

Influencia de los ajustes razonables en los procesos de educación inclusiva en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Daniela Benavides Acosta¹

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

Facultad de Salud – Programa de Psicología

Resumen

El presente trabajo de investigación plantea como objetivo general, identificar los ajustes razonables que promueven procesos de educación inclusiva en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, en una Institución educativa de carácter privado. Para su desarrollo, metodológicamente, la investigación se aborda desde una perspectiva cualitativa, de tipo descriptivo. Se construyó como instrumento una entrevista semiestructurada titulada “Educación inclusiva y ajustes razonables desde una perspectiva docente: guía para entrevista semiestructurada”. Como principales resultados se identifican las concepciones de los docentes respecto al TEA, las diferentes estrategias pedagógicas que los docentes emplean como ajustes razonables para lograr una educación inclusiva con estudiantes con TEA y la relación que estos ajustes tienen en el desarrollo de competencias y procesos que favorezcan la funcionalidad en estudiantes con TEA.

Palabras clave: Ajustes razonables, educación inclusiva, Trastorno del Espectro Autista, práctica docente, adecuaciones pedagógicas.

Abstract

The general objective of this research is to identify the reasonable adjustments that promote inclusive education processes in students with Autism Spectrum Disorder in a private educational. For its development, methodologically, the research is approached from a qualitative perspective, of descriptive type. a semi-structured interview entitled "Inclusive education and reasonable accommodations from a teacher's perspective: guide for semi-structured interview" was constructed as an instrument. The main results identified the teachers' conceptions of ASD, the different pedagogical strategies that teachers use as reasonable accommodations to achieve an inclusive education for students with ASD and the relationship that these accommodations have in the development of competencies and processes that favor functionality in students with ASD.

Key words: Reasonable accommodations, inclusive education, Autism Spectrum Disorder, teaching practice, pedagogical adaptations.

¹ Estudiante de décimo semestre de psicología. Contacto: Daniela.benavides01@unicatolica.edu.co. Este artículo de investigación se realiza como opción de grado

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) uno de cada 100 niños en el mundo es diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). Estas cifras dan cuenta de que el autismo es un tema de interés para la actualidad desde muchos ámbitos. En el caso de la presente investigación, el objetivo es abordarlo desde una dimensión educativa, pues se pretende indagar desde la educación inclusiva, los cambios, los ajustes y las adaptaciones que se presentan en los contextos escolarizados para la atención educativa de los y las estudiantes con un diagnóstico de TEA. En este sentido, la presente investigación se desarrolla desde el campo disciplinar de la psicología educativa.

En el caso de la población estudiantil con TEA, las barreras para el aprendizaje aluden a la forma en la que el niño procesa la información del medio y la manera en la que interactúa con el ambiente externo.

Partiendo de lo anterior, los ejes temáticos de la presente investigación abarcan tanto la caracterización del TEA, como aquellas adaptaciones al medio educativo que los docentes realizan desde las necesidades y particularidades de los estudiantes, denominadas ajustes razonables. Todo ello, desde la perspectiva teórica que ofrece la educación inclusiva.

Así, nace la precisión de conocer de qué manera y en qué medida las adaptaciones al medio educativo, como lo son los ajustes razonables, favorecen la educación inclusiva en estudiantes con TEA en una Institución Educativa de carácter privado, ubicada al Oeste de la ciudad de Cali.

Por lo anterior, para el desarrollo de la investigación se ha construido la siguiente pregunta problema: ¿Cómo los ajustes razonables promueven procesos de educación inclusiva en estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista en una Institución Educativa de carácter privado ubicada al Oeste de la ciudad de Cali?

Dicho interrogante da cuenta de una aproximación a escenarios de atención educativa a población con autismo, respecto a esto, la OMS (2022) afirma que “las personas con autismo a menudo son objeto de estigmatización y discriminación, que incluye la privación injusta de atención de salud, educación y oportunidades para participar en sus comunidades” (Párr. 6). Por lo mismo, resulta de gran importancia el abordaje de estos temas desde el campo disciplinar de la psicología, para reconocer aquellas barreras de participación y desarrollo que, desde la investigación y quehacer profesional, se pueden visibilizar.

En ese sentido, indagar las experiencias de docentes respecto a los cambios curriculares, metodológicos y pedagógicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia niños y niñas con TEA resulta pertinente para conocer la efectividad de los mismos y si estos ajustes tienen implicaciones positivas o negativas frente al proceso de alcanzar una educación inclusiva o si, por lo contrario, acarrear acciones que den lugar a la educación segregada. Frente a esto Dicha problemática identificada, describe la necesidad de reconocer los efectos que los ajustes razonables tienen en la garantía de una educación inclusiva y si estas medidas nacionales propuestas, cumplen con la finalidad de dar respuesta a las diversas

necesidades que los estudiantes con TEA puedan presentar en el contexto educativo.

Considerando lo expuesto anteriormente, la presente investigación plantea como objetivo general identificar los ajustes razonables que promueven procesos de educación inclusiva en estudiantes con TEA en una Institución Educativa de carácter privado ubicada al oeste de la ciudad de Cali. En suma, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las concepciones que tienen los docentes respecto al TEA.
- Caracterizar los ajustes razonables que proponen los docentes para brindar atención educativa a los estudiantes con TEA.
- Analizar la relación entre los ajustes razonables que se aplican en el aula y el desempeño de los estudiantes, desde una perspectiva docente.

Marco de referencia

Los estudios analizados se tomaron teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis: Autismo, educación inclusiva y ajustes razonables. A continuación, se presentan algunas investigaciones previas en relación al problema formulado en el presente trabajo desde una perspectiva internacional y nacional.

Antecedentes internacionales

En relación a la propuesta de métodos pedagógicos para mejorar los procesos de inclusión, la investigación de Toledo (2020) denominada “Aportes de herramientas para el

abordaje de niños/as con TEA: Hacia una educación inclusiva en el nivel primario.” Desarrollada en Córdoba, Argentina, plantea un abordaje exploratorio descriptivo, que identifica una problemática donde se involucra el sistema educativo, las familias, profesionales, el marco jurídico legal y a la sociedad en relación a la población con TEA, de esta manera, Toledo (2020), realiza un recorrido histórico de los conceptos relacionados al TEA hasta la actualidad. En síntesis, el investigador concluye concibiendo la inclusión como un proceso que consiste en eliminar las barreras que limitan o impiden la participación y que tiene la necesidad de modificar la cultura, política y práctica de las escuelas regulares con el fin de tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes (Toledo 2020).

Respecto al deber profesional de los docentes y las dificultades que se presentan durante la práctica educativa, Höher, Lenz, Oliveira, Rangel, y Lessa (2020) desarrollaron la investigación “Desafíos en el proceso educativo de niños con autismo en un entorno inclusivo: directrices para la educación continua en la visión de los maestros.” En Pelotas, Brasil. La cual trata sobre las dificultades y barreras diarias que enfrentan los docentes en la enseñanza a estudiantes con TEA en escuelas regulares. En los resultados, Höher et al., (2020) identificaron la conducta de los niños con TEA, como uno de los mayores desafíos que presentan los docentes, ya que éstos manifestaron que la negativa por parte de los niños a realizar actividades, rutinas y reglas representa una gran dificultad para el desarrollo de las clases y, por ende, para los profesores. Esto dado que el

estudiante reacciona con conductas desafiantes.

Lo anterior se relaciona con la investigación de Silva, Gomes y Lira (2017) titulada “Narrativas de la inclusión de un niño autista: desafíos para la práctica docente” la cual se realizó en Brasil. a través de su estudio, los investigadores buscaban identificar los desafíos de la práctica docente en el seguimiento de un niño autista y en qué condiciones se producía. Como metodología, los autores emplearon un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio donde a través de un estudio de caso, los investigadores observaron y realizaron una entrevista semiestructurada a una asistente pedagógica de una Institución Educativa privada de Brasilia. Los resultados obtenidos mostraron según Silva, Gomes y Lira (2016) que la propuesta de inclusión de la institución donde se llevó a cabo el estudio muestra dificultades por la falta de preparación profesional, debido a la precariedad de la formación inicial.

Antecedentes nacionales

En el contexto colombiano, se realizaron las siguientes investigaciones respecto al autismo y la educación inclusiva.

La investigación titulada “El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos.” Desarrollada por Beltrán, Martínez y Vargas (2015), busca distinguir los avances y desafíos respecto a la educación inclusiva en Colombia, para ello los autores hacen un estudio comparativo entre las estrategias y políticas colombianas y las desarrolladas en España. En la discusión, realizando una relación comparativa, se plantea que si bien el sistema educativo debe

garantizar las adaptaciones curriculares que aseguren la permanencia de los estudiantes, en Colombia se encuentra que en la práctica existen irregularidades en las adaptaciones, generando deserción por las dificultades de aprendizaje, retraso en las competencias y rechazo de los compañeros. (Beltrán, Martínez y Vargas 2015).

Por último, en concordancia con las adaptaciones pedagógicas que favorecen el proceso de inclusión en las aulas, la investigación titulada “Estrategias educativas para educación inclusiva en la educación inicial para niños con autismo.” Velásquez (2020) Busca establecer la manera en la que se puedan propiciar procesos de inclusión educativa a estudiantes TEA en nivel de educación inicial. El desarrollo metodológico de la investigación consiste en una monografía de enfoque cualitativo, descriptivo y analítico. Así, a través de una revisión documental, el autor escribe y plantea los objetivos de la educación inicial, expone estrategias pedagógicas para la inclusión educativa e identifica cómo proporcionar procesos educativos en educación inicial a estudiantes con TEA. Como conclusión, (Velásquez. 2020) expone un margen de diferencia entre lo que debería hacerse y lo que realmente ocurre en los centros educativos para hacer posible la inclusión en la educación.

Marco teórico

Breve historia del autismo

Las primeras apariciones del término autismo, fueron asociadas a caracterizaciones de la esquizofrenia. Ya que Bleuler, acuñó ese

concepto para describir el retraimiento social de los pacientes. (Simons y Tupiño, 2019)

Es así como el concepto comienza a definirse, pero “es a partir de la descripción que Kanner realiza de once niños que pasan por su consulta cuando se reconoce el autismo como entidad” (Martos y Pérez, 2011, p.19).

Es decir, más adelante en 1943 el autismo comienza a consolidarse como patología y empiezan a visibilizarse la naturaleza de sus características, especialmente en la población infantil. En ese entonces, Kanner fue uno de los autores precursores e icónicos respecto al tema del autismo, ya que “en 1943 identificó varios síntomas a los que denominó “autismo infantil precoz” (Zambrano y Orellana, 2019, p.41).

Así mismo, inmerso en el estudio de niños y jóvenes que presentaban esta condición, Kanner empieza a estructurar las características más representativas de esta patología, delimitando y diferenciando la sintomatología del autismo a profundidad. Simultáneamente, el psiquiatra Hans Asperger se encontraba realizando estudios sobre el autismo, pero dado que sus publicaciones eran en alemán, implicó que no fueran incluidas en los avances médicos fuera de un contexto austriaco hasta muchos años después, cuando Wing (1981) introdujo los aportes de Asperger en el idioma inglés (Baron- cohen 2008). “De hecho, es Wing la primera en tomar el nombre del psiquiatra austriaco para reemplazar la etiqueta de “psicopatía autista” y denominar el cuadro como “síndrome de Asperger” (Valdez, 2012, p.115). Después, en distinción de que existían diferentes maneras en las que se manifestaba

el autismo, la misma autora refirió que el autismo no resultaba categórico, sino un tipo de espectro.

En este orden de ideas, con la aparición de nuevos teóricos, el autismo se vuelve un tema de investigación y debate, frente a esta necesidad de encontrar un origen, surgieron hipótesis sobre las conductas manifiestas del autismo, como en el caso de Bettelheim, quien, desde una postura psicoanalítica, planteó que el autismo se daba como mecanismo ante unos padres fríos, carentes de afecto, a esto lo llamó “madres nevera”; Tiempo después este postulado fue descartado, ya que evidenciaron que la crianza de los padres difería de ser fría o indiferente, por lo contrario, en los casos de niños con autismo encontraron padres y madres al pendiente de la necesidad y afecto de sus hijos por lo que no resultaba ser una constante que explicara la patología (Artigas y Pérez 2012).

En suma, en el desarrollo teórico del autismo, se destaca la tipificación de Kanner y Asperger, en tanto que ambos acuñaron criterios característicos al autismo, sin embargo, la categorización clínica de ambos teóricos difiere en aspectos significativos y representan las primeras señales de varianza tan relevantes en la sintomatología de un mismo concepto diagnóstico. Frente a esto, Garrabé (2012) comparte:

Aunque haya empleado el mismo término de “autismo”, el cuadro clínico descrito por Asperger es muy diferente del “autismo infantil precoz”, de Kanner, puesto que se trata de sujetos de mayor edad y que no hay en ellos retraso significativo ni

del desarrollo cognitivo ni de la adquisición del lenguaje. (p.259)

En resumen, a partir de dichos postulados, el autismo se reconoce como un diagnóstico con variabilidad de condiciones, según lo observado por diferentes ponentes del tema. Como producto de dichos hallazgos, se fueron catalogando y clasificando los rasgos que manifestaban los pacientes en tipos de autismo.

Clasificación del autismo y el DSM

Como se ha expuesto anteriormente, a lo largo de la historia, el autismo ha sido identificado como una patología en la que los pacientes manifiestan una serie de síntomas relacionados a la dificultad en la reciprocidad social y patrones repetitivos del comportamiento (DSM-V,2014). Frente a esto, se evidenció que, aunque los criterios para identificar el autismo fueran una agrupación de los síntomas en común que los pacientes presentaban, había una diferencia respecto a la intensidad y cantidad de los mismos como en las áreas comprometidas del desarrollo. Con relación a ello, se empezó a derivar del autismo, otro tipo de síndromes.

Cabe resaltar que, en los primeros manuales de diagnóstico, el autismo seguía interpretándose a la luz de la esquizofrenia, referente a la categorización del autismo “No será hasta 1980 con el DSM-III que el autismo quede formalmente distinguido de la Esquizofrenia, al categorizarse como un “Trastorno Generalizado del Desarrollo”” (Nahmod, 2016, p.3). Dentro de esta categoría, se incluirían el autismo y otro tipo de alteraciones infantiles, como el síndrome

Rett (posteriormente esta patología se excluye de la categorización), Síndrome Asperger y trastornos del desarrollo no especificados.

Más adelante, El DSM- V (2013) reúne todos los tipos de autismo en la categoría “Trastorno del Espectro Autista” donde se fusionan el trastorno autista, trastorno desintegrativo infantil y trastorno de asperger, donde además se excluye el trastorno Rett (Bonilla y Chaskel 2016).

Finalmente, en su versión más reciente el DSM-V (2018) ubica los “Trastornos del Espectro Autista” en la categoría “Trastornos del neurodesarrollo”, siendo esta la clasificación vigente.

Autismo en la actualidad.

“Desde fines de los años setenta, no solo se ha incrementado el refinamiento del autismo, sino que también se ha extendido o ampliado hacia el concepto de *trastorno de espectro*” (Valdez,2016, p.24)

Actualmente, el autismo se denomina TEA debido a la gran variabilidad en la que se manifiestan los síntomas, signos y condiciones del Trastorno. Pues cada persona diagnosticada con TEA presenta alteraciones en su desarrollo de formas muy distintas, variando en la funcionalidad e intensidad de éstos. El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico que ha causado gran impacto e interés debido a su confusa procedencia; a lo largo del tiempo, diversos estudios han logrado clasificar las características y los comportamientos que más sobresalen en esta población, dando lugar a significativos avances respecto a la forma en la que se concibe el TEA y los mecanismos para responder a las necesidades de la población

con esta condición, sin embargo, en el presente su etiología no ha podido ser encontrada. “No existen marcadores biológicos, por lo tanto, el diagnóstico se fundamenta en el juicio clínico” (Reynoso, Rangel y Melga. 2017, p.214).

Desde su primera aparición en escenarios clínicos, académicos y de investigación, hasta tiempos vigentes, el autismo se ha configurado de muchas formas, incluso separándose de la clasificación de otras patologías, como se expuso anteriormente. “El concepto clásico de autismo ha variado significativamente desde sus descripciones originales y, en la actualidad, se habla de un continuo, por lo que se prefiere usar el término Trastornos del Espectro Autista dada la variable afectación cognitiva y del lenguaje” (Bonilla y Chaskel, 2016, p. 19).

Con relación a lo anterior, el autismo debe entenderse en una amplia gama de manifestaciones, ya que si bien existen criterios que permiten llegar a un diagnóstico, es un error esperar que se presente de igual forma en todas las personas. Tal como sostiene Valdez (2016):

El autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad. No hay un solo tipo de autismo. Los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes en cada individuo y su evolución sigue variadas trayectorias y caminos. (p.8)

Es así como en los últimos años, la forma de entender al autismo y la evolución en su definición ha configurado que reciba gran atención de las disciplinas de la salud y la educación, pues cada vez es más notorio el

incremento de niños, niñas y adolescentes que reciben un diagnóstico con esta condición. En consecuencia, se visibilizan en mayor medida las necesidades de la población con este trastorno desde diferentes escenarios y ámbitos de desarrollo.

Habría que decir también, que la perspectiva actual del autismo y su forma de abordarlo en los contextos clínicos, sociales y educativos está permeada por la noción que se tiene de discapacidad. Pues, en síntesis, la forma en la que la sociedad acoge el concepto de discapacidad representa una relación significativa en cómo se aborda al autismo en diferentes escenarios. Dicho lo anterior, la discapacidad se entiende como un concepto sujeto a la diversidad. Las Naciones Unidas (2006) en la Convención de los derechos de personas con discapacidad, señala:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 4)

En particular, definir la discapacidad implica considerar no solo las condiciones individuales de la persona, sino también una perspectiva colectiva-social, es por esto que, en la actualidad, el modelo social de la discapacidad tiene relación con la forma en la que se tratan las necesidades de personas con TEA, pues este modelo se ha posicionado como un eje para la creación de planes, políticas y normativas frente al TEA. Este modelo social, a diferencia del modelo médico que “produce una concepción de las personas con discapacidad como falladas o

inferiores biológicamente” (Cobeñas, 2020, p.67), centra la atención en las limitaciones de la sociedad más allá de la diversidad funcional de las personas (Palacios, 2008). De este modo, el modelo social expone que las barreras que puedan presentarse en la discapacidad, se encuentran en el entorno, siendo el medio el responsable de suministrar las herramientas y recursos necesarios para el desarrollo óptimo de las personas dando respuesta a las diversas necesidades de la población.

Educación inclusiva

En el siguiente apartado, se expondrán los principales hitos en la historia de la educación inclusiva y la manera en la que se fueron consolidando las prácticas y políticas de inclusión en los contextos educativos.

La diversidad, los estilos de aprendizaje y los modelos pedagógicos, anteriormente no tenían convergencia en una práctica educativa que integrara a los diferentes participantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje. La educación era encaminada a la homogenización de saberes y procesos, en esto no se tenía en cuenta el nivel de desarrollo evolutivo de los estudiantes ni las necesidades de los mismos y por ende la diversidad era un elemento no integrado en las dinámicas educativas. De ahí que se presentaran casos de exclusión.

“Desde una perspectiva pedagógica, por exclusión escolar entendemos la negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo/la imposibilita para el aprendizaje” (Cobeñas, 2020,p.70) pues aquellos estudiantes que manifestaran alguna dificultad o mostraran no cumplir con

los objetivos propuestos, eran catalogados como carentes de inteligencia o simplemente retirados del centro educativo, incluso en algunos casos de discapacidad, niños y niñas eran ocultos por sus familiares, negándoles el acceso a la educación y a la participación en la comunidad, pues en la antigüedad “las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración” (Parra,2010, p.74).

Décadas más tarde, tanto el contexto clínico como educativo centran su atención en la población con algún tipo de discapacidad (término no empleado en ese entonces); surgiendo así, centros educativos especializados en niños y niñas que no se acoplaban al modelo tradicional de educación. lo anterior, da cuenta de una educación segregada. “El concepto de segregación, en general, alude a una desigualdad o a un desequilibrio, que puede ser aplicado a cualquier orden de cosas. Para el caso educacional, este concepto puede referir a distintos tipos de desigualdades” (Rossetti, 2014, p.7)

En ese orden, el hecho de que se crearan centros especializados para personas con discapacidad introduce la noción de educación especial. Esto genera una ambivalencia, pues, por un lado, representa el reconocimiento de las personas con discapacidad en los procesos de aprendizaje y por otro, generaba que los centros de educación ordinario se mostraran más excluyentes, resultando poco tolerantes ante cualquier diferencia y problema de adaptación (Parra, 2010).

Dicho de otro modo, la implementación de la educación especial significó la apertura de la

educación a las personas con discapacidad, pues empezaron a generarse espacios donde específicamente se atendieran las necesidades de quienes anteriormente, eran rechazados y cohibidos de una escolarización por su condición. Pero consecuentemente, esto implicó que escuelas corrientes adoptaran una política discriminatoria hacia la diversidad, casi de exclusividad en el margen de lo “normal”.

Posterior a esto, se generaron cambios significativos en el sistema educativo, pues en un acercamiento a la inclusión, se empezaron a integrar personas con discapacidad en aulas de educación regular. “El concepto de integración se basa en integrar dentro de una sociedad a personas que en algún momento habían sido excluidas de ella a causa de sus diferencias” (Herrera, 2016, p.6) Si bien esto implica un intento por no responder de manera excluyente, tampoco significa una práctica de inclusión.

Paralelo a lo anterior, Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019) señalan como situación frecuente en el contexto educativo, que se asuma equivocadamente el término inclusión, confundiendo con el de integración, ya que el acceso a espacios educativos no garantiza el cumplimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje óptimo.

En resumen, históricamente la educación encaminada a ser inclusiva y asequible a todas las personas sin importar su condición cognitiva, física, auditiva, visual o motriz; se ha visto en un proceso largo y continuo de adaptaciones tanto social como políticamente. Hasta la actualidad, aun se presentan desafíos por cumplir desde la reglamentación y la responsabilidad social, pues “Preocupa pensar que la diversidad se toma desde este enfoque de déficit, de

vulnerabilidad, o desde lo étnico, o desde la discapacidad, es decir, una diversidad estigmatizada” (Barrero, 2016, p.265)

A continuación, en relación a un abordaje epistemológico, Ocampo (2018) expone:

La educación inclusiva es un enfoque teórico y un modelo paradigmático que reconoce que la diversidad es una propiedad connatural de la experiencia humana. Reconoce de este modo, que la diversidad abunda en todos los seres humanos, por lo que toda experiencia educativa es en sí misma, diversa. (p.100)

En ese sentido, como principio básico de la educación inclusiva, debe considerarse la diversidad, entendida como la esencia en la individualidad del ser humano. Y es en función de esa condición que deben gestarse las estrategias pedagógicas, políticas, legales, prácticas, metodológicas y sociales en el contexto educativo como garantía del desarrollo y participación óptima de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esa perspectiva, la inclusión se cumple en los contextos educativos cuando se trasciende de incorporar estudiantado heterogéneo, a la promoción de una educación con calidad donde se logre responder a las necesidades desde la diversidad. (Fiori, 2019)

En reconocimiento a lo que representa la diversidad en la educación “La UNESCO, señaló la necesidad del cambio en la educación socialmente justo en la declaración de Salamanca de 1994” (Bunch, 2008, p.78) a partir de ahí, tanto en el contexto internacional como latinoamericano se implementaron políticas con el objetivo de alcanzar una educación inclusiva.

Ajustes razonables en contextos educativos.

Para comprender los ajustes razonables en los contextos educativos, es necesario partir de una narrativa jurídica y legal que permita identificar las políticas y estrategias que estructuran dichos ajustes como una medida pedagógica, en el ámbito nacional.

En primera instancia, a propósito de la procedencia de los ajustes razonables, Finsterbusch (2016) expone:

La noción jurídica del acomodo o ajuste razonable nace en Estados Unidos y Canadá, a mediados de la década de los años setenta, desarrollándose progresivamente hasta nuestros días, extendiéndose a diversos países del mundo como una orientación jurídica útil para abordar la gestión de la diversidad. (p.231)

Desde la normativa en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1421 del 2017 define la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en

su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p.5).

En relación a lo anterior, dichas adaptaciones corresponden entonces, a las medidas pedagógicas necesarias para que niños y niñas con TEA puedan desenvolverse y participar óptimamente en el ámbito educativo, recibiendo las herramientas necesarias para un desarrollo integral, como también para que se generen oportunidades de participación. De esta forma, hacia una práctica inclusiva, el ministerio de Educación Nacional plantea como estrategia, el Plan de Ajustes Razonables (PIAR).

Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 4).

Desde esa perspectiva reglamentaria, los ajustes razonables se despliegan de una jurisprudencia nacional que pretende promover acciones en la práctica para una educación inclusiva. En ese sentido, Montoya y Rúa (2018) plantean:

Aquellas personas que enfrenten una determinada barrera para acceder y permanecer en la educación que reciben todas las demás personas, tienen el derecho a que dicha barrera sea removida y, en su lugar, el Estado

realice los ajustes razonables o brinde los apoyos que se requieran (p.124).

Así, los ajustes razonables hacen referencia a aquellas adaptaciones pedagógicas que, de manera estratégica, buscan brindar una educación plena y de calidad, dando respuesta a las diversas necesidades que puedan presentar los estudiantes. Es decir, los ajustes razonables surgen como medida ante las diversas barreras que pueden darse respecto a la participación y desarrollo en contextos educativos. Es importante señalar, que el propósito de reconocer dichas barreras, no es hacer hincapié en la deficiencias o irregularidades de las instituciones respecto a procesos de inclusión, sino la búsqueda continua de espacios y herramientas para el aprendizaje y la participación (Nicolini 2020).

Estas acciones deben trascender del ámbito teórico y posicionarse en la práctica, ya que estos cambios en la pedagogía deben darse desde los centros educativos, para que, indiscriminadamente de cualquier condición social o física, los y las estudiantes, puedan desarrollar sus capacidades en garantía de que exista respuesta a sus necesidades (Cruz y Serna 2019).

En ese orden de ideas, es pertinente destacar que los ajustes razonables representan una disposición para generar contextos de inclusión en espacios educativos, sin embargo, no traducen técnicas únicas para el alcance de una educación inclusiva. En relación, García (2018) refiere:

Los ajustes razonables no se verían como la última posibilidad de llevar a cabo una acción que evite la discriminación y la desigualdad, sino

como un instrumento más de un engranaje que requiere de instrumentos diversos, no gradativamente relacionados, sino funcionalmente organizados para garantizar el derecho a una educación inclusiva (p.145).

Es decir, que los ajustes razonables deben considerarse como un elemento dinámico, flexible y sujeto a la varianza de las particularidades y necesidades de los estudiantes en contextos educativos. Por lo anterior, se concluye que “Los ajustes razonables y la equidad educativa son los cimientos y paradigmas que se enmarcan en la consecución de una política pública para Colombia, a partir de principios como dignidad, igualdad, equidad e inclusión” (Manchego, 2017, p.28)

Metodología

Enfoque

la investigación se lleva a cabo bajo el enfoque cualitativo, pues teniendo en cuenta que “La investigación Cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean” (Guerrero, 2016, p.3). Se busca comprender, explicar e interpretar las perspectivas sobre una experiencia en particular, de ahí la pertinencia de este enfoque metodológico para el desarrollo de la presente investigación.

Alcance

Esta investigación tiene un alcance de tipo descriptivo, pues en el desarrollo de la misma se pretenden “describir las representaciones

subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (Ramos, 2020, p.3). Así mismo, la investigación que aquí se plantea corresponde también al método fenomenológico. Frente a esto Fuster (2019) expone:

El método fenomenológico admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo. (p.205)

Diseño

La presente investigación se desarrolla desde el diseño fenomenológico, esto debido a que “Los procesos de investigación pensados desde la fenomenología dotan de sentido a la comunidad y a la experiencia vivida frente al fenómeno” (Pérez, Nieto y Santamaria, 2019, p.25) En ese sentido, la fenomenología da importancia al valor subjetivo, pues permite abordar la realidad desde la mirada de otro, conociendo así sus experiencias y perspectivas. En ese orden de ideas, con base a cómo se abordaron las categorías de estudio, se plantea que la investigación se desarrolla con un diseño no experimental, entendiendo que “en la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos” (Agudelo, Aigner y Ruiz, 2010, p.39).

De ese modo, en relación al tiempo en el que se realiza el presente estudio, el desarrollo alude a un diseño transversal. Pues “los

diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia o interrelación en un momento dado” (Agudelo et al, 2010, p. 41)

Muestra

La población para el desarrollo de la presente investigación, la constituyó una institución educativa privada con enfoque de inclusión ubicada al oeste de Cali, que brinda educación personalizada desde grado preescolar hasta media secundaria.

El muestreo por conveniencia, la componen dos docentes vinculados a dicha institución. Esta se conformó teniendo en cuenta como criterio, que los participantes fueran profesionales en licenciatura, tuvieran una experiencia y trayectoria superior a dos años en la práctica educativa, sin distinción de edad o género ni área de enseñanza determinada, cuya actual labor implicara un vínculo directo de enseñanza a estudiantes diagnosticados con TEA. El número de participantes que hicieron parte de la investigación fue determinado por el tiempo y disponibilidad por parte del cuerpo docente y directivas de la institución en mención.

Con respecto a la caracterización de la muestra, la componen una docente de licenciatura básica con énfasis en lenguas extranjeras con siete años de experiencia en la docencia y un docente licenciado en literatura y lengua castellana con quince años de experiencia en la práctica docente.

Instrumento

Para el desarrollo de la investigación, se empleó la entrevista como técnica de

recolección de información. “La finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones.” (Trindade, 2016, p.19) Considerando lo anterior, se diseñó como instrumento, una entrevista semiestructurada titulada “Educación inclusiva y ajustes razonables desde una perspectiva docente”, dicho instrumento lo conformaron 10 preguntas abiertas, construidas con base a los objetivos específicos planteados. Estas preguntas a su vez, se clasificaron en dos ejes temáticos: Concepción de los docentes respecto al TEA y Ajustes razonables en la práctica pedagógica.

Este instrumento posibilitó una guía para conocer las perspectivas de los docentes respetando la naturaleza del paradigma planteado, por lo cual se dio a lugar, interrogantes emergentes. De esta forma, hacer uso de la entrevista semiestructurada como instrumento, resultó pertinente y propicio para conocer desde la singularidad y experiencia, las construcciones que los docentes presentan frente a la aplicación de ajustes razonables en la práctica pedagógica.

Se señala que al ser este un instrumento diseñado para el desarrollo de la presente investigación, fue necesario contar con la validación de jueces expertos para su validación. Por lo mismo, los aspectos tomados en cuenta para evaluar el instrumento, fueron: a) el objetivo general de la investigación, b) claridad de las categorías de análisis, c) coherencia, redacción y ortografía de los ítems, d) presentación del instrumento, e) selección de la muestra, f) procedimiento, g) consentimientos asistido y h) aspectos bioéticos y deontológicos. Como estándar de calificación, se utilizaron los

siguientes valores: Deficiente (1.0-2.9), Aceptable (3.0-3.9), Bueno (4.0-4.7), Excelente: (5.0), donde era necesario obtener una calificación superior a 3.0 en la suma y promedio de los criterios de evaluación para que la validación fuera otorgada.

Procedimiento

La realización de la presente investigación partió con identificar una problemática en el campo de la psicología en relación a un contexto contemporáneo en el campo educativo, en ese sentido, se gestó el planteamiento del problema desde los escenarios de educación inclusiva y TEA.

Así, a través de una revisión documental se fueron estructurando el marco referencial, los principales ejes teóricos y conceptuales y el diseño metodológico. Posteriormente, en función a los objetivos y lo que se pretendía investigar, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada que serviría de instrumento para la recolección de información. Una vez el instrumentó recibió la aprobación de los pares evaluadores, se procedió a contactar a las directivas del colegio, para exponer el proyecto de investigación y solicitar la autorización para participar en la misma. Es preciso mencionar, además, que, en esta etapa de aplicación, las entrevistas se llevaron a cabo contextualizando e informando a los participantes en primera instancia, sobre el interés y objetivos de la investigación, así como la explicación de los métodos empleados y la pertinencia de su participación para el desarrollo de la misma.

Posteriormente, a través del consentimiento informado, se dio conocimiento de la protección de datos, confidencialidad, garantía de la protección al bienestar e

integridad de los participantes, como también la responsabilidad de salvaguardar la información y tratarla únicamente con fines académicos.

Por lo anterior, se debe señalar que la presente investigación se rige y desarrolla desde los principios de la Ley 1090 de 2006 en el que se dicta el código ético y deontológico del ejercicio de la psicología. Considerando que la presente investigación se lleva a cabo con participantes humanos, resulta pertinente resaltar como principio el bienestar del usuario, donde se respeta la integridad y bienestar de los participantes en el desarrollo de la investigación, informando y comunicando con transparencia los intereses y objetivos del presente trabajo, cuya finalidad, se conceptualiza en lo académico. Así mismo, se vela por la libertad y confidencialidad de las personas participantes, respetando la decisión de participar o retirarse voluntariamente de la investigación.

Respecto al tratamiento de datos, estos fueron interpretados desde el análisis del discurso por categorización, entendiendo que esta técnica representa una herramienta metodológica donde se incluyen procedimientos conceptuales y de interpretación sobre un cuerpo de contenido (Karan, 2005). Con base a lo anterior, se creó una esquematización de categorías definidas a priori de la recolección de datos, con relación a los objetivos específicos de la investigación.

Posteriormente, la organización de los datos cualitativos implicó la denominación de subcategorías para agrupar y delimitar la información con el objetivo de sintetizar y facilitar la interpretación de la misma. El

proceso de tratamiento de los datos, consistió en primer instante, un procedimiento manual donde se transcribieron las entrevistas, respetando las unidades de análisis (respuestas de los docentes), estas unidades fueron seleccionadas y clasificadas en las tres categorías amplias: Concepciones, ajustes razonables y desempeño. Para lo anterior fue necesario el uso de señalamiento por colores y asignación de códigos, a continuación, se expone el esquema diseñado.

Tabla 1

Esquema de categorización de las unidades de análisis

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría
Identificar las concepciones que tienen los docentes respecto al TEA y sus necesidades en el aula	Concepciones de los docentes	Definición de TEA Caracterización del TEA
Caracterizar los ajustes razonables que aplican los docentes para brindar una atención educativa a estudiantes con TEA	Ajustes razonables	Estrategias en el aula Estrategias en la planeación Desafíos en la práctica docente
Analizar la relación entre los ajustes razonables que se aplica en el aula y el desempeño de los estudiantes, desde una perspectiva docente	Desempeño de los estudiantes con TEA ante los ajustes razonables	Indicadores en el desarrollo de competencias

Nota. Autoría propia

Análisis de los resultados

En el siguiente apartado se expondrán los resultados obtenidos como producto de la aplicación de la entrevista semiestructurada, condensados en las respectivas categorías.

Concepciones

Dando respuesta al primer objetivo específico, se construye esta categoría donde se encierran las expresiones de los docentes que aluden a un conjunto de ideas preconcebidas sobre el TEA, es decir, esta categoría da cuenta de los conceptos y nociones que los participantes han construido del TEA desde el contacto y experiencia en las aulas, como también el reconocimiento que estos hacen respecto a las características

y necesidades que los estudiantes con TEA presentan. Por consiguiente, se engloban en esta categoría las subcategorías: Definiciones del TEA, caracterización del TEA y necesidades educativas en el TEA.

Definición del TEA.

En esta subcategoría, se plasman las conceptualizaciones que los docentes tienen frente a lo que significa TEA. Tal como se representan en los siguientes fragmentos:

“¿Qué sé del autismo? Es un trastorno el cual eh tiene diferentes niveles, el espectro autista como tal su...su inicio no se sabe si es algo genético si es algo pues que se da por x o y motivo, pero algo lindo del espectro autista es que son niños con un gran corazón, con unas habilidades impresionantes” (Docente 1)

“Como trastorno hablamos de que no es una enfermedad, sino que es una condición, algo que no tiene cura, sino que debe ser tratado” (Docente 2,)

Estas expresiones de cómo los docentes entienden el TEA, dan cuenta de una conceptualización cercana a la manera en la que el TEA se aborda en la actualidad, pues como se planteó anteriormente en los teóricos, el autismo ha presentado cambios significativos respecto a cómo se define, pues ha evolucionado adoptando bases que dan lugar más a una perspectiva que respeta la singularidad y naturaleza del diagnóstico mismo. Lo anterior tiene gran relevancia ya que la forma en la que se concibe el TEA, tendrá efecto en la manera de ser tratado en diferentes contextos, en este caso, en el educativo. tal como plantea Valdez (2016):

Las etiquetas diagnósticas han venido peleándose con la realidad. Puede argumentarse que es inevitable la generalización y que esta supone olvidar

diferencias, obviar detalles y omitir particularidades. Pero también es cierto que, para construir dispositivos de apoyo, crear programas de enseñanza o elaborar diseños de intervención clínica y educativa, es tan importante tener en cuenta aspectos generales como particularidades personales, intereses individuales y singularidades. (p.8)

Caracterización del TEA

Como hallazgos, se encuentran que los docentes identifican rasgos representativos en los estudiantes con TEA desde la experiencia e interacción en el aula.

Es decir, realizan descriptivamente una caracterización de aquellos comportamientos o signos representativos en estos estudiantes. Entre los mencionados son la dificultad por establecer contacto visual, atención dispersa, tendencia a la frustración, así como la varianza entre comportamientos entre requerir afecto o tienen poca tolerancia a ello. Así mismo, refieren una dimensión donde el autismo se manifiesta en varios niveles según su severidad. Todo lo anterior se observa en los siguientes fragmentos:

“Dentro del espectro autista vemos bastantes eh manifestaciones, entonces una es su atención, presentan atención dispersa... además de que ellos algunos no fijan mirada, entonces eh tratar de llamar su atención es complejo” (Docente 1)

“El niño autista necesita de mucho afecto, pero también tenemos diferentes tipos de comportamientos, hay unos que son pasivos y otros que son, bueno por así decirlo menos tolerantes en el sentido del dialogo, entonces no se presta mucho para ese contacto ni visual y a veces ni afectivo” (Docente 2)

“Cada autismo es diferente ¿no? Entonces tenemos autistas clásicos, tenemos autistas Leo Kanner que es el autismo más...más...como en el sentido más fuerte” (Docente 1)

Considerando lo anterior, las caracterizaciones que los docentes hacen del TEA reflejan una identificación categórica desde las manifestaciones que ellos evidencian en la práctica. Lo planteado se relaciona con el planteamiento que hace Valdez (2000):

“Son interesantes las diferentes propuestas de clasificación porque informan, en gran parte, los distintos servicios que se requieren para la realización de categorías diagnósticas y, quizá lo más importante, la determinación de las necesidades de las personas con autismo” (p.28)

Ajustes razonables

Esta categoría, surge del segundo objetivo específico: Caracterizar los ajustes razonables que proponen los docentes para brindar atención educativa a los estudiantes con TEA. Ya que los cimientos de una educación inclusiva, como se expuso en el marco teórico, parten de una perspectiva donde el medio educativo debe responder ante las necesidades y particularidades del estudiante, haciendo énfasis en los recursos del entorno y no en la discapacidad o dificultades que representan barreras para la persona. Así lo sustenta Dueñas (2010) refiriendo que “Los fundamentos ideológicos de la orientación inclusiva se centran tanto en una perspectiva ética, consecuencia de los avances en la consolidación de los derechos humanos, como en el modelo social de discapacidad” (p.359).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente categoría reúne esos ajustes razonables que hacen los docentes desde la práctica, para lograr una educación inclusiva a estudiantes con TEA, esto implica identificar las estrategias metodológicas que los docentes aplican en la práctica educativa frente a las necesidades de los estudiantes con TEA, incluyendo las adaptaciones en el desarrollo de las actividades y el uso de recursos como herramientas de apoyo. Es así como la información se recopila en las siguientes subcategorías: Estrategias en el aula, estrategias en la planeación y desafíos en la práctica docente.

Estrategias en el aula

Se entienden como estrategias en el aula, a aquellas acciones que los docentes realizan en la ejecución de actividades, así como el uso de recursos, encaminados a posibilitar que los objetivos de aprendizaje se cumplan con todos los estudiantes de la clase. En ese orden, se presentan a continuación las unidades halladas respecto a las estrategias que los docentes emplean con estudiantes TEA:

“Como docentes tienes que buscar la estrategia de que digamos en un examen el niño no te habla, no te escribe entonces tienes que buscar las estrategias por medio de pictogramas y fichas para que el estudiante te pueda dar respuestas señalando o comunicándose por medio de lenguaje de señas.” (Docente 1)

“La verdad es que estos chicos (se refiere a niños con TEA) con respecto al aula de clase, hay que saberlos direccionar, y hay que saber también concientizar a los estudiantes regulares o dentro de otro tipo de necesidades

educativas especiales, porque todos tenemos que trabajar en un mismo rumbo” (Docente 1)

“Cuando tú hablas de ajuste razonable es que debes ajustar todo lo que hay a tu alrededor para que el estudiante pueda llegar a alcanzar el objetivo” (Docente 1)

“Lo que pasa es que lo que se ajusta son los tiempos. Digamos si aun niño regular le pongo seis sumas, a un niño en inclusión le pongo dos, pero entonces de la misma manera explico, de la misma manera vamos a hacerlo didáctico, con juego, con risas, con canciones claro, toda la música, la parte didáctica a todos los niños les gusta” (Docente 1)

“Podes tener diferentes tipos de autismo en el salón de clase, pero entonces a uno hay que trabajarlo de esa manera, a uno que es conductual al otro que es no verbal, entonces es una tarea ardua ¿cierto? Pero ya es más hacia la vocación y hacia uno buscar diferentes estrategias que le permitan a uno pues como satisfacer esas necesidades de los muchachos” (Docente 2)

En síntesis, respecto a las estrategias que los docentes emplean en sus clases, se destaca el uso de material sensorial para captar la atención de los estudiantes con TEA, los ajustes en la forma de comunicación verbal y no verbal para lograr transmitir la información a los estudiantes, el manejo e integración del grupo encaminado a cumplir los objetivos de manera conjunta y las adaptaciones en cuanto al tiempo y extensión de las actividades. Con relación a lo anterior, se identifica el factor de la individualidad a la hora de emplear estrategias en el aula, es decir, se ve reflejado en las acciones de los docentes, un análisis de las particularidades de cada estudiante en la ejecución de un

trabajo conjunto. Referente a esto, se reconoce un principio de inclusión, pues “Una escuela inclusiva fundamentalmente se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante una oferta de acciones plurales y diversas” (Fiori, 2019, p.19)

Estrategias en la planeación.

Desde este punto, las estrategias de planeación son aquellos métodos, técnicas y procesos que los docentes emplean para desarrollar la planeación de los contenidos, evaluaciones y manera en la que se abordarán los temas. A continuación, las unidades encontradas:

“Cuando vemos el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) vemos qué eh temas podemos colocar, qué competencias podemos colocar, tenemos que pensar, no es ah,” ¿qué temas tiene que cumplir?”, No. Porque no nos lo va a lograr, no nos va a lograr todas las competencias. Hay que mirar qué competencias puede llegar a lograr y qué necesita para su diario, para su diario vivir, entonces lo que uno tiene que hacer es mirar con las posibles competencias que el niño te pueda lograr de la maya curricular” (Docente 1)

“Tú tienes digamos tres niños autistas con diferente tipo de autismo y tienes niños regulares. entonces toca: Una planeación para niños regulares y tres planeaciones para niños autistas porque los niños autistas no aprenden todos de la misma manera... entonces tengo que buscar todas las estrategias posibles para que todos puedan aprender” (Docente 1)

“Precisamente si para el regular (se refiere al estudiante) uno se tarde quizás dos o tres horas en la planeación de un trabajo, de una evaluación, para un niño con algún tipo de

condición mucho más porque tienes que eh ya vas hacia los intereses más particulares ¿cierto? Podes tener diferentes tipos de autismo en el salón de clase, pero entonces a uno hay que trabajarlo de esa manera, a uno que es conductual al otro que es no verbal, entonces es una tarea ardua ¿cierto? Pero ya es más hacia la vocación y hacia uno buscar diferentes estrategias que le permitan a uno pues como satisfacer esas necesidades de los muchachos”. (Docente 2)

Teniendo en cuenta las unidades referidas antes, se interpreta que la planeación resulta un ejercicio extenso para los docentes en tanto se debe dar respuesta a cada particularidad y necesidad de los estudiantes sea con TEA o no. Es decir, la planeación adopta una heterogeneidad que parte del reconocimiento de capacidades y posibles competencias que los estudiantes puedan desarrollar en aras de emplear en su cotidianidad, en su diario vivir. Esto alude a lo contemplado en el marco teórico, desde las consideraciones que Fiori (2019) enuncia sobre el cumplimiento de una educación inclusiva cuando se promueve desde la práctica, un ejercicio que responda a la diversidad de los estudiantados en un marco de calidad. En ese sentido, se puede inferir que “se requiere no solo la adaptación del currículo, sino también la valoración y adecuación del contexto, donde se procure un proceso flexible y eficiente que facilite la adaptación del niño a la clase.” (Rangel, 2017, p.91)

De igual manera, en las manifestaciones de los docentes, se encuentra una concordancia respecto a lo que plantea Colorado (2021):

El deber del docente en las adaptaciones curriculares significativas es realizar la planificación para el estudiante con discapacidad seleccionando los objetivos de

aprendizaje según las capacidades y conocimientos del estudiante, con esto se espera que el docente no sea tan riguroso, al contrario, implica ser más flexibles y ordenado (p.317)

Desafíos en la práctica docente

Esta subcategoría recoge las experiencias de los docentes frente a esos desafíos que ha implicado aplicar una educación inclusiva. Es decir, aquellas situaciones que, desde la práctica docente, reconocen como una adversidad. A continuación, lo referido por los participantes:

“Con los muchachos hay que tener cuidado, ellos lanzan cosas de un momento a otro... pero es la forma en la que uno primero es no mostrarles debilidad porque ahí ya en ese patrón ellos van a asumir otro tipo de conductas” (Docente 2)

“Ay dios mío, todos los días hay sorpresas, todos los días, por ejemplo cuando yo empecé a estudiar y empecé a trabajar, a mí nunca me enseñaron a trabajar con niños tea, con niños autistas ni con niños de inclusión, y cuando me enfrenté al aula, me enfrenté con un niño autista con alto funcionamiento pero también un niño con TDAH y no sabía cómo manejarlos, no sabía cuál eran las estrategias y ese fue mi reto principal”.(Docente 1)

“Yo siempre he dicho que la universidad no enseña a esto, o sea a trabajar una realidad que ya se encuentra en toda aula... hay colegas que no trabajan con inclusión y yo les digo: “algún día vas a entrar en un aula público o privado y vas a encontrar niños de inclusión” y la cosa es cuando no sabemos manejarlo y entramos a atropellar...dentro de la academia, en la educación a mí nunca me enseñaron cómo manejar a niños con inclusión, y cuando yo me encuentro con la realidad es como “Bueno mamita, estudie y

capacítense usted sola y comience a mirar cómo es el diario”,” (Docente 1)

“Todos los días hay sorpresas, todos los días hay, eh, dificultades, entonces es algo que tú no puedes decaer, sino que tienes que seguir haciendo y haciendo por amor a ellos, por amor a que crezcan, a que aprendan, aunque muchas veces se vuelve una carga también porque tú te frustras a veces como docente uno dice: ¿estoy haciendo las cosas mal? O realmente es la condición que no hace que ellos puedan avanzar” (Docente 1)

“Uno tiende a decir que dos semanas de diagnóstico cuando va ingresar al año escolar, pero básicamente es siempre que uno está en diagnóstico porque todos los días salen cosas nuevas, entonces está en la vocación de docente cómo uno puede quizás desde la pedagogía y la didáctica cómo llevar al aula de clase” (Docente 2)

“Es frustrante también cuando haces todo un proceso y ese día pues no te salen las cosas como tú pretendías que fueran por infinidad de aspectos, pero está uno en esa tarea ¿cierto?” (Docente 2)

Para desplegar un análisis de las unidades referidas en esta subcategoría, será necesario en primer lugar, señalar que, desde lo planteado por los docentes, uno de los desafíos más representativos en la práctica de educación inclusiva, es la poca o nula preparación que se da en la formación profesional respecto a temas de inclusión. Frente a esto, Hurtado, Mendoza y Viejo (2019) refieren que “La formación docente supone un verdadero reto, pues no se trata de cumplir una tarea individual, sino que se requiere alcanzar un proceso de desarrollo profesional que contribuya al progreso de la práctica docente dentro del aula”(p.99).

De este modo, relacionando las respuestas de los docentes, se interpreta que el ejercicio que los docentes hacen desde su práctica profesional, implica un proceso de formación autónomo, donde la capacitación en temas de contextos inclusivos responde más a los intereses particulares de cada docente por hacerlo, que a un abordaje general que brinde herramientas conceptuales para el desarrollo profesional general. De ahí, que surjan interrogantes o cuestionamientos sobre si se está ejerciendo de manera adecuada.

Esto, da cuenta de que “formar docentes con competencias para trabajar en contextos y con grupos estudiantiles cada vez más heterogéneos es el gran reto que enfrentan las instituciones de formación docente en los países latinoamericanos” (Ledezma, 2017, p.100)

Desempeño de los estudiantes con TEA ante los ajustes razonables

Esta categoría emerge del tercer objetivo específico: Analizar la relación entre los ajustes razonables empleados y el desempeño que los docentes identifican en los estudiantes con TEA. Así, esta categoría da cuenta de las respuestas que los docentes observan en los estudiantes con TEA en función a la implementación de ajustes razonables en el aula. Alude, además, a esos indicadores que los docentes plantean para evidenciar el avance en el desarrollo educativo, como desarrollo de competencias en estudiantes con TEA. Las unidades se agrupan en la subcategoría denominada indicadores en el desarrollo de competencias.

Indicadores en el desarrollo de competencias

A continuación, las respuestas de los docentes:

“Que empiezan a desarrollar manejo de espacio en el cuaderno, que empiezan a escribir super bien, entonces uno empieza que los ajustes se cumplieron y se están desarrollando. ¿Qué pasa con esos ajustes? Esos ajustes son para toda la vida” (Docente 1)

“Entonces cuando vemos que hacemos el ajuste y el niño va logrando el objetivo, va logrando como tal la competencia uno ya se siente grato. Entonces se siente que el niño va en un proceso que ya lee, ya lee por sí solo, que te sostiene mirada, que te habla, te saluda, que empieza a tener habilidades de asociarse con los demás, de saludar al otro, o sea son cosas tan mínimas pero que hacen el trabajo super bien.” (Docente 1)

“Tenemos niños que no quieren entrar ni siquiera al salón, listo vamos a socializar. Para nosotros es un check o sea un punto positivo si el niño entra al salón y dice: “Buenos días amiguitos cómo amanecieron” super bien, tuvimos un día espectacular porque hubo relación. Cuando golpea a alguien y reconoce que está haciendo las cosas mal “no, perdóname, me disculpas” ahhh está reconociendo, cuando está en clase y empieza a escribir por sí solo, cuando empieza a atender al dictado, es un punto positivo, o sea con este tipo de población es donde yo te vengo a decir lo del atropellar porque no estamos preparados, o sea hay docentes que no están preparados y creen que simplemente es dar y contenido y eso no nos va a servir” (Docente 1)

“Tenemos el proyecto de mirar qué niños podrían ir a la universidad y se forman para presentar un ICFES y que lleguen a la universidad, pero tenemos niños autistas que sabemos que no lo va a lograr ¿qué hacemos? Miramos y los últimos años lo que hacemos es empezar a promover a que empiecen a

crear sus propios negocios, entonces ah que la pintura: haz cuadros y empieza a venderlos, ah que me gusta hacer bisutería entonces vamos a hacer bisutería, eso para su diario, para que aprendan a hacer algo, un arte y para que puedan independizarse, tú sabes que muchos niños TEA dependen del papá, dependen del otro y para nosotros la independencia es importante. A nosotros no nos interesa que se aprendan un mundo de temas, nos interesa que reconozcan, sepan, desarrollen y analicen las situaciones” (Docente 1)

Desde una perspectiva de análisis, se reconoce que los docentes toman como indicador de avance aquellas respuestas por parte de los estudiantes que reflejan un avance significativo desde las manifestaciones propias del autismo, es decir, el desempeño de los estudiantes con TEA ante los ajustes razonables empleados por los docentes, dan cuenta de un desarrollo cognitivo, conductual, emocional y social que trasciende del cumplimiento de contenidos académicos. Siendo un indicador de logro educativo, el desarrollo de habilidades y competencias orientadas a la funcionalidad.

Así mismo, se reconoce que los docentes refieren como logro, el desarrollo de competencias que hacen parte de un proyecto de vida, buscando fomentar y fortalecer aquellas competencias que permiten la independencia y la autonomía.

De manera que lo anterior, da cuenta de una educación que parte del aprendizaje orientado a experiencias cotidianas y herramientas que permiten al estudiante con TEA desempeñarse en múltiples escenarios de la vida práctica. “Hoy en día sabemos que si el conocimiento no se emplea para la solución de problemas concretos y específicos y no se encuentra anclado al contexto en el que debe

aplicarse, caerá en el olvido” (Pozo, 2016, como se cita en Marulanda y Sánchez, 2021, p.335).

Conclusiones

A manera de conclusión, se dará respuesta a la pregunta problema: ¿Cómo los ajustes razonables promueven procesos de educación inclusiva en estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autista en una Institución Educativa de carácter privado ubicada al Oeste de la ciudad de Cali?

Respecto a los resultados encontrados, en la primera categoría es necesario acotar que se identificó que las concepciones respecto a definición y caracterización que los docentes tienen sobre el TEA, dan cuenta de una proximidad a los referentes conceptuales actuales del TEA, es decir, se infiere que los docentes tienen una perspectiva que responde a un modelo social, donde abordan las particularidades y necesidades de los estudiantes con TEA desde los elementos que puede ofrecerles el medio donde se encuentran para potencializar sus capacidades y no desde una postura médica/rehabilitadora. Así, desde el primer objetivo específico, se concluye que las concepciones que los docentes tienen respecto a las realidades de sus estudiantes, influyen en el ejercicio práctico de la docencia. Es decir, las concepciones y representaciones que los docentes tienen respecto al TEA constituyen un referente en la toma de acciones en el quehacer profesional.

En ese orden de ideas, lo interpretado en la segunda categoría, posibilita plantear que los ajustes razonables representan acciones necesarias que los docentes desde su práctica,

ejecutan en pro de desarrollar y fortalecer competencias en estudiantes con TEA. En este punto, es pertinente resaltar que se reconoce la aplicación de ajustes razonables como un proceso para que, en este caso, los estudiantes con TEA logren un desarrollo no solo de contenidos, sino que, desde sus capacidades, adquieran aprendizajes para la funcionalidad, la independencia y para a vida.

En ese orden, respecto al segundo objetivo específico, se llega a la conclusión de que aquellos ajustes razonables que los docentes implementan con los estudiantes con TEA, corresponden a medidas pedagógicas que buscan responder no solo las necesidades educativas que se puedan gestar en el aula de clases o la comprensión de contenidos, sino que, por el contrario, pretenden alcanzar un desarrollo integral de los estudiantes. Así mismo, respecto a dichos ajustes razonables que los docentes llevan a cabo en la práctica, corresponden a un enfoque de inclusión que tiene la institución educativa, como también a una formación en procesos inclusivos por intereses personales por parte de los docentes. Pues el conocimiento sobre inclusión que los docentes tienen da cuenta de una capacitación individual, ya que en la formación profesional no encontraron recursos que los prepara para un ejercicio de diversidad en las aulas.

La categoría emergente del tercer objetivo específico, reflejó que los indicadores que los docentes tienen para reconocer el desempeño y avance de los estudiantes con TEA frente a los ajustes razonables, aluden no solo a los logros de aprendizaje académico, sino que tienen en cuenta las particularidades y naturaleza del diagnóstico para potencializar las capacidades y competencias de los estudiantes con TEA.

Finalmente, los ajustes razonables promueven procesos de educación inclusiva

en la medida que estos comprenden las capacidades y particularidades de cada estudiante con TEA y a partir de eso, se emplean para crear herramientas que logren al estudiante desenvolverse en un contexto cotidiano y funcional, no solo dar contenidos o temas académicos.

Referencias

- Agudelo, G., Aignerren, M., & Ruiz Restrepo, J. (2010). Experimental y no-experimental. *La Sociología En Sus Escenarios*, (18). 1-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ce/article/view/6545>
- Artigas, J. & Pérez, P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial medica Panamericana.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Editorial Alianza,
- Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270
- Beltrán, I, Martínez, L & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ. Educ.* 18 (1), 62-75.
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de Educación continua en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29.
- Bunch, G. (2008) Claves para una educación inclusiva exitosa Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista educación inclusiva (1)*,77-89.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *RINACE*, 18, 65-81. <http://hdl.handle.net/10486/690063>
- Colorado Espinoza, M. E., & Mendoza Moreira, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. *Revista Conrado*, 17(80), 312-320.
- Naciones unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/disabilities/document/s/convention/convoptprot-s.pdf>
- Cruz, B. Y Serna, L. (2019) *Prácticas pedagógicas en el aula que permiten desarrollar habilidades socio-comunicativas en niños con características tea* [Tesis de pregrado, universidad ICESI] Base digital. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84986/1/T01779.pdf
- Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto de 2017). Presidencia de la República de Colombia.
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *REOP* 21 (2), 358-366.
- Figueroa, L., Ospina, M. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *IyD*, 6(2), 4-14.

- <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Finsterbusch, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et Praxis*, 22(2),227-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19751022008>
 - Fiori, p. (2019). *El rol del psicólogo en la inclusión educativa en centros de educación inicial privados*. [Tesis de pregrado, universidad de la Republica Uruguay] Base digital. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23023>
 - Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
 - García, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad. Retos y dificultades. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 36, 131–149. <https://doi.org/10.14201/shhc201836131149>
 - Garrabé, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3),257-261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223340010>.
 - Guerrero, M. (2016). Investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1 (2), 1-9.
 - Herrera, C. (2016). *La educación inclusiva, ¿una escuela para todos?* [Tesis de pregrado, Universidad Jaime. Base digital.
 - Höher, S., Lenz, G. Oliveira, R., Rangel, C & Lessa, S (2020) Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *EDUR, Educação em Revista*, 36, 1-22.
 - Hurtado, J., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5 (2), 98-110. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
 - Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2(3), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68720305>
 - Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 94-107.
 - Ley 1090 de 2006. (6 de septiembre de 2006). Congreso de la República de Colombia.
 - Ley 1346 de 2009 (31 de julio de 2009). Congreso de la República de Colombia.
 - Manchego, N (2017). Ajustes razonables y derechos humanos: una perspectiva de equidad, dignidad y trascendentalidad en la inclusión educativa. *Revista digital de historia de la educación*, 20. 28-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7212292>.
 - Martos, J y Pérez, P. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Rev*

- Neurol*, 52. 147-153 DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.52S01.2010816>
- Marulanda, E. y Sánchez, A. (2021). “En mi aula sí se puede”: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros. *REXE 20* (44), 331-349.
 - Montoya, L. y Rúa, J. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.
 - Nahmod, Maia (2016). *Tres modelos de historia crítica sobre autismo*. XVII Encuentro de Historia de la psiquiatría la psicología y el psicoanálisis en la Argentina, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/maia.nahmod/2>
 - Nicolini, M (2020) experiencias de docentes y psicólogos educativos respecto a la inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista (grado 1) en colegios regulares privados. [Tesis de pregrado, universidad de Lima] Repositorio institucional. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/11326>
 - Ocampo, A. (2018). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. Editorial CELEI.
 - Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022, 30 de marzo). *Autismo*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders#:~:text=Se%20calcula%20que%2C%20en%20todo,han%20registrado%20cifras%20notablemente%20mayores>
 - Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial CINCA.
 - Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, (8), 73-84 <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-isees/articulo/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos>
 - Pérez, J. Nieto, J. y Santamaria, J. (2019). La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales. *Civilizar*, 19 (37), 21-30. DOI: <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
 - Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmerica*, 9(3, 1-6 <http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/336>
 - Rangel (2017) Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (1). 81-102.
 - Reynoso, C., Rangel, M. y Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457750722015>
 - Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la

- reproducción de la desigualdad. *Editorial CEPAL*.
<http://hdl.handle.net/11362/36837>
- Silva, M., Gomes, C & Lira, A. (2017). Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. *Educación*, 26 (50), 123-142. <https://doi.org/1018800/educacion.201701.007>
 - Simons, P. y Tupiño, L. (2019) *Propuesta de estrategias docentes basadas en disciplina positiva para la inclusión de niños con TEA en un aula del ciclo II de Educación Inicial*. [tesis de pregrado, Repositorio institucional. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14350>
 - Toledo, G (2020). *Aportes de herramientas para el abordaje de niños/as con TEA: hacia una educación inclusiva en el nivel primario* [Tesis de pregrado, universidad católica de Córdoba] Base digital. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2820/1/TF_Toledo.pdf
 - Trindade, V. (2016) Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En Schettini y Cortazzo (Eds.), *Técnicas y estrategias de la investigación cualitativa* (18-34). Editorial Universidad de La Plata.
 - Valdez, D y Ruggieri, V (2012) *Autismo: del diagnóstico al tratamiento*. Editorial Paidós.
 - Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
 - Valdez, D. (2016) *Autismos: estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Editorial Paidós.
 - Velásquez, L (2020). Estrategias educativas para educación inclusiva en la educación inicial para niños con autismo [Monografía de pregrado, Institución Universitaria Antonio José Camacho] Repositorio institucional. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/192>
 - Zambrano, R y Orellana, M. (2018) Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*,4, 39-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799310>

Anexos.

- **Instrumento**

Educación inclusiva desde la perspectiva docente: Guía para entrevista semiestructurada.

Fecha de entrevista: _____

Nombre _____

Edad: _____

Asignatura que enseña: _____

Tiempo de vinculación a la institución educativa: _____

Años de experiencia en la docencia: _____

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES	
EJE	PREGUNTA
Concepción de los docentes respecto al TEA	¿Qué sabe usted sobre el trastorno del espectro del Autismo (TEA)?
	¿Cuáles considera han sido las situaciones más complejas de adaptación al aula por parte de los estudiantes con TEA?
	¿Cuáles considera que son las necesidades que presentan los estudiantes con TEA en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula?
	¿Qué dificultades presentan los estudiantes con TEA durante el desarrollo de las clases?
Ajustes razonables en la práctica pedagógica	¿Cuáles han sido las estrategias metodológicas que ha empleado en su práctica docente para promover la educación inclusiva con estudiantes con TEA?
	¿Qué apoyos o recursos emplea en el desarrollo de las actividades frente a las necesidades de los estudiantes con TEA?
	¿Qué estrategias emplea para la planeación pedagógica de las actividades académicas frente a las necesidades de los estudiantes con TEA?
	¿Cuáles han sido sus mayores desafíos en la práctica docente frente a brindar una educación inclusiva con estudiantes con TEA?
	¿Cómo ha sido el proceso de implementar ajustes razonables en el plan educativo frente a las necesidades de estudiantes con TEA?
	¿Cuáles han sido los indicadores que le permiten saber si los ajustes razonables implementados han cumplido con los objetivos propuestos con estudiantes con TEA?

- **Formato consentimiento informado**



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha: dd/mm/aa

Yo, _____ identificada(o) con cédula de ciudadanía número _____ de la ciudad de _____ acepto libre y voluntariamente participar en el trabajo de investigación titulado “Influencia de los ajustes razonables en los procesos de educación inclusiva en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”, realizado por la estudiante Daniela Benavides Acosta, del programa de psicología de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (UNICATOLICA).

Manifiesto que se me ha explicado que el objetivo principal de la investigación es: Identificar los ajustes razonables que promueven procesos de educación inclusiva en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista que cursan grado quinto en una Institución Educativa de carácter privado ubicada al sur de la ciudad de Cali.

De igual manera, he sido informada(o) sobre la intencionalidad, pertinencia y procedimientos de la investigación, por lo tanto, doy testimonio de que se me hizo saber mis derechos y las características de la aplicación del instrumento titulado “Educación inclusiva y ajustes razonables desde una perspectiva docente: Guía para una entrevista semiestructurada” al igual que acepto y reconozco la grabación de la misma.

De esa forma, acepto contestar de manera clara y sincera, entendiendo que los resultados serán tratados de forma anónima, respetando la confidencialidad de mis datos y mi identidad. Se me informó de igual manera que el proceso de la investigación en el participo no representa ningún peligro ni efectos secundarios para mi persona. Comprendo que esta información será utilizada únicamente para fines académicos e investigativos en la medida en que es importante para el fortalecimiento de las competencias académicas de los futuros profesionales de la psicología de la Unicatólica.

Fui informada(o) y manifiesto haber obtenido respuesta a todos mis interrogantes y dudas al respecto. Soy consciente que tengo el derecho a retirar este consentimiento informado si durante o al finalizar la participación lo considero necesario.

Por lo tanto, acepto haber leído y comprendido la totalidad del documento, y expreso mi consentimiento para participar en la investigación.

Firma del participante _____

Nombre, apellido del participante _____

Cédula _____

- **Validación del instrumento**

ASPECTOS A EVALUAR	D.	A.	B.	E.	PUNTAJE
Objetivo general de la investigación				x	4.6
Claridad variable (s)/categoría (s) de análisis			x		4.3
Coherencia ítems-variable (s)/categoría(s)			x		4.3
Ítems mide variable (s)/categoría (s)			x		4.5
Redacción de los ítems				x	4.6
Ortografía de los ítems				x	4.6
Presentación de instrumento			x		4.0
Selección de población /muestra	X				No se especifica
Procedimiento	X				No se especifica
Consentimiento asistido	X				No presentaron los documentos
Aspectos éticos, bioéticos y deontológicos	X				No presentaron los documentos

D: Deficiente (1.0-2.9), A: Aceptable (3.0-3.9), B: Bueno (4.0-4.7), E: Excelente: (5.0)

Observaciones, recomendaciones y sugerencias:

Las preguntas dan cuenta de las variables que van a analizar. No obstante, frente a la entrega del documento para evaluación del par experto, hizo falta anexar los documentos correspondientes al consentimiento informado, así como la explicación clara del procedimiento (pasa a paso para realizar la entrevista).

Frente al primer objetivo específico, considero que hay más preguntas que deben realizar para dar respuesta en la investigación a este tema. Importante retomar aspectos específicos del quehacer

docente desde la práctica, con ejemplos concretos para aterrizar el discurso desde el que plantea su concepción de la inclusión escolar. Así que recomendaría aplicar un poco más la información referente a los datos personas de los docentes a participar y su experiencia específicamente con niños con el diagnóstico TEA, esto puede ayudar a comprender qué tan avanzado esta la institución en sus procesos de inclusión o si es un asunto más individual que corresponde a la experiencia docente.

Otro elemento que creo puede influir en la aceptación de los docentes frente a los procesos de inclusión escolar y la implementación de ajustes razonables, tiene que ver con el conocimiento que tienen sobre el diagnóstico y las experiencias previas en su práctica docente.

Además, cuando se habla de una institución educativa privada de la ciudad de Cali como población a elegir, es importante conocer la experiencia que tiene el colegio frente a los ajustes razonables, pues no todas las instituciones privadas han capacitado a sus docentes frente al tema. En la actualidad está siendo manejado de forma mayoritaria por las IE oficiales. Es importante entonces identificar si el colegio elegido tiene dentro de su plan de formación una perspectiva de la inclusión escolar, experiencia en el manejo de niños con diagnóstico del espectro autista.

Juez Experto

Nombre y apellidos: Viviana Muñoz Morales

Profesión: Psicóloga

Número de tarjeta profesional: 124232

Fecha de evaluación del instrumento: 04/04/2022

ASPECTOS A EVALUAR	D.	A.	B.	E.	PUNTAJE
Objetivo general de la investigación			X		4.5 Observación: podrían referir en el objetivo cuantos estudiantes con TEA son.
Claridad variable (s)/categoría (s) de análisis			X		4.0

Coherencia ítems-variable (s)/categoría(s)			X		4.0
Ítems mide variable (s)/categoría (s)			X		4.0
Redacción de los ítems			X		4.5
Ortografía de los ítems				X	5
Presentación de instrumento				X	5
Selección de población /muestra				X	5
Procedimiento				X	4.5
Consentimiento asistido				X	4.5
Aspectos éticos, bioéticos y deontológicos				X	4.5

D: Deficiente (1.0-2.9), A: Aceptable (3.0-3.9), B: Bueno (4.0-4.7), E: Excelente: (5.0)

Observaciones, recomendaciones y sugerencias:

Chicas, en una investigación interesante pues hablar de procesos de reconocimiento de inclusión y cambios curriculares es importante en este siglo. No obstante, tengan en cuenta en la redacción que según el DSM V es Trastorno del Espectro Autista, en algunos apartados aparece Trastorno del Espectro del Autista.

Juez Experto

Nombre y apellidos: Isabel Cristina Gómez Sastre

Profesión: Psicóloga

Número de tarjeta profesional: 180715

Fecha de evaluación del instrumento: 07/04/2022

- **Esquema de categorización**

Tabla 1

Esquema de categorización de las unidades de análisis

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría
Identificar las concepciones que tienen los docentes respecto al TEA y sus necesidades en el aula	Concepciones de los docentes	Definición de TEA Caracterización del TEA
Caracterizar los ajustes razonables que aplican los docentes para brindar una atención educativa a estudiantes con TEA	Ajustes razonables	Estrategias en el aula Estrategias en la planeación Desafíos en la práctica docente
Analizar la relación entre los ajustes razonables que se aplican en el aula y el desempeño de los estudiantes, desde una perspectiva docente	Desempeño de los estudiantes con TEA ante los ajustes razonables	Indicadores en el desarrollo de competencias

Nota. Autoría propia