en el jardín de niños oportunidades para desenvolverse, expresarse y aprender.

La interacción entre iguales permite que los niños se escuchen, expresen sus ideas, planteen preguntas, expliquen lo que piensan acerca de algo que llama su atención, se apoyen, colaboren y aprendan juntos.

Sin embargo, para poder avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos y todas sus estudiantes, incluidos aquellos que presentan diversos ritmos o estilos de aprendizaje o alguna condición física, se precisa además de potencializar las condiciones que favorecen los procesos educativos en la escuela regular, identificar las barreras que existen en el propio sistema educativo para el aprendizaje y participación de todas y todos.

La intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo. Por ello, desde los primeros niveles se

orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un adecuado espacio para el aprendizaje. La inclusión de los niños con esta condición propone nuevos retos al docente que debe desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo y una organización que sea de un contenido flexible.

La escolarización apropiada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo. Tal como lo expresan Schreibman y Koegel (1981):

“Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje”. (Briceño Matheus, 2018)

Cabe destacar que, solo la etiqueta de autismo no define en sí mismo un criterio de escolarización, lo que a menudo hace más compleja su inclusión en las prácticas educativas regulares, por ende, causan mayor incidencia en el trabajo del docente para definir las orientaciones educativas adecuadas para cada persona con el trastorno autista. Esta labor, tal vez no sea fácil, pero tampoco es imposible; la diferencia radica en que, al estar los docentes comprometidos con la educación y aprendizaje de los estudiantes, sabrán realmente que se debe hacer o que actitud tomar.

Para Ainscow (2001, citado en Orientaciones Pedagógicas para la inclusión de niños con Autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente, 2017), las políticas educativas de inclusión tendrán mejores resultados cuando los docentes “se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla”. Vale decir que es esencial que los docentes se apoyen en programas de actualización que los sensibilice y prepare para aplicar orientaciones educativas adecuadas; así es más viable que angustia y frustración, sean sustituidas por empatía, solidaridad y amor; asimismo, es evidente la cooperación del grupo familiar y el compromiso de estos con la planificación, como también es primordial que el estado maneje y administre una

política clara de inclusión. (Orientaciones Pedagógicas para la inclusión de niños con Autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente, 2017)

4.2 PERFIL DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON TEA

De acuerdo con (Montero, 2018, citado en Ramírez, s.f) al trabajar con niños con necesidades educativas especiales es necesario que las docentes lleven a cabo algún tipo de adaptación curricular. La adaptación curricular se define como el grupo de cambios o modificaciones que se efectúan en la malla curricular con el objetivo de asegurar una educación con mayor calidad hacia los niños con necesidades diferentes. Estas adaptaciones en el currículo se aplican como una estrategia para beneficiar a los niños con necesidades educativas especiales. (Ramírez, s.f)

Las modificaciones en el currículo favorecen el crecimiento como individuo, tomando en cuenta las necesidades, librándose de cualquier juicio externo o discriminación (Dabdub y Pineda, 2015, citado en Ramírez, s.f).

Existen tres tipos de adaptaciones curriculares: significativa, no significativa y de acceso. Las adaptaciones curriculares significativas ajustan los indicadores de logros, los contenidos y objetivos del currículo demandando una evaluación modificada de acuerdo a la discapacidad del niño. Por otra parte, las de acceso se refieren a cambios dirigidos a los alumnos con limitaciones motrices, visuales o auditivas los cuales requieren material o recursos de apoyo como un mobiliario especial, acompañamiento en momentos específicos, pizarras especiales, uso de recursos tecnológicos, entre otros. Por último, Picado Vargas (2007, citado en Ramírez, s.f) define las no significativas como los cambios que no contienen un ajuste significativo en los indicadores, objetivos o contenido más bien cambios en la metodología y la evaluación.

Para lograr lo anterior mencionado es necesario implementar una capacitación docente. La capacitación docente se puede definir como la acción destinada a enriquecer las habilidades, los conocimientos y las aptitudes del profesorado con el propósito de prepararse para poder realizar algún tipo de trabajo específico (Espinosa, 2012, citado en Ramírez, s.f). En el mismo aspecto, Pain (2012, citado en Ramírez, s.f) menciona que la capacitación es un proceso continuo formado por una secuencia de etapas que facilita al docente mejoras en sus

habilidades, nuevos conocimientos y oportunidades de crecimiento con el fin de ser más eficiente en su labor docente. La capacitación habilita el logro de mejoramiento en la calidad de la educación dentro de las instituciones educativas.

En referencia a lo anterior, el proceso de capacitación es vital dentro de las instituciones educativas. Esto se debe a que el desarrollo y la mejora de la calidad educativa se enriquece creando así habilidades y conocimientos dentro de sus agentes educativos, brindando una buena base teórica, operativa y compromiso ético-social que sustente una educación sobresaliente para los estudiantes. Por eso, la capacitación es una obligación que todas las instituciones educativas deben practicar para garantizar una alta calidad de educación (Rodríguez, 2017, citado en Ramírez, s.f).

Booth & Ainscow (2000, citado en Ramírez, s.f) establecen que debe tomarse en cuenta la población estudiantil que presenta más riesgo de exclusión o marginación dentro de las instituciones escolares. Sugieren que en las capacitaciones docentes se enseñe a encontrar herramientas que ayuden a los profesores a enseñar en igualdad de condiciones para sacar provecho a todas las oportunidades presentadas para conseguir un aprendizaje exitoso. Así mismo, que se enseñen medidas en las que se puedan beneficiar los estudiantes con NEE. Estas medidas pueden ser adaptaciones curriculares, uso y adaptación de recursos educativos, utilización de la tecnología y sus derivados en los estudiantes y conceptos que favorezcan la tolerancia, seguridad y respeto hacia la inclusión escolar.

Rivera y Nuñez (2017, citado en Ramírez, s.f) destacan que la formación inicial de los docentes es una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales, ya que estos no cuentan con una capacitación oportuna para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, la actual política educativa busca promover acciones dirigidas a las universidades para que incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de Educación, en todos los niveles, los conocimientos, herramientas y estrategias imprescindibles para atender las necesidades educativas especiales. Debido a esto, varias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la

formación de profesores incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Necesidades educativas especiales” y “Atención a la diversidad”.

4.3 PROPUESTAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA NIÑOS QUE PRESENTAN TEA.

A lo largo del tiempo, el TEA ha cobrado una mayor importancia dentro del ámbito educativo, y es que la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992) produjo grandes cambios en la estructura de la educación especial, pues en dicho acuerdo se modificó la Ley General de Educación, en cuyo Artículo 41 el país inició formalmente el proceso de integración educativa (DOF, 2012), lo que también implicó un cambio en la orientación de los servicios, pues pasaron a trabajar desde un modelo médico a un modelo social-educativo. (Silvia Romero Contreras, 2013)

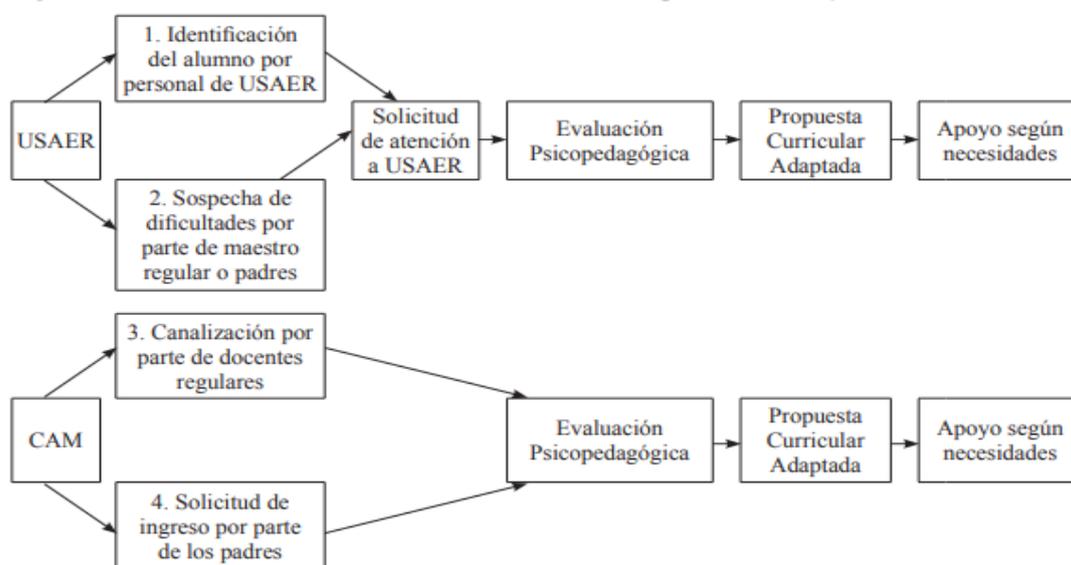
Antes de la reorganización, los principales servicios de educación especial estaban organizados de la siguiente manera (SEP, 2006, Citado en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2013): Servicios indispensables: atendían a estudiantes que tenían alguna de las siguientes discapacidades: neuromotora, auditiva, visual e intelectual. Estos estudiantes eran atendidos en las escuelas de educación especial (específicas por discapacidad), Centros de capacitación para el trabajo y Grupos integrados (grupos de niños reprobados, con discapacidad intelectual leve o de niños sordos), que estudiaban grupos segregados dentro de las escuelas regulares. Servicios complementarios: atendían a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, en los Centros Psicopedagógicos. Después de la reorganización, los servicios se quedaron como sigue (organización vigente a la fecha):

Los servicios indispensables se transformaron en los Centros de Atención Múltiple. Ahora atienden a alumnos con distintas discapacidades en la misma institución. En teoría, atienden a niños con discapacidades muy severas o con discapacidad múltiple; organizan los grupos por nivel de edad y se les imparte el mismo currículo que a los alumnos de las escuelas regulares. Los servicios complementarios se transformaron en las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER). En cada unidad hay generalmente cinco profesionales: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo (de estos últimos puede haber más de

uno). Las USAER atienden a un promedio de cinco escuelas de manera itinerante, con excepción del maestro de apoyo, que puede permanecer en una sola escuela. Entre las principales funciones de las USAER están: realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias. (Ibid.p5)

Figura 3

“Maneras de acceder a los servicios de Educación Especial: USAER y CAM en México”



(Silvia Romero Contreras, 2013)

Por otra parte, la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) propone que para poder avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva, que responda a la diversidad de necesidades educativas de todos y todas sus estudiantes, incluidos los que presentan discapacidad, se precisa, además de potenciar las condiciones que favorecen los procesos educativos en la escuela común, identificar las barreras que existen en el propio sistema educativo para el aprendizaje y participación de todos y de todas.

Con este propósito la División de Educación General pone a disposición de las comunidades educativas el material: “Guías de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia”, con el cual se espera no sólo ampliar el conocimiento y comprensión de las NEE, asociadas a discapacidad o dificultades específicas, que presentan algunos niños/niñas, sino que fundamentalmente contribuir a facilitar y enriquecer la respuesta educativa para todos los niños y niñas del nivel de educación parvularia. (Ministerio de Educación de Chile,2008, Editorial Atenas Ltda)

Figura 4

“Orientaciones técnico-pedagógico para trabajar con niños y niñas

Ámbito comunicación

de 0 a 3 años”

NÚCLEO: Lenguaje Verbal

▪ **Aprendizaje Esperado:** Expresar verbalmente a través de algunas palabras sus necesidades e intereses referidos a personas y objetos de su entorno cotidiano.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: “Aprendiendo nuevas palabras”	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:
<p>Inicio: La educadora invita al niño/a a jugar e interactuar con su entorno, para lo cual previamente ha organizado el espacio, de modo de proveer a los niños/as instancias de exploración e interacción, utilizando para esto juguetes, alimentos y otros.</p> <p>Desarrollo: La educadora invita al niño/a a desplazarse y explorar los objetos que va encontrando, mencionando aquél que el niño toca, repitiendo la palabra y procurando que él intente nombrarlo. “¿quieres el oso pequeño? ¿quieres la pelota azul? Es importante agregar adjetivos enriqueciendo su vocabulario. Se esperará a que lo nombre de alguna manera y si no lo hace se le dará después de unos segundos para que juegue.</p> <p>Cierre: Se nombran al niño/a todos los elementos con los que interactuaron durante la actividad. Puede acompañarse con alguna canción.</p> <p>Evaluación: 1. Da un nombre con emisión gutural. 2. Da un nombre al objeto con alguna monosílaba. 3. Da algún nombre al objeto con una palabra. 4. Da un nombre al objeto de acuerdo a lo que realmente es.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimule las emisiones verbales del niño niña, además del uso de gestos y laminas use siempre el lenguaje verbal, así podrá imitarle (recuerde que la estimulación de varias vías sensoriales oído, vista y tacto le ayudará en su aprendizaje). ▪ Cada vez que emita sonidos, vocalizaciones, sílabas o palabras felicítelo y premie sus progresos, pero a la vez “exija” la emisión correcta, repítale para que le imite. ▪ Muchos niños niñas autistas presentan una peculiaridad en su lenguaje denominada “ecolalia”, que significa repetir lo escuchado, estas ecolalias pueden ser diferidas como repetir algo que escuchó hace un tiempo, por ejemplo comerciales o conversaciones de su casa y están también las ecolalias inmediatas que significan repetir lo que acaba de escuchar. Ambas son formas de comunicar para el niño o niña con autismo, por tanto no trate de eliminarlas sino que déle funcionalidad, por ejemplo, puede repetir yogurt soprole, para indicar que quiere tomar la colación o tiene hambre. ▪ A los niños niñas con autismo les atrae mucho observar revistas comerciales que contengan el logo de los productos, por ejemplo las de supermercados o las revistas de cable que traen logotipos de los canales, apóyese en ello para iniciarlo y familiarizarlo con los símbolos gráficos, letras y números. Puede sorprenderse al ver la habilidad de reconocimiento de “lectura” que demuestran, esto va a ser un medio o vehículo para que mas adelante aprenda la lectura funcional (útil).

(Ministerio de Educación de Chile,2008, Editorial Atenas Ltda)

Con este lema se hace introducción al trabajo presentado en el libro “Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación parvularia”, el cual ha sido seleccionado como parte del marco teórico, fungiendo la función de guía para la inversión realizada en el aula.

Dado que muestra un modelo de atención específica y más adaptable a un aula regular; misma que en el modelo de intervención se adecua a las necesidades más comunes dentro del aula regular.

4.4 LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES DE COMUNICACIÓN EN NIÑOS QUE PRESENTAN TEA.

De acuerdo con lo que se menciona en (Ministerio de Educación de Chile, 2008, Editorial Atenas Ltda) en el desarrollo de las habilidades de comunicación de un niño o niña que presenta autismo, no sólo es importante que aprenda a hablar. Previamente debe tratar de hacerse entender por alguna vía puesto que, a diferencia de los demás niños y niñas, aunque tengan necesidades y deseos, tienen dificultades para entender que los pueden compartir con otras personas. Además, mientras que los niños y niñas sin dificultades descubren por sí mismos formas diferentes de hacerse entender, con miradas, sonidos, gestos o señalando, los que presentan autismo no lo logran. Por tanto, en muchos casos, antes que enseñarles a hablar se les debe ayudar a comunicarse por diferentes vías, entre ellas están:

- La expresión de necesidades a través de gritos o llanto, pues no existe una habilidad verbal.
- Comunicación motora, en la cual se utilizan acciones: como guiar la mano hacia el objeto que desea.
- Los gestos, que incluyen señalar o utilizar diferentes movimientos con algunas partes del cuerpo
- Estrategias de información visual para comunicarse, esta alternativa de comunicación le permite al niño que presenta autismo, hacer la transición entre los objetos concretos y formas más simbólicas de comunicarse, como la palabra.
- El uso de palabras, el cual se progresa de las palabras simples a frases y relatos

Sin embargo, esto implica que los maestros observen de cerca a sus alumnos, pues, aunque los niños con autismo no hablen, se pueden reconocer los sentimientos y necesidades a través de su expresión facial y corporal. De igual forma esperar a que el niño se comunique es muy difícil, pero él necesita tiempo para expresar a su manera sus intereses y sentimientos. Escucharlo es muy importante pues esto ayudará para animarlo a expresarse y le brindará

seguridad. Dejar que el niño tome la iniciativa posibilitará un camino hacia la autonomía.

4.5 ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA

El trabajo con la diversidad, partiendo desde un punto inclusivo, implica un diseño de respuestas educativas flexibles y adaptables para el beneficio de las características de los alumnos, especialmente para aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

En relación con lo anterior, lo idóneo sería considerar estas necesidades como marco general para la organización y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar que la atención a la diversidad no implica resaltar las diferencias sino, el objetivo que se pretende será lograr la mayor participación y aprendizajes posibles.

Es por ello por lo que de acuerdo con (Ministerio de Educación de Chile,2008, Editorial Atenas Ltda) se podrían considerar los siguientes criterios generales para el diseño de una respuesta educativa para los niños que presentan TDA, divididos en cuatro componentes:

1. **ENSEÑANZA Y MOTIVACIÓN PARA ACTUAR COMUNICATIVAMENTE EN EL MEDIO SOCIAL EN EL QUE VIVEN Y SE DESARROLLAN:** Se refiere a la creciente necesidad de enseñarles a los alumnos, a desarrollar habilidades comunicativas y sociales, aprovechando los sucesos cotidianos en los que se ven implicados las niñas y niños con autismo, así como sus familias (Ibid, p.36)
2. **RESPUESTA A CONTEXTOS COMPLEJOS:** Surge a partir de que la mayoría de los niños con autismo presentan dificultades o en ocasiones nula capacidad de distinguir las múltiples características relevantes de los objetos, las personas o los contextos (Ibid, p.36)
3. **TENER EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS DE DESARROLLO Y EL GRADO DE AFECTACIÓN DE CADA PERSONA PARA ADECUAR EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA:** El autismo es un trastorno que no

afecta a todas las personas por igual, por esto, no se debe determinar que no pueden acceder a determinados programas (Ibid, p.36)

4. **CONSIDERAR QUE EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ES QUE APRENDAN Y SE DESARROLLEN:** El objetivo es lograr que sea en ambiente lo menos restrictivo posible y se puedan preparar para la vida en comunidad (Ibid, p.36)

La educación para los niños que presentan autismo representa un gran desafío para aquellos profesionales que lo lleven a cabo, sin embargo, no es una tarea inútil sino un apoyo para su desarrollo en la escuela y con el medio que les rodea.

4.5 RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA LOS ALUMNOS CON AUTISMO.¹⁰

- A. **SECUENCIAS DIDÁCTICAS:** Determinar los comportamientos que se desean mejorar en los alumnos; por ejemplo, que permanezca sentado, que espere, que permanezca en silencio, que pida adecuadamente lo que desea, que permanezca en el salón.

Escoger las láminas que se van a necesitar, correspondientes a los compartimientos que quiere fomentar.

- B. **HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL:** Los logros planteados en esta área le permitirán al alumno, relacionarse de manera adecuada con los demás niños, padres y adultos; así mismo adquirir independencia en la ocupación del tiempo libre y mejorar su atención en las actividades de imitar para aprender del otro.

- C. **APRENDIENDO A ATENDER:** Observar y delimitar cual es el canal sensorial que el niño utiliza con más frecuencia; oído, tacto, vista o gusto. Manipule los materiales frente a él, llamando su atención; felicítelo cada vez que mire o muestre interés.

¹⁰ Estas recomendaciones surgen de la "Fundación Integrar". Citado en atención educativo en niños de 0 a 6 años con autismo. Apoyos pedagógicos para la integración de menores de 6 años con discapacidad a la escuela regular. OEA - CIDI - SEP. 2003. Colombia.

- D. **APRENDIENDO A IMITAR:** Se sugiere, seleccionar los materiales de su agrado, organizar un ambiente llamativo, observar lo que hace el niño, imitar esas acciones y proponer otras, felicitarlo si lo logra, es decir si lo imita.
- E. **APRENDIENDO A UTILIZAR OBJETOS:** Se sugiere seleccionar varios objetos y juguetes, permitir que se acerque al objeto que le llame la atención, observar como manipula el objeto y mostrarle formas de utilizarlo; sino los usa correctamente, demostrarle cómo hacerlo. Felicitarlo por usarlos adecuadamente. Enseñar a usar otros objetos, corregirlo y felicitarlo cada vez que sea posible.
- F. **APRENDIENDO A EMPLEAR MATERIALES ESCOLARES:** Se propone que programe con frecuencia actividades que incluyan: lápices de cera, plastilina, colores, tijeras y papel; así mismo usar la técnica para rasgar, arrugar, pegar, cortar, pintar. Así como demostrar, como usar el material y si es necesario guiar sus manos.

Si intenta comerse el material o no darle el uso adecuado, se deberá mostrar cómo usarlo y felicitarlo por las aproximaciones a este aprendizaje. Se sugiere exhibir los trabajos de los alumnos en lugares especiales.

Algunos niños con autismo pueden presentar dificultades con texturas como masas o pinturas, en tal caso realice ejercicios de manipulación de diferentes texturas como: aserrín, arena, talco, granos, etc. Se aconseja realizar las actividades acompañados de música, halagos, aplausos, sonrisas y elogios que animen al niño a responder positivamente.

- G. **APRENDIENDO A SEGUIR INSTRUCCIONES:** Se aconseja observar y determinar qué acciones sabe realizar el niño, anotar las que desee que aprenda (mínimo 10). Dar la instrucción acompañada de un gesto y/o movimiento. Si realiza la acción que se le pidió, felicitarlo; sino lo hace llevarle la mano o guiarlo en su cumplimiento.

A manera de que el tiempo pase, se invita a retirar poco a poco los gestos que acompañan la instrucción verbal. Aumentar de forma progresiva las órdenes, hasta completar las del listado. Practicar el seguimiento de

órdenes en diferentes lugares; así como también enseñarle órdenes dadas por diferentes personas.

Las instrucciones que se le enseñen a seguir, deben ser utilizadas frecuentemente en el ambiente del niño, para garantizar la comprensión y la ejecución inmediata.

H. APRENDIENDO A PERMANECER SENTADO: Observar al niño y anotar el tiempo que permanece sentado en diferentes actividades, comer, pintar, jugar, etc. Determinar el tiempo mínimo que permanece sentado, diseñar actividades agradables que impliquen permanecer sentado al menos el tiempo mínimo anotado. Realizar las actividades manteniendo la motivación del niño, llevándolo a permanecer cada vez más tiempo, hasta completar por lo menos entre 10 o 15 minutos.

I. APRENDIENDO A COMPLETAR TAREAS CORTAS: Se invita a realizar una lista de las actividades que el alumno sabe realizar, se deberá mostrar los pasos en los que se divide una tarea, organizar el lugar de trabajo, así como retirar los elementos que puedan distraer su atención.

Explicarle y demostrarle paso a paso lo que debe realizar, se puede utilizar una secuencia de visuales para la explicación.

Será indispensable que la guía se retire del lugar y permita que el niño realice la actividad solo, se sugiere se esté alerta para ayudarlo a enfocarse de nuevo en la actividad y continuarla solo si es necesario. Estimular siempre que sean posible todos los logros que lo acerquen a la meta.

J. APRENDIENDO A ESTAR TRANQUILO CERCA DE OTROS NIÑOS: Es necesario que se propicien actividades recreativas o artísticas que impliquen permanecer en grupo, Para iniciar con este tipo de actividades se sugiere que sea por parejas, de manera inicial solo invitando al alumno a observar, llamando su atención con diversos materiales e invitándolo para acercarse poco a poco al grupo, se sugiere se permanezca junto a él y estimularlo para estar cerca.

Si observa que el ruido de los demás le molesta, se deberá enseñar a como taparse los oídos, se recomienda visitar muchos lugares en donde

el niño tenga contacto con diferentes personas, empezando por ambientes calmados, con poca gente, pocos estímulos y poco ruido, hasta llevarlo a tolerar ambientes más cargados de estimulación. Si se observa que se está desesperando al exponerse a estas situaciones, es necesario graduar el tiempo de permanencia en ellas, en casos extremos se deberá retirar de la actividad cuando sea necesario y utilizar frases que le ayuden a tranquilizarse o ayudas visuales. También se puede masajear según la manera como a él le guste, apretando sus hombros, acariciando su cabello, apretando una pelota, entre otras.

K. APRENDIENDO A ESPERAR TURNOS: Se sugiere que prepare actividades muy cortas y agradables para el niño, en las cuales deba esperar. Cuando el alumno se vea disperso, se deberá hacer un llamado de atención sobre el juego o la actividad que se está realizando; para estimularlo hay que mostrarle que ya casi le toca el turno. Es importante intentar realizarlo en todas las actividades que le sea posible, por ejemplo: esperando una fila, al repartir material, etc. Felicitarlo cuando se logre el objetivo acerca de la espera, será fundamental.

L. APRENDIENDO A RESPONDER AL NOMBRE: Se sugiere que se proporcionen apoyos para que, se logre captar la mirada del niño, cada vez que se le llama por su nombre. Por ejemplo, se deberá mirarlo y llamarlo por su nombre, señalarlo, tocarlo o utilizar una entonación especial cuando se le llame.

M. APRENDIENDO A SEÑALAR PARTES DEL CUERPO: Se deberá comenzar por sentarse frente al niño y mostrarle cada una de las partes de su cuerpo, por ejemplo, la “cara”, al tiempo que se le toma la cara; esto se puede llevar a cabo con la ayuda de un muñeco o una lámina. Realizar esta secuencia con cada una de las partes del cuerpo interesadas en que el alumno aprenda, posteriormente lo primordial será, preguntarle al alumno una parte del cuerpo, por ejemplo, “tócate o muéstrame la cara”. Si el niño lo logra, será vital reconocerlo con alguna felicitación o estímulo, de no ser así, se deberá tomar su mano y llevársela hasta la cara y decirle “esta es la cara”. Posteriormente y progresivamente realizar las

actividades, pero disminuyendo poco a poco la ayuda empleada por la guía.

N. PEDIR LO QUE DESEA A TRAVÉS DE LÁMINAS: Es importante realizar esta actividad con niños que aún no emiten sonidos o utilizan palabras; esto los ayuda a comunicarse y aumenta las posibilidades de que verbalice. Se solicita crear situaciones en las cuáles el niño pueda pedir cosas, por ejemplo, a la hora de comer o jugar. Para ello se aconseja presentar una lámina y el objeto que el niño desea, se deberá preguntarle al niño ¿Qué quieres?, posteriormente se pondrá la lámina en su mano, guiándolo para que se la devuelva e inmediatamente, entregarle el objeto. Cuando el niño haya comprendido el intercambio de la tarjeta por el objeto, se deberá empezar a disminuir la ayuda.

O. NOMBRAR OBJETOS Y LÁMINAS CON DIBUJOS O MIMICA: Este objetivo se considera de gran importancia cuando los niños con autismo no han logrado hablar. El empleo de las láminas como medio de expresión facilita y posibilita la comunicación, por lo tanto, es necesario tenerlo en cuenta como una alternativa. Diseñar un ambiente con objetos de interés para el niño, así como nombrar cada objeto de manera clara y corta, mostrarlo y permitir que lo explore. Es necesario abordarlo con interrogantes tales como: “¿Qué es esto?”, si el niño hace el gesto o le muestra la lámina, se deberá felicitar; de lo contrario, se considera decir la palabra, mostrarle la lámina o gesto y pedirle, que la muestre o haga el gesto con la persona que lo está guiando al mismo tiempo o después. Hay que animar a los alumnos ante cualquier intento que se haga para responder la pregunta.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1 PROYECTO PEDAGÓGICO DE ACCIÓN DOCENTE

El proyecto pedagógico de acción docente, deberá responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes. Estos instrumentos de la planificación, se pretende sean transversales para así poder tener en cuenta los componentes del currículo y este basado en las necesidades e intereses de los alumnos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad; así como de implicar acciones precisas en la búsqueda de soluciones a los problemas de tipo pedagógicos (Tulio, 2001)

El proyecto pedagógico de acción docente como herramienta para administrar el currículo, constituye también, una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando directamente a los actores del proceso, integrando y correlacionando áreas del conocimiento, logrando que todos y cada uno se desenvuelvan adecuándose a lo planeado y ejecutado. (Ibid. p. 336)

Se fundamenta en la enseñanza activa, partiendo de las necesidades del alumno, la alumna y la escuela, con el fin de proporcionar una mejor educación en cuanto a calidad y equidad, en principios pedagógicos que sustentan la praxis pedagógica; que, según Díez, (1995, citado en Tulio, 2001) establece que estos principios son: el aprendizaje significativo, la identidad y diversidad, el aprendizaje interpersonal activo, la investigación basada en la práctica, la evaluación procesal y la globalidad.

Los elementos básicos del proyecto pedagógico de acción docente se basarán en la realidad de la escuela como organización; estructura organizativa, normas o reglamentos, relaciones interpersonales, mecanismos de comunicación, estilos de liderazgo, sentido de trabajo en equipo o en grupo, Círculos de Acción Docente, Círculos de Estudio, horarios y turnos, dotación, planta física, servicios, funcionamiento. (Ibid. p. 337)

La realidad del docente: su formación, experiencia docente y administrativa, sus fortalezas y debilidades, sus intereses y necesidades, su nivel de compromiso con la escuela y comunidad, sus necesidades de actualización.

Las estrategias didácticas que utilizó, los recursos con los que se cuenta, cómo se ha ambientado el aula, en qué áreas o asignaturas el docente se siente más capacitado, son reflexiones que no deben faltar.

Las metas, los objetivos y demás propósitos que se desean lograr, serán elaboradas partiendo del perfil y estarán acordes con el diagnóstico de los alumnos y con las metas que se han trazado.

5.2 TIPO DE PROYECTO A DESARROLLAR

En el seguimiento del modelo en conveniencia a la problemática presentada, el presente proyecto pertenece al proyecto pedagógico de acción docente.

Mismo que se vincula a acciones continuas que nos lleven a la modificación de la práctica docente, el cual contiene elementos de alternativa e innovación de la acción docente, que se realizaron para llevar a cabo este proyecto: lograr el cambio que pasa de ser un docente a un investigador, orientador y facilitador de la construcción de conocimientos y mejoras en la calidad de la educación y el desenvolvimiento de los alumnos.

Este proyecto surge por y para la práctica docente, extendiendo la posibilidad de detectar y solucionar alternativamente la problemática que afecta el quehacer cotidiano del docente en la escuela.

Mismo en el que se espera que el docente realice satisfactoriamente su función, para lograr que el alumno se centre como el objetivo de las prácticas educativas y los aprendizajes; así mismo el profesor sea el creador de más ambientes y contextos favorables para la enseñanza.

Este instrumento pedagógico, se basa en el trabajo orientado y el acompañamiento del alumno en sus procesos para la adquisición del aprendizaje, así como en la observación de los avances adquiridos.

5.3 PROPÓSITOS

El propósito contribuir con orientaciones y actividades pensadas, en mejorar el desenvolvimiento de los alumnos que presentan el trastorno del espectro autista dentro del aula regular; así mismo la adquisición formal de aprendizajes planteados en un currículo escolar.

La situación planteada **¿Cómo un docente podría brindar el apoyo para el aprendizaje de un niño que presenta el trastorno del Espectro Autista, en el nivel preescolar?**, nos lleva a plantear los siguientes propósitos y parámetros para la atención de estos alumnos:

- El docente debe adaptarse a los alumnos y no al revés
- Incluir estímulos visuales, ya que estos son fundamentales y obligatorios en la intervención
- Implementar estímulos visuales llamativos y de tamaño grande
- Retomar los estímulos auditivos en el aula, los cuales deben ser suaves al principio con la opción de irlos subiendo de nivel
- Usar la implementación de elementos sensoriales tales como: pinturas, plumas, semillas, etc. se llevará a cabo bajo supervisión y con una fundamentación o propósito pedagógico
- Implementar en la practica la utilización de materiales concretos
- Que el docente logre tomar en cuenta que se debe adecuar el grado de dificultad de manera progresiva en las actividades
- Se debe dar tiempo suficiente para la estimulación y exploración pertinente en cada actividad
- Dar al alumno la libertad de la iniciativa
- Mantenerse al nivel físico del alumno
- Lenguaje claro
- Predicar con el ejemplo
- Fortalecer la autonomía y la seguridad en los alumnos
- Fomentar la habilidad del razonamiento gracias al apoyo de materiales concretos
- Promover el juego simbólico entre todos los alumnos
- Mejorar la interacción en el aula

- Mantener el respeto entre los alumnos
- Crear sensibilización entre los alumnos regulares y los que presentan NEE
- Adquisición de aprendizajes concretos
- Utilizar la observación como medio de evaluación continua

5.4 ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN: “ORIENTACIONES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS PARA LA ORGANIZACIÓN Y PLANEACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN EL AULA REGULAR A NIVEL PREESCOLAR”

El presente proyecto propone la implementación de orientaciones de estrategias lúdicas visuales y auditivas, para estimular la integración, participación y adquisición de contenidos en niños de 3 años que presentan el trastorno del espectro autista en el aula regular.

Para lograr el cumplimiento de los propósitos se darán lugar algunas actividades como estrategia de aplicación, mismas que inician en el conocimiento y regulación de sus emociones, en la permanencia de un lugar, identificar y ejecutar rutinas escolares, respetarse a sí mismo y a los demás, cuidar de sus pertenencias, manipular diversos materiales, participar en colaborativo; como parte de una serie de aprendizajes que le apoyarán a los alumnos intervenidos un mejor desarrollo de sus capacidades internas y sociales dentro de la escuela, mismas que ambiciosamente se pretenden puedan ser implementadas en su vida diaria.

Estas formarán parte de un proyecto conformado por 10 módulos, los cuales se sugieren se implementen con duración de un mes, alternando y variando las situaciones, así como los materiales; con la finalidad de interiorizar dichos aprendizajes en los alumnos de una forma continua y repetitiva, con la fiel convicción y comprobación de que ello ayudará a una mejor ejecución y aprendizaje.

MÓDULO 1 “EL ESPEJO DE LAS EMOCIONES”

Se considera que antes de realizar cualquier intervención, es fundamental apoyar a los alumnos al reconocimiento de lo que algunas situaciones les provocan emocionalmente.

OBJETIVO: Lograr que los alumnos conozcan y reconozcan su sentir ante diversas situaciones, con ello se pretende ayudar más adelante a regular sus emociones.

INICIO

Se abordará a los alumnos preguntando si conocen que son las emociones: alegría, tristeza, enojo, llanto, etc. Así mismo se les permitirá a los alumnos expresen sus respuestas en plenaria.

DESARROLLO

Se mostrará a los alumnos tarjetas ilustradas con las diversas emociones a trabajar en el aula.

Posteriormente se proporcionará a los alumnos, un espejo y se les pedirá que representen alguna emoción (de forma guiada o libre)

CIERRE

Durante todo el mes se podrán ir diversificando actividades que apoyen al conocimiento de lo que algunas situaciones le provocan diversas formas de expresión emocional.

MÓDULO 2 “APRENDO A CONTROLAR LO QUE SIENTO”

La educación en referencia a las emociones favorece al bienestar personal de los niños, es una forma de enseñarle a enfrentarse a los problemas y a vivir en paz dentro de una sociedad.

OBJETIVO: Con este módulo se pretende disponer de habilidades al alumno, las cuales le sirvan para reconocer sus emociones y gestionarlas adecuadamente.

INICIO

Con el apoyo de títeres, se contará una historia, en donde se aborde la regulación del enojo por medio de un ejercicio de respiración. (para este ejercicio el personaje principal se sugiere sea una rana)

DESARROLLO

Utilizando el apoyo de materiales alternos (cartón y popote), se formará una rana, con el popote se simulará su lengua.

CIERRE

Se explicará a los alumnos que cuando se sientan enojados, frustrados; la rana ayudará a calmar el “corazón acelerado”.

Durante este módulo se pueden implementar diversas acciones y materiales tales como una manta, un peluche, un globo, plumas de colores, etc. Con la finalidad de que estos sean un instrumento para poder ayudar en la regulación emocional, haciendo uso alternativo de la respiración y la relajación.

MÓDULO 3 “PERMANEZCO EN MI AULA”

Es importante que los alumnos reconozcan su aula, como el medio inmediato de aprendizaje, así mismo como el área establecida para su permanencia en la escuela y un lugar seguro.

OBJETIVO: Que los alumnos permanezcan dentro de sus aulas, con la intención principal de su salvaguarda y para lograr una mejor integración con sus pares y docentes.

INICIO

Durante este módulo será muy importante contar con la identificación de algunos gustos de forma individual de aquellos alumnos con los que se intervendrá. Pues para lograr su permanencia en el aula y en su asiento, se le ofrecerán diversos materiales para mejorar su interés y atención.

DESARROLLO

De forma diaria se presentará un material diferente, incluso con mayor grado de dificultad para su manipulación, por ejemplo: bloques, material de ensartado, animales de plástico, rompecabezas, material de conexión, etc.

CIERRE

Así mismo para reforzar este aprendizaje, se apoyará del conocimiento y la estimulación acerca de los lineamientos o normas del aula, se sugiere que se presenten de manera atractiva y con gran tamaño; con la finalidad de que los alumnos sistematicen dichos reglamentos.

Los materiales pueden ser elegidos conforme al gusto y necesidades de los alumnos, así mismo el periodo de uso dependerá del agrado que se muestre.

MÓDULO 4 “RUTINAS EN LA ESCUELA”

Estructurar rutinas, tiempos y actividades en la jornada estudiantil, es de vital importancia, puesto que los alumnos reconocerán y adoptarán las diversas actividades propuestas, para llevarlas a cabo de manera habitual en la escuela. Ayudando a una mejor ejecución de ellas y un amplio desarrollo y desenvolvimiento en su vida escolar.

OBJETIVO: Lograr que los alumnos, reconozcan y lleven a cabo de manera satisfactoria las actividades propuestas en la escuela, especialmente aquellas que se apegan a una rutina diaria.

INICIO

Dentro del aula se colocará “una línea de las rutinas” en la cual de manera ilustrada se presentarán las actividades de la semana: saludo, revisión de tareas, atención al docente, recreo, cantos, lavado de manos, etc.

DESARROLLO

Todos los días al comienzo de cada actividad, se mencionará lo que se está haciendo de la línea de las rutinas, con la finalidad de que los alumnos identifiquen tiempos y secuencia de las actividades propuestas.

CIERRE

Durante el transcurso de este módulo, se pueden ir variando como se aborda la presentación de cada actividad, es decir, preguntando a los alumnos, escondiendo las tarjetas, haciendo adivinanzas, etc.

MÓDULO 5 “ESPERO UN TURNO”

Esperar un turno es una habilidad importante, que los niños deben desarrollar para poder participar eficazmente en una comunidad.

OBJETIVO: Lograr que los alumnos esperen su turno de participación y respeten el de los demás, para poder mejorar el aprendizaje y la convivencia con otros.

INICIO

En este módulo será importante utilizar objetos personalizados para cada alumno (gafetes, fotos, personajes, etc.) Con la finalidad de que los educandos los reconozcan como un objeto identificador de su identidad.

DESARROLLO

Durante las actividades a realizar en el aula, se utilizarán estos recursos como indicadores del orden de participación; permitiendo a los alumnos seleccionados expresarse en plenaria y al resto del grupo esperar su turno.

CIERRE

Se sugiere realizar una mención de felicitación si se logra el objetivo, con la finalidad de resaltar los logros obtenidos.

Cada semana se pueden cambiar los recursos para la identificación de turnos, según sea necesario.

MÓDULO 6 “ESCUCHANDO CON ATENCIÓN”

Enseñar a escuchar a los niños es muy importante, pues consiste en hacerlos entender la necesidad de atender a los demás para conocer sus opiniones, sentimientos e ideas. Así mismo para comprender que también ellos podrán tener la misma oportunidad de ser escuchados.

OBJETIVO: Que los alumnos escuchen con atención a sus docentes y compañeros, con la finalidad de mejorar su aprendizaje, su interacción con otros y el tiempo en la escuela.

INICIO

Se sugiere que esta dinámica se intente llevar a cabo en ambientes relajados y en lo mayor posible silenciosos; con la finalidad de lograr una mayor concentración y correspondencia de los alumnos ante este aprendizaje.

DESARROLLO

Con el apoyo de materiales como: una campanilla, una cajita con alfileres, con efectos de sonidos que se pueden reproducir por medio de las tic's.

Se pedirá a los alumnos cierren sus ojos e intenten adivinar el sonido que es, esto les permitirá una mayor concentración y atención para lograr el objetivo; con ello se pretende una estimulación de estas habilidades.

CIERRE

Se sugiere utilizar las diversas variantes propuestas a lo largo del mes tales como: sonidos, cuentos, títeres, trabalenguas, etc.

MÓDULO 7 “EL RESPETO ASI MISMO Y LOS DEMAS”

El respeto es uno de los valores más importantes para una sociedad, nace en la infancia desde el seno familiar y se desarrolla a lo largo de la vida, en la escuela se reafirma y es una excelente área de oportunidad para llevarlo a cabo y ponerlo en práctica.

OBJETIVO: concientizar a los alumnos acerca de la importancia de respetarse así mismo, así como a los que nos rodean; con la fiel convicción de mejorar las relaciones personales y la pertenencia a un grupo social, en este caso en el desenvolvimiento de una cultura de paz en la escuela.

INICIO

Se proporcionará a los alumnos una hoja y se les pedirá que la observen.

DESARROLLO

Posteriormente los alumnos comenzarán a decirle cosas que generalmente una persona enojada puede expresar a otra; mientras esto ocurre los alumnos deberán doblar la hoja de acuerdo a como esta dinámica les vaya provocando sentirse.

CIERRE

Al termino de este ejercicio se les pedirá a los alumnos vuelvan a dejar la hoja tal y como estaba en un principio; al paso de un tiempo determinado se les explicará que lo mismo sucede con las personas cuando las lastimamos con nuestras palabras o actos, por eso es importantes respetarnos y cuidarnos, así como tratarnos con amabilidad.

Para reforzar este módulo se sugiere, colocar las reglas del aula con tarjetas ilustradas, leer cuentos, realizar un mural acerca del respeto, fomentar la integración y comunicación entre los alumnos por medio de roles en el aula y el juego.

MÓDULO 8 “AUTONOMIA EN LA ESCUELA (CUIDAR LAS PERTENENCIAS)”

Es fundamental que los niños y niñas sean autónomos y aprendan a hacer las cosas por sí mismos, esto les permitirá un desarrollo óptimo en distintas áreas de su vida.

OBJETIVO: Lograr que los alumnos esperen su turno de participación y respeten el de los demás, para poder mejorar el aprendizaje y la convivencia con otros.

INICIO

Con el apoyo de tarjetas ilustradas, se mostrarán a los alumnos diferentes situaciones en donde cuidar las pertenencias sea parte principal del dibujo a mostrar.

Es importante que vayan dirigidas en cuanto a las actividades de la escuela y el aula: cuidado de la mochila, lonchera, suéter, etc.

DESARROLLO

En base a ello, se propondrá una actividad de dichas tarjetas, por ejemplo, “todos sacaremos nuestras libretas de trabajo y acomodaremos nuestra mochila”

CIERRE

Aquel que lo realice con éxito recibirá algún incentivo, un aplauso, una carita feliz, una felicitación, etc.

Como sugerencia se plantea ir combinando la consigna cada semana, o de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

MÓDULO 9 “CONOCIENDO DIVERSOS MATERIALES”

El material concreto, así como sus variantes, apoyan en el aprendizaje, ayudando a expandir el pensamiento, incitando a la imaginación y creación; ejercitando la manipulación y construcción de modelos. Propiciando la elaboración de relaciones operatorias y el enriquecimiento del vocabulario.

OBJETIVO: Lograr que los alumnos puedan manipular y explorar diversos materiales, con la intención direccionada de aprender algo. Así mismo, este contacto con la variación de materiales, les permitirá experimentar nuevas sensaciones y formas de trabajar en el aula.

INICIO

Con alguna intensidad lúdica o de aprendizaje, se mostrará un modelo a seguir (una letra, un número, una figura geométrica, una secuencia, etc.)

DESARROLLO

Con el apoyo de materiales diversos, en este caso será plastilina; los alumnos deberán seguir el modelo planteado.

CIERRE

Al finalizar se pedirá a los alumnos muestren sus creaciones y expliquen como lo hicieron.

De forma gradual, poco a poco se permitirá la manipulación de otros, así como también el apoyo brindado se ira retirando según lo vayan necesitando hasta lograr que lo realicen por si solos.

Se sugiere utilizar la mayor parte de materiales durante este bloque, para lograr identificar, explorar y manipular, el mayor número.

Los materiales sugeridos son: pintura, acuarelas, pinceles, pegamento líquido, gises, marcadores, harinas, aserrín, gelatina, pompones, semillas, etc.

MÓDULO 10 “TRABAJO COLABORATIVO”

El trabajo colaborativo invita a que los alumnos sumen esfuerzos con otros pares para conseguir un mismo objetivo. Apertura la sana convivencia, la cultura de paz y el respeto a otros.

OBJETIVO: Que los alumnos se integren con todos sus compañeros para lograr un mismo objetivo, poniendo en práctica los saberes adquiridos anteriormente como la espera de un turno y el resto a los demás.

INICIO

Se formarán equipos de 3 alumnos (esto va a variar de acuerdo al número de estudiantes en el aula), se proporcionarán fichas con secuencias corporales y rítmicas.

DESARROLLO

Los alumnos tendrán la consigna de observar y delimitar quienes realizarán dichas actividades e imitarlas.

CIERRE

En plenaria y por equipos representarán la secuencia planteada, detonando su habilidad por organizarse, haciendo uso de varias cualidades como el uso del lenguaje y el trabajo en equipo.

Se aconseja trabajar diversas actividades que impliquen el trabajo en equipo, planteando consignas sencillas y aumentando el grado de dificultad de acuerdo a las necesidades y disposición de los alumnos.

5.5 EVALUACIÓN SUMATIVA

Para llegar a los resultados de esta intervención, es pertinente mencionar que se trabajó con dos estudiantes que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA), junto a sus compañeros de clases; los cuales cursaban el primero de preescolar y sus edades oscilan entre los 3 y 4 años de edad.

Tomando como referencia las preguntas de investigación: **¿Cómo un docente podría brindar el apoyo para el aprendizaje de un niño que presenta el trastorno del Espectro Autista, en el nivel preescolar? ¿Cómo respaldar, pedagógicamente, a las docentes, en cuanto a la atención de alumnos con trastorno del espectro autista, a nivel preescolar?**

Mismas a las cuales se da lugar a las siguientes respuestas:

- Para que un docente pueda no solo lograr cubrir las necesidades básicas de sus alumnos, es necesario comprender que las generaciones actuales y las venideras, están expuestas a la diversificación y por ende la postura del maestro debe transformarse, para salir de su zona de confort y convertirse en investigadores educativos con la finalidad de darle a sus alumnos no solo las respuestas más próximas, sino plantearse metas más allá de lo convencional.
- Para el respaldo pedagógico docente, se comprobó que la actualización, capacitación y sensibilización son fundamentales para la transformación de la praxis y para brindar acompañamiento, así como seguridad entre los profesores.

Al dar continuidad a esta intervención, se observó que, en general los docentes a nivel preescolar merecen la oportunidad de una capacitación óptima y concreta acerca de las diferentes necesidades educativas escolares, a los que sus alumnos pudieran enfrentarse. Es necesario que la formación que se sugiere mantenga a los docentes actualizados frente a las nuevas formas de enseñar, tener guías, manuales de procedimientos y demás herramientas que sean fáciles de abordar. Así mismo cuando las escuelas pretendan atender alumnos con un trastorno en específico, se sugiere que el o los docentes a cargo, reciban una capacitación oportuna a lo que se enfrentará en el aula.

De igual forma se pudo corroborar, por medio de la intervención planeada y organizada; así como de las adecuaciones curriculares necesarias que, los alumnos con trastornos de TEA no solo pueden alcanzar satisfacer sus necesidades básicas de interacción y de participación en la escuela, sino que también es pertinente mencionar la alta probabilidad de absorción de aprendizajes guiados y planeados.

Seguido de ello, una de las partes fundamentales para lograr el cometido en relación a la inclusión y absorción de aprendizajes, serán los compañeros de clase a quienes se sugiere sensibilizar y hacerlos partícipes de este proceso, incluyéndolos en la participación de la manipulación en cuanto a los materiales de las adecuaciones curriculares, así como en las diversas áreas de oportunidad para brindarse apoyo entre sí y las actividades sugeridas y planteadas en las clases.

En cuanto al modelo planteado, que sirvió como guía para esta intervención, el aprendizaje esperado siempre debe ser claro y preciso.

Para ello, la adecuación curricular es la base para lograr una mejor comprensión y así poder alcanzar lo propuesto. Los materiales empleados deben ser utilizados de manera oportuna y con una finalidad de aporte al resultado deseado.

Así mismo los instrumentos de evaluación deben incluirse de manera semanal o quincenal, para lograr la medición no solo de las conductas sino de los aprendizajes alcanzados.

5.6 CONCLUSIÓN ACERCA DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN

Como se evidenció en este proyecto las necesidades educativas especiales, no son un tema que se encuentre de “moda”, sino más bien es una situación a la que estamos propensos como sociedad desde tiempos muy remotos.

Las diferentes formas de abordarlo han ido cambiando con el tiempo, pues se inició desde relacionarlo con dogmas religiosos, hasta que en nuestros tiempos se buscan diferentes herramientas educativas para lograr una mejor comprensión y práctica hacia ellas.

Partiendo del objetivo general, durante el desarrollo de este proyecto se logró evidenciar que la situación del TEA a nivel teórico, si está presente; sin embargo,

dentro de la educación básica de nuestro país, es muy poca la relevancia e importancia que se le permite, sobre todo en las aulas regulares.

En cuanto a la práctica en las aulas, se observó que representa una gran dificultad para enfrentarse.

Los docentes aun deliberan la responsabilidad del aprendizaje de este sector de alumnos, a los profesores de educación especial. Así mismo, se resaltan las pocas o nulas fuentes de actualización, con las que los centros educativos cuentan. Especialmente las del tipo incorporadas a la SEP, no reflejan el apoyo extra de algún docente con especialidad o alguna institución que respalde su actualización continua; en particular acerca del TEA.

Sin embargo, en una minoría, pero existente, los docentes buscan realizar ajustes según sus perspectivas para brindar apoyo a sus alumnos con TEA, pero se evidencia que a cargo tienen a grupos numerosos, lo que dificulta que se mantenga una adecuada interacción pedagógica.

En correspondencia a lo anterior, se implementó la investigación acción tomando como referencia el modelo “De acuerdo con Latorre (2005), la investigación educativa se concibe como un proceso racional y metódico, dirigido a lograr un conocimiento objetivo y verdadero sobre la educación”, ya que analiza las posibles acciones humanas y los procesos sustentados experimentados por los docentes, relacionándose de manera más directa y real a los problemas cotidianos en la comunidad escolar.

Tomando como punto de partida lo antes expuesto, se elaboró como propuesta pedagógica orientaciones para la atención de niños con TEA en el nivel preescolar dentro del aula regular, reflejando la adecuación e implementación de secuencias didácticas guiadas y con un aprendizaje esperado y/o específico, que se pretende que los alumnos con TEA alcancen.

Así como de abordaje, organización del aula, tipo de lenguaje propuesto para una mejor interacción, con el fiel propósito de que estas permitan resignificar los fines de la práctica docente en cuanto a la atención de niños con TEA dentro de un aula regular, específicamente.

Con este proyecto se pretende resaltar la importancia y relevancia de implementar estrategias pedagógicas diferentes y encaminadas a mejorar el proceso de inclusión y aprendizaje de niños y niñas que presenten este trastorno. En donde siempre se reconozca el concepto principal del trastorno, sus

características principales, las estrategias de abordaje y enseñanza, se identifiquen y estimulen las habilidades, se fomente la comunicación, la organización de las aulas y la interacción con las familias y la comunidad inmediata.

Al tener en cuenta estos parámetros, se favorecerá la obtención de resultados positivos y favorables al respecto de la atención de los niños y niñas con TEA en las aulas regulares.

Para finalizar, se resalta la importancia de motivar al estudiante con apoyos emocionales tales como felicitaciones y palabras positivas para su persona y el esfuerzo que realizan día con día, con la finalidad de que se reconozca como un sujeto participe de una comunidad y de un contexto.

De este modo la propuesta “Orientaciones Pedagógicas para la atención y el aprendizaje de niños con TEA dentro del aula regular en el nivel preescolar” busca empoderar a la comunidad educativa, haciendo énfasis en los docentes, pretendiendo sea un punto de apoyo al momento de implementar el trabajo en las aulas con niños que presenten Trastorno del Espectro Autista (TEA), teniendo en cuenta que podrán no solo brindarles a sus alumnos la oportunidad de ejecutar acciones de desempeño autónomo y social, sino de algún proceso de aprendizaje específico.

Bibliografía

- Boletín UNAM-DGCS-291. (2020). En D. G. Social.
- Briceño Matheus, V. (2018). Trastornos del Espectro Autista en educación inicial: Experiencia Educativa. *Revista Científica*, 3(8), 2018-233.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. *Educere vol.5 núm.15*, 335-344.
- CIDE, U. N. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, núm. 3, pp. 702-715, 2021.
- EDUCATIVA, R. M. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer.
- JJ. Delgado Domínguez, G. P. (2011). Detección precoz de la hipoacusia infantil.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Ministerio de Educación Pública, D. d. (s.f.). ADECUACIONES CURRICULARES.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación parvularia. Editorial Atenas Ltda.
- Moreno, M. (s.f.). Diseño de estrategias. *Biblioteca. Udgvirtual*.
- Orientaciones Pedagógicas para la inclusión de niños con Autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. (2017). *Telas*, vol. 19, 81-102.
- Profesorado, A. U. (2013). Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2013,. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Ramírez, M. A. (2013). *La atención educativa de los alumnos con trastornos del Espectro Autista*.

Rámirez, N. K. (s.f.). *Importancia de la Capacitación Docente en el Manejo de Necesidades Educativas Especiales*.

Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en latinoamérica. *Educere*, vol. 10, núm. 33, 347-356.

Salesiana, U. P. (2020). El significado de la practica docente, en voz de sus protagonistas. *Revista de Educación*, Núm.2 pp.229-240.

SEP. (2000). La integracion educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.

SEP. (2006). *Orientaciones Generales*. mexico df.

SEP. (2017). *APRENDIZAJES CLAVE*.

ANEXOS

Anexo 1 “Cuestionario diagnóstico”

“Taller de sensibilización y capacitación docente en las problemáticas educativas de Autismo”



Cuestionario Diagnóstico.

Nombre: _____

Edad: _____

FORMACIÓN DOCENTE

¿En qué instituciones llevo a cabo su formación docente? _____

¿Qué tipo de estudios son los que conforman su perfil de docente? _____

Años de servicio como docente: _____

Grado que atiende actualmente: _____

Cantidad de escuelas en las que ha trabajado: _____

Número de casos de niños que presentan TEA con los que ha trabajado: _____

Actualmente, dentro del grupo que atiende ¿Hay alguien con TEA? (SI) (NO)

CONOCIMIENTO

¿Qué es la discapacidad? _____

¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales? _____

¿Reconoce alguna institución que apoye a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales? _____

Para usted ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista? _____

Mencione tres características del Trastorno del Espectro Autista

1.-

2.-

3.-

¿Qué tanto considera que conoce acerca del tema del Trastorno del Espectro Autista?

- a) Nada b) Poco c) Lo necesario d) Demasiado

¿Ha tomado cursos de capacitación docente para trabajar con niños que presentan Trastorno del Espectro Autista? (SI) (NO)

¿Dónde ha tomado dichos cursos? _____

De trabajar con un niño que presenta Trastorno del Espectro Autista, ¿Qué estrategias pedagógicas implementaría? _____

¿Conoce el tipo de material que se utiliza para niños con Trastorno del Espectro Autista? _____

¿Qué opina de la falta de talleres para docentes con información para trabajar con este tipo de alumnos? _____

¿A qué cree que se deba la falta de capacitación para docentes en cuanto al trabajo con alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista?

¿Qué opina de que en las aulas regulares incorporen a esta población de estudiantes?

¿Considera que los docentes de educación básica, están preparados para trabajar con niños autistas? _____

Anexo 2 “Cuestionario de autoevaluación”

AUTOEVALUACIÓN

En una escala del 0 al 10, en donde 0 significa SIN capacidad y 10 MUY capacitado.

De acuerdo con su experiencia, ¿Cómo se siente con respecto al trabajo a desempeñar con niños que presentan Trastorno del Espectro Autista?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

EVALUACIÓN DEL TALLER

¿Qué aprendizaje le deja este taller? _____

Mencione algo que podrá poner en práctica en su aula: _____

¿Qué perspectiva tiene ahora del Trastorno del Espectro Autista? _____

¿Cuál fue su momento favorito de la sesión y por qué? _____

¿Cuál fue el momento de menos interés durante esta sesión y por qué? _____

¿Qué es lo que usted cree que hace falta por hacer para generar un cambio positivo ante esta demanda escolar? _____

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Anexo 3 "Evidencias de los instrumentos de intervención"

"Taller de sensibilización y capacitación docente en las problemáticas educativas de Autismo"

Cuestionario Diagnóstico.

Nombre: LILIANA LOZ MARÍA DÁVILA Edad: 40

FORMACIÓN DOCENTE

¿En qué instituciones llevo a cabo su formación docente? CENTRO EDUCATIVO TERNAC

¿Qué tipo de estudios son los que conforman su perfil de docente? ASISTENTE EDUCATIVO, ACTUALMENTE UPN

Años de servicio como docente: 11 AÑOS

Grado que atiende actualmente: MATERIA D

Cantidad de escuelas en las que ha trabajado: 2

Número de casos de niños que presentan TEA con los que ha trabajado: NINGUNO

Actualmente, dentro del grupo que atiende ¿Hay alguien con TEA? (SI) (NO)

CONOCIMIENTO

¿Qué es la discapacidad? LIMITACION, DIFICULTAD FISICA Y PSICOLOGICA

¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales? NECESIDADES DE EDUCACION ESPECIAL

¿Reconoce alguna institución que apoye a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales? USAER

Para usted ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista? TRASTORNO DEL DESARROLLO NEUROLOGICO

Mencione tres características del Trastorno del Espectro Autista

- PSICOMOTOR
- LENGUAJE
- COGNOSTIVO

¿Qué tanto considera que conoce acerca del tema del Trastorno del Espectro Autista?

a) Nada b) Poco c) Lo necesario d) Demasiado

¿Ha tomado cursos de capacitación docente para trabajar con niños que presentan Trastorno del Espectro Autista? (SI) (NO) NO

¿Dónde ha tomado dichos cursos?

De trabajar con un niño que presenta Trastorno del Espectro Autista, ¿Qué estrategias pedagógicas implementaría? BRINDAR CONFIANZA

¿Conoce el tipo de material que se utiliza para niños con Trastorno del Espectro Autista?

NO

¿Qué opina de la falta de talleres para docentes con información para trabajar con este tipo de alumnos? ES MUY IMPORTANTE TENER CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA PARA SER MAS EMPATICOS

¿A qué cree que se deba la falta de capacitación para docentes en cuanto al trabajo con alumnos que presentan Trastorno del Espectro Autista? FALTA DE INTERES DE LOS DOCENTES, APOYO, RECURSOS

¿Qué opina de que en las aulas regulares incorporen a esta población de estudiantes?

ME PARECE BIEN PARA OBTENGA DESARROLLO

¿Considera que los docentes de educación básica, están preparados para trabajar con niños autistas? NO, LES FALTA PREPARACION YA QUE NO SABEN Y COMO MANEJARLO

AUTOEVALUACIÓN

En una escala del 0 al 10, en donde 0 significa SIN capacidad y 10 MUY capacitado.

De acuerdo con su experiencia, ¿Cómo se siente con respecto al trabajo a desempeñar con niños que presentan Trastorno del Espectro Autista?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

EVALUACIÓN DEL TALLER

¿Qué aprendizaje le deja este taller? ME QUEDA MAS CLARO EL TEMA

Mencione algo que podrá poner en práctica en su aula: LOS MATERIALES PROPUSTOS

¿Qué perspectiva tiene ahora del Trastorno del Espectro Autista? QUE UN NIÑO AUTISTA TAMBIEN PUEDE APRENDER

¿Cuál fue su momento favorito de la sesión y por qué? LA EXPERIENCIA DE LA IMPARTICION DEL CURSO

¿Cuál fue el momento de menos interés durante esta sesión y por qué? TODA LA SESION FUE INTERSANTE

¿Qué es lo que usted cree que hace falta por hacer para generar un cambio positivo ante esta demanda escolar? AYUDAR A LOS DOCENTES CON ESTE TIPO DE TALLERES

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

AGRADESCO LA INFORMACION Y MIS EXPERIENCIAS PROPIAS PORQUE NOS LLEVANON A LA REALIDAD DEL AULA

Anexo 4 “Evidencias de la impartición del taller”

“Taller de sensibilización y capacitación docente en las problemáticas educativas de Autismo”



Anexo 5 “Evidencias obtenidas dentro del aula”

“Orientaciones técnico-pedagógicas para la organización y planeación de los aprendizajes de niños con tea en el nivel preescolar dentro del aula regular”



“Escuchando con atención”



“Conociendo diversos materiales”

En ambos casos se permite a los alumnos realizar las actividades desde su propia zona de seguridad y comodidad



“Espero un turno”



“El respeto de si mismo y los demás”

En este tipo de actividades los espacios y consignas con claras y sugeridas por el docente



“Permanezco en mi lugar”



Se sugiere proporcionar apoyo a los alumnos según se requiera, pero de una manera progresiva ir disminuyendo los apoyos y permitir que lo realicen por si solos; así mismo los tamaños deben comenzar por tamaños grandes hasta lograr ubicaciones espaciales concretas