



Universidad
del Atlántico

CÓDIGO: FOR-DO-109

VERSIÓN: 0

FECHA: 03/06/2020

**AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL
TEXTO COMPLETO**

Autor1

Puerto Colombia, **9 de octubre de 2020**

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,


Yo, **BLEIDIS JOHNNA GALÁN MARTÍNEZ.**, identificado(a) con **C.C. No. 1045754241** de BARRANQUILLA, autor(a) del trabajo de grado titulado **APTITUDES DOCENTES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SOCIALES EN NIÑOS CON TEA** presentado y aprobado en el año **2020** como requisito para optar al título Profesional de **LICENCIADO EN ESPAÑOL Y LITERATURA**; autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,

BLEIDIS JOHNNA GALÁN MARTÍNEZ
C.C. No. 1045754241 de BARRANQUILLA

 Universidad del Atlántico	CÓDIGO: FOR-DO-109
	VERSIÓN: 0
	FECHA: 03/06/2020
AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO	

Autor2

Puerto Colombia, 9 de octubre de 2020

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,

Yo, **ISABELLA GOMÉZ BLANCO**, identificado(a) con **C.C. No. 1234089528** de BARRANQUILLA, autor(a) del trabajo de grado titulado **APTITUDES DOCENTES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SOCIALES EN NIÑOS CON TEA** presentado y aprobado en el año **2020** como requisito para optar al título Profesional de **LICENCIADO EN ESPAÑOL Y LITERATURA**; autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,



ISABELLA GÓMEZ BLANCO

C.C. No. 1234089528 de BARRANQUILLA

DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE PLAGIO EN TRABAJO ACADÉMICO PARA GRADO


Este documento debe ser diligenciado de manera clara y completa, sin tachaduras o enmendaduras y las firmas consignadas deben corresponder al (los) autor (es) identificado en el mismo.


Puerto Colombia, **9 de octubre de 2020**

Una vez obtenido el visto bueno del director del trabajo y los evaluadores, presento al **Departamento de Bibliotecas** el resultado académico de mi formación profesional o posgradual. Asimismo, declaro y entiendo lo siguiente:

- El trabajo académico es original y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, en consecuencia, la obra es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad sobre la misma.
- Asumo total responsabilidad por el contenido del trabajo académico.
- Eximo a la Universidad del Atlántico, quien actúa como un tercero de buena fe, contra cualquier daño o perjuicio originado en la reclamación de los derechos de este documento, por parte de terceros.
- Las fuentes citadas han sido debidamente referenciadas en el mismo.
- El (los) autor (es) declara (n) que conoce (n) lo consignado en el trabajo académico debido a que contribuyeron en su elaboración y aprobaron esta versión adjunta.

Título del trabajo académico:	APTITUDES DOCENTES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SOCIALES EN NIÑOS CON TEA
Programa académico:	LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA

Firma de Autor 1:						
Nombres y Apellidos:	BLEIDIS JOHNNA GALÁN MARTÍNEZ					
Documento de Identificación:	CC	X	CE	PA	Número:	1045754241
Nacionalidad:	COLOMBIANA			Lugar de residencia:	BARRANQUILLA	
Dirección de residencia:						
Teléfono:				Celular:	3008720086	

Firma de Autor 2:						
Nombres y Apellidos:	ISABELLA GÓMEZ BLANCO					
Documento de Identificación:	CC	X	CE	PA	Número:	1234089528
Nacionalidad:	COLOMBIANA			Lugar de residencia:	BARRANQUILLA	
Dirección de residencia:						
Teléfono:				Celular:	3013353321	

FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO	APTITUDES DOCENTES Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS Y SOCIALES EN NIÑOS CON TEA.
AUTOR(A) (ES)	BLEIDIS JOHNNA GALÁN MARTÍNEZ Y ISABELA GÓMEZ BLANCO.
DIRECTOR (A)	LUCÍA FERREL BALLESTAS.
CO-DIRECTOR (A)	NO APLICA.
JURADOS	MANUEL CONSUEGRA Y CARMEN CONSUEGRA
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE	LICENCIADO EN ESPAÑOL Y LITERATURA.
PROGRAMA	LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
PREGRADO / POSTGRADO	PREGRADO
FACULTAD	EDUCACIÓN
SEDE INSTITUCIONAL	SEDE NORTE
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	2020
NÚMERO DE PÁGINAS	37
TIPO DE ILUSTRACIONES	TABLAS
MATERIAL ANEXO (VÍDEO, AUDIO, MULTIMEDIA O PRODUCCIÓN ELECTRÓNICA)	NO APLICA
PREMIO O RECONOCIMIENTO	NO APLICA

Aptitudes docentes y estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en niños con TEA

Bleidis Galán Martínez. Cc. 1.045.754.241 Universidad del Atlántico.

bleidysgalan@gmail.com. Celular: 3008720086

Isabella Gómez Blanco. Cc. 1.234.089.528 Universidad del Atlántico.

isabella_12ac@hotmail.com. Celular: 3013353321

Asesora: **PhD. Lucia Ferrel Ballestas.** Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Atlántico

Artículo para optar al título de Licenciatura en español y Literatura; 2020

Resumen

El auge que ha tenido la inclusión ha trascendido los distintos ejes de la sociedad (político, cultural, educativo) esto se ve reflejado en el interés de los gobiernos por crear políticas que amparen a la comunidad con discapacidad. En el ámbito educativo, se han establecido parámetros que deben cumplir las instituciones educativas dentro de sus aulas, para legitimar la creación de espacios inclusivos dentro de las escuelas.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por limitar las capacidades para la comunicación y la interacción social de quienes lo presentan. El trabajo educativo con esta población busca una mejora de la calidad de vida de los mismos a través de la implementación de estrategias y proyectos, cuyo objetivo es afianzar las habilidades para la interacción y el lenguaje. Por ende, este trabajo tiene como objetivo analizar teóricamente las aptitudes docentes y cuáles son las estrategias implementadas por ellos, para promover el desarrollo de estas habilidades.

Esta investigación es de carácter cualitativo. Se empleó un paradigma interpretativo y se llevó a cabo mediante un diseño metodológico documental; para lo cual, se seleccionaron y

sistematizaron 9 trabajos referidos a las estrategias pedagógicas empleadas con niños con TEA, para el desarrollo de la comunicación y la interacción social, así como las emociones que experimenten los docentes y sus conocimientos pedagógicos para plantearlas. Los datos recolectados permiten dar cuerpo al análisis reflexivo aquí presentado, en donde se legitima que el juego cooperativo, el role playing y el modelado son las actividades por excelencia utilizadas para fomentar el desarrollo del lenguaje, la comunicación y a la interacción social de niños con TEA.

Palabras clave: Inclusión, TEA, estrategias pedagógicas, comunicación, interacción social.

Abstract

The rise that inclusion has had, has transcended the different axes of society (political, cultural, educational). This is reflected in the interest of governments to create policies oriented to protect the community with disabilities. In the educational field, parameters have been established that educational institutions must accomplish with within their classrooms, to legitimize the creation of inclusive spaces within schools.

Autism Spectrum Disorder (ASD) is characterized by the limitation of the capacities for communication and social interaction of those who present it. Educational work with this population seeks to improve their quality of life through the implementation of strategies and projects oriented to strengthen the skills for interaction and language. Therefore, this work aims to theoretically analyze the teaching skills and what are the strategies implemented by them, to promote the development of these skills.

This research is qualitative in nature. An interpretive paradigm was used and it was carried out through a documentary methodological design; For which, 9 works were selected and systematized referring to the pedagogical strategies used with children with ASD, for the development of communication and social interaction, as well as the emotions experienced by teachers and their pedagogical knowledge to create them. The data collected allows us to give structure to the reflective analysis presented here, where the notion of cooperative play, role playing and modeling are legitimated as the activities par excellence used to promote the development of language, communication and social interaction of children with ASD.

Keywords: Inclusion, ASD, pedagogical strategies, communication, social interaction.

Introducción

Dentro de la sociedad, la educación emplea un rol indispensable como ente primordial que permite el desarrollo pleno de los seres humanos. Por ende, a lo largo de los años se ha visto la necesidad de incursionar en áreas desconocidas o poco estudiadas, tales como son la inclusión y en este caso especial, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), en pro de garantizar el derecho a una educación de calidad. El descubrimiento y reconocimiento del TEA ha generado grandes avances en el campo de la salud y la educación, ya que se han implementado estudios, estrategias y espacios aptos para el desarrollo integral de las personas que lo poseen; dichos conocimientos son la base para la construcción de planes de desarrollo propicios para toda la comunidad educativa.

A continuación, se desplegarán los aspectos y posturas más relevantes sobre la historia del autismo, se analizarán las herramientas, conocimientos y espacios de capacitación que tienen, o no, los maestros para trabajar en aulas inclusivas; así mismo, diversas propuestas educativas que plantean estrategias didácticas para implementar dentro de la escuela, con las cuales se busca estimular el desarrollo de la comunicación e interacción social.

Es relevante conocer datos esenciales sobre TEA para analizar los aspectos pertinentes sobre la inclusión escolar. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) 1 de cada 160 niños posee TEA, se detecta en la infancia y prevalece en la adolescencia o adultez. El proceso del desarrollo escolar se torna difícil, debido a que una de las características principales de este trastorno es restringir las habilidades comunicativas del niño, esto, de no ser trabajado correctamente puede ocasionar rezago, dificultades para la adquisición del aprendizaje o exilio de entornos educativos. Por tal motivo, se han implementado leyes que promueven los derechos a la inclusión educativa, brindando oportunidades a los niños con TEA y garantizando que cada institución realice las adecuaciones necesarias en aspectos como preparación docente, cambios en estructuras físicas, flexibilidad curricular, implementación de metodologías dinámicas, etc.

Las instituciones educativas necesitan invertir y priorizar la preparación docente en cuanto a la inclusión, puesto que muchos de ellos son excelentes en su área específica pero afirman no tener

las herramientas o conocimientos para incluir niños autistas dentro y fuera de las aulas. Por un lado, como minoría, existen docentes interesados en incluir de manera adecuada y efectiva a estos niños, demostrando entusiasmo, flexibilidad, empeño y optimismo frente a las adecuaciones curriculares y sociales que se planteen; por otro lado, existen los que demuestran desinterés o temor de ejercer su labor con niños TEA a su cargo, se encuentran predispuestos ante los estudiantes, afirman no tener tiempo para planificar las clases de manera particular o se niegan a realizar cambios en su metodología, debido a que por muchos años la han aplicado y se sienten cómodos con ella. Conociendo ambas partes, es menester capacitar de manera constante o permanente al cuerpo docente, con el fin de manifestar la importancia de la inclusión, mostrándola como una necesidad y no como un ideal o enfoque institucional. En la actualidad la inclusión no es una opción, es una realidad que requiere atención, estudio y planes de acción acordes a las necesidades de cada estudiante, que incluyan estrategias didácticas que faciliten la inclusión de los niños en ambientes escolares.

Las estrategias didácticas han sido una herramienta fundamental dentro de las instituciones educativas para reforzar el aprendizaje, estimular el deseo por la lectura y crear hábitos de estudio en los educandos; se ha reconocido que estas poseen mayor fuerza si se practican desde la primera infancia, debido a que los niños tienen mayor interés por ir a la escuela, su cerebro es más receptivo para la adquisición del aprendizaje y sus hábitos son moldeables. Por lo tanto, de estas se han desprendido las estrategias inclusivas, donde no solo se busca establecer hábitos en cuanto a la academia, sino también hacia la interacción social. La necesidad de dichas estrategias, surge en la medida que se conoce más sobre la inclusión educativa, resaltando que los niños con necesidades específicas, en su mayoría, no poseen un coeficiente intelectual bajo pero requieren de apoyo para entablar relaciones, realizar trabajos en grupo, hablar en público, realizar inferencias, entre otros.

De esta manera, se considera el juego como herramienta fundamental para las clases y actividades escolares, gracias a sus características dinámicas, consecuentes y llamativas para los niños; de acuerdo con Cepeda (2017) “los juegos inspiran a los estudiantes a pensar, a crear y recrear con actividades que contribuyen al desarrollo de la atención y la escucha activa, el seguimiento de instrucciones y el compromiso para cumplir reglas”, aspecto fundamental sobre niños con TEA, debido a que requieren ayuda para disminuir tensión o rigidez sobre las

actividades académicas y sociales, ya que por naturaleza tienden a seguir patrones o rutinas estrictas y suelen irritarse cuando estas se interrumpen.

Es un hecho entonces, que la preparación, actitudes y aptitudes docentes influyen de manera positiva o negativa en el proceso de la inclusión educativa. Las escuelas requieren que cada maestro se encuentre comprometido con la educación particular de cada niño y sobre todo que no se rehúse a ser flexible ante el desarrollo de cada uno de ellos. Una herramienta fundamental para el funcionamiento de lo mencionado anteriormente, son las estrategias inclusivas que se crean a través del conocimiento de las necesidades específicas de cada niño, haciéndolas relevantes y funcionales gracias a que el maestro conoce a sus estudiantes y sabe que áreas necesitan ser reforzadas. Esto ayudará de manera bidireccional la educación, ya que por un lado, los docentes trabajarán con mayor entusiasmo e interés al ver que sus clases están siendo bien recibidas por todos sus estudiantes, sin ninguna excepción y por otro lado, los niños se sentirán importantes ya que detectan el interés de sus maestros, haciéndolos sentir parte de cada proceso escolar y siendo estimulados a participar con mayor frecuencia en espacios académicos y sociales.

El presente trabajo es relevante debido a que, en primer lugar, la educación es un derecho al cual todos deben acceder libremente, sin distinción de nivel socioeconómico, procedencia o condiciones físicas, psicológicas, entre otras. Por esto, se busca eliminar las barreras existentes para alcanzar el aprendizaje; para eso, es necesario que los docentes posean los conocimientos, herramientas, acompañamiento y disposición para llevar a cabo la inclusión educativa. En segundo lugar, es necesario conocer diversas estrategias y propuestas para desarrollar las clases de manera integral, donde todos los niños deseen participar activamente a través del juego, role playing y modelado.

El deseo de todo docente es ver a sus estudiantes adquirir el aprendizaje de manera significativa, por lo tanto, espera que estos se mantengan atentos durante sus clases, comprometidos con sus deberes y participando de manera activa. Al momento de encontrarse con niños autistas, comienzan a detectar dificultades para llevar a cabo su plan de trabajo a causa de que la atención es dispersa, no hay comprensión del tema, presentan dificultades para la lectura, no logran entender la idea principal o inferir sobre textos, entre otros. Por ello, es importante trabajar desde la primera infancia el desarrollo de habilidades comunicativas e interactivas que

mejoren su calidad de vida y, por consiguiente, la adquisición de su aprendizaje y desarrollo social dentro de la escuela. Es el momento donde se requiere la flexibilidad curricular y un acercamiento particular a cada estudiante, para conocer y comprender cuales son las barreras que le impiden alcanzar los logros planteados.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, se plantea el siguiente interrogante: ¿cómo las aptitudes docentes y las estrategias pedagógicas promueven el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales en niños con TEA?

De acuerdo con Bonilla y Chaskel (2016), la educación de los niños con TEA debe procurar fortalecer sus habilidades comunicativas y sociales; el objetivo principal de este trabajo es analizar teóricamente las estrategias inclusivas y aptitudes docentes para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista. Para su consecución, se planteó: 1. Sistematizar las investigaciones sobre aptitudes docente y estrategias inclusivas para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista; 2. Describir la relevancia de la preparación docente y las estrategias inclusivas para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista, y, 3. Discutir teóricamente la puesta en práctica de los docentes y las estrategias inclusivas para promover el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista.

La presente investigación es de tipo cualitativo, para ella se efectuó un diseño metodológico documental en donde se compilaron y analizaron 9 trabajos, haciendo uso del paradigma interpretativo; en ellos, se refieren diversas estrategias pedagógicas para la inclusión de niños con TEA, los cuales fueron extraídos de bases de datos como Dialnet y Scielo. Por lo tanto, esta investigación es de tipo cualitativo. Posteriormente, se realizó una lectura crítica para analizar la utilidad y pertinencia de la información. A continuación, se relaciona la información seleccionada acerca de las actitudes del docente y las estrategias y herramientas utilizadas para crear ambientes inclusivos en un aula regular con niños TEA.

Autismo. Definición e historia

El Trastorno del Espectro Autista, de aquí en adelante (TEA), es un trastorno del neurodesarrollo que implica dificultades en la comunicación e interacción social, patrones de comportamientos e intereses repetitivos y restrictivos. Las personas con TEA poseen un perfil de desarrollo cognitivo distinto al típico, lo que permite observar las diferencias en cuanto a percepción social y el procesamiento de la información atípico (Bonilla y Chaskel, 2016).

En 1943, Leo Kanner, así como Hans Asperger (1944) realizan los primeros aportes relevantes sobre lo que hoy se conoce como Trastorno del Espectro Autista. Previo a sus publicaciones, indubitadamente, ya existían personas con dichas características y a las que ya se había hecho referencia, entre ellas, las acotaciones que realizó Martín Lutero, quien según su cronista Johannes Mathesius (1504-1565), pensaba que un muchacho de 12 años – con características autistas – era una simple masa de carne sin alma, poseída por el diablo (Artiagas – Pallarès y Pérez, 2011).

Etimológicamente, según el Diccionario de la lengua española, el término autismo, proviene del latín *autismus*, a su vez, este del griego *αὐτός autos* que significa ‘uno mismo’ e *ismós*, sufijo que designa procesos científicos. Por lo que entonces, se habla de un “repliegue patológico de la personalidad sobre sí misma” (Real Academia Española). Este término fue incluido por Paul Eugen Bleuler, en 1911 por primera vez en la literatura científica para describir pacientes que manifestaban un alejamiento externo de la realidad (Artiagas – Pallarès y Pérez, 2011).

Posteriormente, Leo Kanner (1943) adopta este término en su reconocido artículo *Autistic disturbances of affective contact*, para hablar del síndrome que provocaba la incapacidad para relacionarse con otros, variaciones en el lenguaje que podían manifestarse desde mutismo absoluto, hasta la producción lingüística sin sentido, acompañada de movimientos repetitivos sin objetivo (Bonilla y Chaskel, 2016). La conceptualización y denominación de este síndrome ha evolucionado con el tiempo gracias a los diversos aportes de expertos en el campo, quienes unifican sus criterios en manuales diagnósticos como, por ejemplo, el *International Classification of Diseases (ICD)* y el *Diagnosics and Statistics Manual of Mental Disorders (DSM)* y sus distintas versiones. En su quinta versión (DSM-5), el autismo se conceptualiza dentro de la denominación Trastorno del Espectro Autista – antes, trastornos generalizados del desarrollo – para hacer un diagnóstico diferencial de otros trastornos, como el Trastorno de Rett, Trastorno de Asperger y Trastorno desintegrativo infantil (Artiagas – Pallarès y Pérez, 2011).

López y Rivas (2014) presentan una tabla descriptiva acerca de las características del TEA:

- Desarrollo cognitivo: Retraso mental variable de grave – leve.
- Edad de reconocimiento: Meses a 3 años.
- Alteración del lenguaje: Grave – leve.
- Regresiones: 30% de los casos.
- Crisis convulsivas: Frecuente si hay retraso mental grave.
- Antecedentes familiares: Frecuentes como fenotipo ampliado.
- Prevalencia por cada 10.000 personas: 10-15
- Frecuencias niños/niñas: 4/1.

Los datos anteriores permiten tener una visión más profunda sobre este trastorno y las tendencias que pueden existir en cada niño, por esto, es muy importante detectar a tiempo, con ayuda de los profesionales en el área, para así conocer y aceptar las características, cualidades y debilidades que pueden llegar a tener los niños durante su desarrollo social y cognitivo; esto es necesario en la medida en que se quiera incluir a estos dentro de la escuela y generar espacios donde pueda adquirir conocimientos dirigidos y propios.

La inclusión, como tema transversal en la sociedad, ha tenido gran auge en los últimos tiempos. La conciencia de la diversidad humana y el valor que supone la misma ha conllevado a los distintos actores de la colectividad (entes gubernamentales, educativos y sociales) a generar espacios en los que se garantice una plena participación de todas las personas dentro de la sociedad; sin estimar origen, habilidades y características particulares de cada quien. La escuela, al ser una institución importante dentro del desarrollo de las personas, debe responder a las necesidades educativas de quienes integran la población estudiantil de forma adecuada, por lo que, se debe realizar los ajustes pertinentes en su horizonte institucional.

La Ley General de Educación (1994) afirma que, la educación es un proceso permanente, personal, cultural y social, basada en la concepción íntegra de la persona humana que goza de dignidad, derechos y deberes, entre las que se encuentran las libertades de enseñanza, aprendizaje e investigación. Es de carácter público y su función social está relacionada con los intereses de las personas, familias y sociedad. Además de ello, el Artículo 5º concerniente a los fines de la educación, manifiesta que esta debe llevarse a cabo certificando “el pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás [...] dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva,

ética, cívica y demás valores humanos” (p.21). Lo anterior, explica el compromiso que tienen todas las instituciones para desaparecer todo tipo de pedagogía homogeneizadora, dando paso a la valoración de la diversidad que comprende el ser humano en sí mismo; raza, etnia, color, género, habilidades y condiciones.

Dentro del marco pedagógico, existen necesidades educativas comunes, es decir, aprendizajes esenciales e imprescindibles que todos los estudiantes demandan, atendiendo al grado en el que se encuentran y a su desarrollo personal y social. A su vez, cada uno de ellos posee distintos bagajes, estilos de aprendizaje, capacidades, intereses y motivaciones diferentes, lo que implica que, aunque sea la misma información, cada uno de ellos va a generar una experiencia diferente. Por lo cual, es preponderante que la escuela goce de un currículo flexible que permita una atención pedagógica individualizada (Blanco, 1990).

Gracias al decreto 1421 (2017) reglamenta que, dentro del marco de la educación inclusiva se atiendan las necesidades educativas de la población con discapacidad. De modo que, la institución no solo debe garantizar el acceso seguro a sus instalaciones, sino que, debe realizar las acciones pertinentes en cuanto a diseño de estrategias, apoyos, recursos, adaptaciones y modificaciones a la gestión escolar y al sistema educativo, basado en las necesidades específicas de los estudiantes y el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA).

La inclusión de niños con TEA es un verdadero desafío para quienes están inmersos dentro del proceso, ya que, debido a sus dificultades para socializar y comunicarse, el docente debe diseñar estrategias y actividades que respondan adecuadamente a sus requerimientos educativos. Muchas veces, el trabajo con niños que padecen TEA suele ser frustrante para los docentes, merced a que el ritmo de aprendizaje de ellos difiere en gran medida de un niño con desarrollo típico, y se puede creer que el trabajo no da resultados, o se hace en vano.

Para Torosa (2008), como se cita en (Rangel, 2017), la escolarización apropiada puede mejorar la calidad de vida de las personas con TEA, puesto que, ellos pueden aprender, siempre y cuando el aprendizaje se lleve a cabo de forma cuidadosa, en donde tengan reglas específicas y las cumplan a cabalidad. Evidentemente, estas reglas y condiciones deben surgir a partir de la investigación docente en el área pedagógica. Es decir, se requiere de un maestro paciente,

comprensivo, crítico y reflexivo sobre su práctica profesional, que ejecute acciones estructuradas y funcionales, para de este modo, lograr la inclusión de estos niños dentro del aula.

Existen distintas actividades que facilitan la participación activa de niños con TEA en la escuela. Estas acciones, tal como expresa Bonilla y Chaskel (2016) van dirigidas mayormente a que el estudiante con autismo mejore sus habilidades sociales (habilidad social y comunicación), además de una conducta autorregulada según su contexto. Para lo cual, se debe enseñar, no solola habilidad en sí misma, sino su uso espontáneo y funcional.

Estrategias didácticas para la inclusión de niños con TEA

Autores como Zambrano y Orellana (2018); Durán y Climent (2017) y Aguiar, Gracia y Torres (2018) discuten las aptitudes de los docentes frente casos que requieren atención especial, mostrando la repercusión que estas tienen sobre el desarrollo escolar. Así mismo, Rangel, A (2017); Liesa, Larotte, y Vasquez (2016); Cuellar, Pérez y De la iglesia (2015); González- Moreno (2018); Fernández (2017) entre otros, realizan investigaciones en las que se proponen algunas orientaciones y estrategias aplicadas que muestran múltiples formas efectivas en las que se puede trabajar con niños autistas dentro de la escuela. Estos trabajos serán objetivo de análisis y reflexión en el presente escrito. A continuación, se desglosan los planteamientos.

Es importante destacar que existen muchos factores influyentes en la inclusión escolar, uno de ellos es el cuerpo docente, por esto, es significativo destacar el rol y la función del maestro. Zambrano y Orellana (2018) en *Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo* afirman que la actitud de los docentes “es determinante en la aplicación de políticas inclusivas, la revisión de la literatura establece que la gran mayoría de los profesores apoyan la inclusión; sin embargo, cuando están frente a un caso de niño con autismo, este entusiasmo va disminuyendo” (p.41).

A lo largo del tiempo, los docentes han realizado estudios, proyectos y propuestas en diversas áreas como aporte a la educación; a pesar de esto, temas como la inclusión aún requieren de mucho análisis y disposición para aplicarla, ya que existen maestros conocedores de temas como trastornos del aprendizaje, autismo, déficit de atención, entre otros, pero a la hora de la ejecución

se frustran porque no manejan las metodologías apropiadas generando, en muchos de los casos, que la frustración o sensación de fracaso se extienda hasta los niños.

Por lo anterior, Zambrano y Orellana (2018) dentro de su investigación entrevistaron a ocho docentes con rango de edad de 28 a 42 años, encargados de las siguientes áreas: lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales, sociales, educación física, educación estética, lengua extranjera y proyectos escolares; dictando clases en primaria hasta séptimo año de educación básica. Se les realizó una serie de preguntas abiertas, con el fin de permitirles profundizar y expresar su punto de vista; los puntos tratados fueron la experiencia docente, características de niños con autismo, tiempo y recursos de apoyo, formación docente y capacitación.

Como resultado, se encontró que la mayoría no había tenido experiencia previa con niños autistas y esto provocó en ellos temor, ansiedad y sensación de incompetencia al no saber cómo manejar la situación particular. Estos docentes inexpertos en el área expresaron no tener tiempo suficiente para realizar planeaciones específicas por estudiante, afirman tener el acompañamiento de la psicopedagoga de la institución, pero a pesar de eso, presentan dificultades para utilizar las herramientas correctas al trabajar con estos niños.

Por otro lado, los pocos docentes que expresaron haber tenido experiencia previa con niños autistas se mostraron optimistas y expresaron la necesidad del trabajo en equipo, planeación estratégica y el apoyo educativo; se destaca que estos maestros son los más jóvenes y con menos experiencia docente, lo que lleva a reflexionar sobre las siguientes hipótesis: a mayor experiencia docente, menos conocimiento o aplicación de la inclusión y a mayor experiencia práctica con niños autistas, mayor interés y mejor actitud frente al proceso educativo. Como factor común, la mayoría expresó que carecen de conocimientos y espacios para recibir capacitaciones sobre el tema; algunos afirmaron conocer aspectos teóricos, pero así mismo destacaron que la teoría sin práctica no es nada.

Las escuelas requieren preparar a los profesionales en educación con una mirada inclusiva, Durán y Climent (2017) en *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad* afirman que “uno de los componentes clave en la apuesta por una educación inclusiva tiene que ver con las funciones que se atribuyen y desempeñan los profesores que tienen como misión principal

velar por la educación de los alumnos con necesidades especiales” (p.161). Dicho esto, es importante resaltar que cada maestro debe conocer muy bien cuáles son sus funciones y deberes, para así comprender el alcance e influencia que estas tienen o deberían tener sobre los educandos; ya que, un docente conocedor de su rol será capaz de trazar una ruta de enseñanza-aprendizaje adecuada para sus estudiantes y así llevar a cabo la inclusión de manera exitosa.

Dicha investigación destaca tres ideas respecto a la inclusión que merecen cuidado, las cuales son:

- La inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”.
- No debe restringirse al alumnado con condiciones personales de discapacidad.
- No es un estado, sino un proceso.

Lo anterior, establece que el enfoque no debe estar sobre un dictamen médico o psicológico, sino sobre las oportunidades que como institución, docentes y personal educativo pueden brindarles a los niños. Es necesario adaptar los espacios, incluir nuevas metodologías, estimular la participación activa en procesos cognitivos y sociales, entre otros.

En consecuencia, su propuesta es reforzar el acompañamiento a docentes en aulas inclusivas, propiciar espacios de preparación y crecimiento cognoscitivo y práctico, para así generar mayores aprendizajes en los estudiantes y estimular su participación dentro y fuera de contextos académicos y sociales. Así mismo, generar espacios donde exista intercambio de experiencias entre ellos, para fortalecer vínculos, intercambiar propuestas pedagógicas y destacar los errores o fallas para fortalecer las rutas de enseñanza-aprendizaje. Tal y como lo expresan Durán y Climent(2017) “Se trata, en definitiva, de formar profesorado para trabajar colaborativamente en la mejora de los centros educativos para que sean capaces de permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado” (p.168).

Así mismo, es importante resaltar la necesidad de formar a los educadores en su área específica, de acuerdo a su especialidad, ya que un profesional integral debe dominar los tres saberes: saber, saber ser y saber hacer. No es suficiente que los docentes conozcan sobre inclusión dentro del aspecto social, si no sabe trazar una ruta de enseñanza – aprendizaje donde el educando con TEA aprenda sobre un área básica dentro de la escuela. Por esto, Aguiar, Gracia y Torres (2018) en *La*

preparación del maestro para el desarrollo de la comprensión textual en escolares con autismo, plantean una propuesta para fortalecer la enseñanza de la Lengua Española dentro de la escuela, debido a que se han encontrado insuficiencias en el proceso de enseñanza de la comprensión textual y esto influye en el acceso a la enseñanza en general.

Para la realización de la investigación, fue necesario el análisis documental, entrevistas realizadas a docentes y la observación durante un año lectivo de las clases en el área de Lengua Española, dictadas por 13 maestros encargados y seleccionaron 14 niños con TEA para analizar su nivel de comprensión textual. De lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados acerca de los docentes:

- El 95% no logran adaptar las tareas de comprensión a partir de la variabilidad en los niveles de desarrollo del escolar al manifestar dificultades.
- El 79,1% potencia muy poco el desarrollo de tareas de aprendizaje en las que el escolar tenga un rol protagónico.
- El 90% de los docentes entrevistados, refirió insuficiencias en el dominio de las categorías didácticas para el proceso de comprensión textual.
- El 85% consideró las potencialidades que tienen los escolares para el proceso de comprensión textual; sin embargo, coincidieron en señalar las dificultades para el tránsito por los niveles de comprensión textual.

Con el fin de brindar acompañamiento para los educadores, se desarrolló una ruta de trabajo compuesta por cuatro etapas, cada una de ellas contiene objetivos, métodos, plan de acción y un total de cinco talleres realizados con los docentes, mencionados a continuación:

1. **Primera etapa:** Diagnóstico de las potencialidades y necesidades del lenguaje receptivo, como función comunicativa que permite el proceso de comprensión textual en los escolares del primer ciclo con TEA.
2. **Segunda etapa:** Planificación de la estrategia educativa integral para el desarrollo del proceso de comprensión textual.
3. **Tercera etapa:** Tratamiento didáctico del proceso de comprensión textual.
4. **Cuarta etapa:** Control y evaluación.

Talleres:

- La comprensión textual en el escolar con TEA, desde una concepción histórico-cultural.
- El currículo de la asignatura Lengua Española. Adaptaciones. Lo lineal, concéntrico, cíclico y en espiral.
- El proceso de comprensión textual desde la asignatura Lengua Española para los escolares con TEA, del primer ciclo.
- La preparación de la familia para apoyar el proceso de comprensión textual en el contexto escolar, familia y comunitario.
- Potencialidades de la comunidad para el desarrollo del proceso de comprensión textual de los escolares con TEA.

Se concluye que, la utilización de herramientas como las propuestas son realmente escasas, los maestros no tienen el material suficiente para adecuar sus clases de Lengua Española según las necesidades del niño y esto obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, esta metodología es relevante ya que les brinda recursos, métodos e ideas pertinentes a los educadores, para así elevar los niveles de comprensión textual en los niños con TEA y a su vez, esto permitirá que su desarrollo en otras áreas mejore gracias a que no solo será capaz de decodificar textos, sino de comprenderlos e inferir de ellos.

Cabe resaltar que no todo el cuerpo docente se encuentra extraño a la temática presente, por esto a continuación destacamos las investigaciones de profesionales en el área de la educación donde proponen estrategias y planes de acción para llevar a cabo la inclusión de niños con TEA de manera adecuada y efectiva.

Rangel (2017) en *Orientaciones Pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente*; Formula una serie de orientaciones para la inclusión de niños con autismo en un aula regular. Estas directrices están basadas en la triada: Interacción social, comunicación e imaginación. Del mismo modo, se habla de una adecuación del ambiente,

el currículo y el desarrollo de estrategias que vayan en consonancia para el mejoramiento de las habilidades en cuestión.

Este trabajo se llevó a cabo gracias a la revisión y verificación de diversas fuentes consultadas a través de libros y documentos electrónicos. Se clasificó la información de acuerdo con su naturaleza y utilidad en el trabajo, y finalmente, se examinó su suficiencia y confiabilidad en el análisis, lo cual permitió el hallazgo de las siguientes premisas referidas al aspecto educacional; se esbozan las más importantes:

- La mediación educativa mejora las habilidades sociales y comunicativas en estudiantes con TEA.
- La educación de Alumnos con TEA requiere enseñar la habilidad, así como el uso adecuado y espontáneo de ellas.
- La inclusión de niños con TEA puede generar sentimientos de frustración, temor, rechazo y reto por parte del docente.
- Las orientaciones pedagógicas exitosas planteadas requieren de un trabajo crítico, reflexivo y constante del docente como sujeto activo en el proceso, motivado por la investigación que este realiza en su aula, así como la utilización de herramientas que posibiliten la educación inclusiva.

En seguida, se exponen alguna de las actividades planteadas para primaria, referidas puntualmente a la interacción social y la comunicación.

Tabla 1. Orientaciones pedagógicas según el tipo de habilidad.

Habilidad	Actividades
Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> - Grabar su voz y hacerle caer en cuenta la entonación y el uso adecuado de los pronombres. - Ofrecerle información individual, precisa y paso a paso durante la clase. Comprobar que ha entendido lo que se le pide, ofrecer ejemplos sin metáforas. - Enseñarle a pedir ayuda cuando lo requiera. - El docente debe ofrecer información corta, apoyada en imágenes, mapas, fotos, dibujos y esquemas. - Ayudarle a ordenar respuestas. Darle pistas para que encuentre el lenguaje apropiado para la situación.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar un socio drama donde cada niño de la clase asuma un rol determinado - Realizar juegos de roles: juego de la escuela con docentes y estudiantes, juego de la familia. - Propiciar juegos y acciones cooperativas. - Enseñar al niño autista cuáles son las interacciones correctas, para que las aprenda y practique.

-
- Incentivar al niño con autismo a que tenga responsabilidades dentro del grupo.
 - Promover el apoyo hacia el niño con autismo por parte de sus compañeros de clase en las diferentes actividades escolares.
 - Enseñarles a los compañeros de clase del niño autista a que se controlen en un evento donde sea necesario.
-

Fuente: Adaptación de Rangel (2017)

Las orientaciones pedagógicas para el docente están encaminadas a entender que la mejor forma de incluir a estudiantes con TEA es optimizando sus formas de comprender y actuar en el mundo. Por lo que se propone trabajar la caracterización para fortalecer su desarrollo social. Por su parte, el docente debe conocer las características de sus estudiantes y tener un buen conocimiento sobre el TEA para interpretar algunos comportamientos inadecuados dentro del aula. Por otra parte, El apoyo de los compañeros también es importante cuando se procura incluir al niño con TEA dentro del grupo, ya que, el tipo de interacción que tenga con ellos va depender en gran parte sus deseos de comunicarse y relacionarse con los demás, así como el éxito de las actividades grupales y cooperativas.

A propósito de la mediación entre compañeros con desarrollo típico y niños con TEA, Liesa, Latorre y Vázquez (2016) en su trabajo *Sistema de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática*; compilan once trabajos que estudian la influencia de los iguales, es decir niños con desarrollo típico (DT) en el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de los niños con TEA. Los niños con DT reciben pautas y estrategias para facilitar su interacción con niños autistas.

Algunas escuelas emplearon distintas formas de entrenamiento para los niños seleccionados para la tarea, al igual que las actividades puestas en marcha. Los niveles educativos seleccionados fueron educación infantil y primaria. Al momento de efectuar la propuesta, las actividades para educación infantil fueron principalmente el juego y ambientes lúdicos, entretanto, las implementadas en primaria incluían mayor complejidad enfatizadas en procurar captar la atención e intentos comunicativos, a través de lecturas y discusiones de libros, el coaching, manuales con información pictográfica, entre otros. Ambos niveles implementaron el role- playing y modelado. A continuación, se anexan las tablas realizadas por las autoras para clasificar los resultados obtenidos de cada estudio:

(Ver anexos, tabla 4 y 5)

Teniendo en cuenta lo anterior, el resultado de la aplicación de estas técnicas fue positivo para la gran mayoría de niños con TEA, ya que, gracias a la interacción y el apoyo de niños con DT, optimizaron sus habilidades sociales y comunicativas. Las distintas actividades se ejecutaron en lugares como el aula y recreos escolares con diversas duraciones, que oscilaban entre 5 a 40 minutos, dependiendo del espacio o ambiente. Las actividades realizadas en el recreo fueron llevadas a cabo por niños de edad escolar (6 y 12 años) dado que, en esta etapa surgen cambios evolutivos en cuanto al desarrollo social y cognitivo, la construcción de amistades y el reconocimiento de emociones propias y ajenas, lo que es distinto en la etapa preescolar. Teniendo en cuenta los resultados positivos en su gran mayoría para cada uno de los trabajos recopilados, como se ve en las tablas, esta investigación concluye que las estrategias que involucran trabajos cooperativos en ambientes inclusivos, tienen efectos positivos en población con TEA sobre las relaciones sociales y el desarrollo personal; principal objetivo de la educación para niños con este trastorno.

Gracias al éxito que ha tenido la metodología cooperativa para lograr la inclusión de niños con TEA, Cuellar de Lucas, Pérez y De la iglesia (2015) en *Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil*, realizan un estudio de caso, en donde el juego es parte trascendental para generar espacios de apoyo entre niños con autismo y sus compañeros de clase, fuera y dentro del aula. Los resultados obtenidos fueron valorados a través de dos perspectivas: 1) Inclusión del alumno con TEA en el grupo y 2) La inclusión del grupo en el entorno del alumno con TEA.

El objetivo de esta propuesta, es implementar una estructura de aprendizaje cooperativo en la que todos son partes activas, se ayudan, colaboran, se divierten y a su vez, progresan en su aprendizaje. Este tipo de aprendizaje contribuye a desarrollar conductas prosociales, independencia, pérdida progresiva del egocentrismo, y sobre todo, abre las puertas a la inclusión. Las actividades planteadas aquí parten de la aceptación y comprensión del otro y se adaptan al nivel educativo demandado.

La estrategia utilizada por excelencia en este trabajo es el juego cooperativo, ya que, en las primeras etapas funge como instrumento de socialización e incrementa las formas de comunicación, además de fortalecer las habilidades cooperativas. Conjuntamente, el juego es un recurso didáctico que motiva incluso, a aquellos alumnos menos dispuestos a interactuar con los demás, ya que, es de carácter libre y cada uno lo realiza basado en sus capacidades y limitaciones.

Estos juegos fueron realizados en los contextos escolares aula y patio, en una institución de Segovia en el segundo nivel de educación infantil. Se dispusieron sesiones cortas y semanales. A medida que el niño con TEA interiorizaba un juego, se introducía otro. Se siguió la estructura que propone Cornago (2010) para trabajar el juego con personas con autismo:

- 1) Juego estructurado: Se separa en sesiones pequeñas. Se respalda con un pictograma acompañado de la frase bimodal “a jugar”. Al principio, un adulto moldea y ayuda hasta que este logre dominarlo y divertirse. Al final se refuerza con aplausos y caricias.
- 2) Generalización: El aprendizaje se da cuando el sujeto extrapola las conductas adquiridas a situaciones aisladas de ese contexto. En este caso, el niño con TEA participa, interactúa con sus compañeros, evita el rechazo y es capaz de llevar esas conductas a otro momento.

Las normas del juego se basan en que: todos participan; nadie sobra para divertirse y pasarla bien; nadie pierde ni es eliminado; no se procura ganar, sino colaborar para llegar a una meta. Las sesiones de juego fueron las siguientes:

- 1) Éste es mi amigo
- 2) Los fantasmas
- 3) Parejas de baile.
- 4) Caminos con obstáculos
- 5) Traineras
- 6) Bolsas de colores.

Todas las sesiones de juego anteriormente nombradas, procuran robustecer la comunicación y las conductas prosociales. La evaluación de estas fue de carácter retrospectivo; se comparó el antes y el después. A través de instrumentos y técnicas de observación, se halló una notable evolución en el niño con TEA; este buscaba a sus compañeros para interactuar, o incitaba a que jugaran con él. Desaparecieron algunas conductas como tirarse al suelo, rechazar, empujar o morder. Antes bien, consiente que le agarren de la mano, muestra intención comunicativa, no solo en el juego, sino que logró generalizarlas en otras actividades del aula, como permitir que le

coloquen el abrigo, guiarle y llevarle a la mesa, repartir, y jugar barajas. Permanece más tiempo con sus compañeros y trabaja cuando debe hacerlo.

Lo anterior permite concluir que, las actividades que implican cooperación son de mucha ayuda para los niños con TEA. Se consiguió que los compañeros de clase incluyeran al niño, considerando que, el juego despertó en ellos conductas cooperativas y solidarias en ambos contextos escolares (aula y patio). Por su parte, también mejoró la interacción del niño con TEA con sus compañeros, es decir, se logró la inclusión de los compañeros dentro del entorno mismo del niño con autismo, lo que permite una mejor consolidación del grupo. Por lo cual, esta investigación sirve prueba de que la metodología cooperativa a través del juego, responde a las insuficiencias en la comunicación e interacción social de niños con TEA en las escuelas.

En afinidad con este mecanismo de trabajo, González-Moreno (2018) presenta *El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva*. En él también se demuestra cómo el juego posibilita el desarrollo del lenguaje en su función comunicativa, mediatizadora y reguladora. Para ello, se selecciona un niño con TEA de cuatro años de edad y se realiza un seguimiento en lo que comprende su transición de la edad preescolar a la escolar. Se ejecutó mediante el diseño pretesty postest durante tres años, divididos en 240 sesiones de una hora y media, en donde se realizaron los ajustes pertinentes en el aula al que asistía en niño y se tuvieron en cuenta sus necesidades específicas.

Los ajustes del contenido estuvieron direccionados a transformar el juego desde el uso de objetos, hasta la interacción social con objetivo. Por su puesto, la cooperación de los padres de familia y compañeros de clase fue crucial para potenciar las habilidades trabajadas en el aula. Algunas de las tácticas empleadas para identificar qué deseaba comunicar el niño fueron las siguientes:

- 1) observar al niño y leer la situación contextual para identificar qué era lo que el niño quería;
- 2) el uso de imágenes en un llavero para que el niño encontrara lo que necesitaba en la institución educativa, en la casa, en el parque y en el restaurante;
- 3) el uso de una agenda visual que mostraba una secuencia de actividades que el niño iba a realizar en el día, tanto en la institución educativa como en casa;
- 4) dar instrucciones cortas y claras;
- 5) utilizar sus intereses y preferencias para introducir nuevas acciones;
- 6) anticipar cualquier

cambio en la rutina; y, 7) hacer la retroalimentación directa con los padres respecto al uso de apoyos externos, como dibujos, para ayudar a organizar las actividades en casa (p.15).

Las áreas evaluadas fueron:

Función comunicativa; el adulto, a partir de una historia identifica las habilidades comunicativas del niño, tales como iniciar una conversación, tópico, forma de iniciarlo, cambio coherente, tema apropiado, entre otras. Con esta función, el niño empezará a expresar ideas, sentimientos, escuchará a otros y se comunicará en el juego con el fin de cooperar para un objetivo común.

Función mediatizadora; a partir de una historia, el adulto examina las habilidades del niño para utilizar objetos (juguetes, títeres) como medios realizar acciones (usar un pocillo para tomar jugo o pintar con un lápiz). El desarrollo de esta función estuvo orientado a que el niño empleara medios externos (dibujo, llavero de imágenes) para participar en el juego.

Función reguladora del lenguaje; a través de una historia se procuró regular una acción con el lenguaje de un adulto, y el de sí mismo. Así como establecer objetivos, planear y ejecutar las acciones de forma adecuada. Estas actividades buscaron propiciar la regulación del niño por el lenguaje del adulto y que se tuviera claridad sobre los objetivos, acciones planeadas, y evitar distracciones.

Además de ello, se tiene en cuenta las postulaciones de Vigostky sobre la Zona de desarrollo próximo, es decir, el niño realizaba algunas actividades con el apoyo del adulto mediante repeticiones, modelados, dibujos, lenguaje verbal y no verbal para explicar qué hacer.

En cuanto a los resultados del uso del juego de roles analizados mediante el pretest y post-test, se logra constatar una evolución en el lenguaje de niño con TEA atendiendo a las distintas funciones del lenguaje. Se sintetiza la información en la siguiente tabla.

Tabla 2. Análisis postest.

Área evaluada	Resultados obtenidos
---------------	----------------------

Función comunicativa del lenguaje.	<ul style="list-style-type: none"> - el niño identifica señales sociales como gestos, miradas, etc. - comprende las intenciones del otro al utilizar llavero de imágenes, dibujos, gestos. - Usa el lenguaje con algunas variaciones prosódicas para expresa emociones. - propone temas de conversación a la evaluadora - produce emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales del interlocutor con apoyo de medios externos.
Función mediatizadora del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - El niño usa medios externos tales como dibujos, llaveros de imágenes y gestos para participar en el juego narrativo.
Función reguladora del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - el niño tiene en cuenta el objetivo de la acción que realiza y no se distrae. - se regula por el lenguaje del adulto. Aunque le cuesta un poco regularse por el propio. - Considera entre dos opciones propuestas por el adulto y elige una. - Realiza acciones de manera secuencial sin repeticiones estereotipadas. - Reflexiona sobre sus acciones con ayuda de un adulto.

Fuente: Adaptación de González-Moreno (2018)

De esta forma, se evidencia que, las interacciones en el juego permitieron que el niño con TEA sintiera la necesidad de comunicarse con sus compañeros durante la actividad. Empezó a tener intenciones comunicativas a través de lenguaje verbal y no verbal. Aprendió a iniciar una conversación, a realizar cambios coherentes y a respetar los turnos. Además de ello, se desarrollaron habilidades prosociales en el niño con TEA, así como en sus compañeros de clases. El contacto y uso de objetos externos como medio para realizar acciones, permitió que construyera un sentido y significado de las cosas dentro del juego, hasta conseguir en el grado primero (1º) usarlos por iniciativa propia de manera desplegada en la interacción que se daba en el juego. Por último, el niño recibió ayuda para darle sentido a las tareas, lo cual fue importante para que este aprendiera a establecer objetivos, planear, iniciar actividades, y ejecutar acciones.

Siguiendo esta línea, Fernández (2017) en *Patios dinámicos: inclusión social en contexto educativo para niños y niñas con trastorno del espectro del autismo*, propone la inclusión de una metodología dinámica, la cual se compone de diversos juegos semidirigidos para ejecutar en el receso escolar, ya que este tiempo es igual de importante para el desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños. La intención nace de la observación e identificación de niños y niñas que durante el tiempo de descanso se abstienen a compartir con los demás debido a diversas barreras físicas, comunicativas, entre otras a las que se enfrentan; por esto, este proyecto a pesar de estar

dirigido a niños con TEA, también permite la inclusión de niños con trastorno específico del lenguaje, retraso madurativo, Síndrome de Down, niños extranjeros, etc.

El objetivo principal es crear vínculos permanentes entre los niños dentro y fuera del aula de clase, aumentar el deseo por socializar, trabajar con mayor fuerza el respeto y prevenir el acoso, con la ayuda de 36 juegos cooperativos que están mediados con imágenes, muchos colores, cartillas, tarjetas (más conocidas como *Flashcards*) entre otros; estos juegos deben ser de carácter libre, poseen una meta común, por lo que no son competitivos. Se sugiere iniciar con juegos conocidos por el grupo y en ambientes amenos, de esta forma se les permite encontrar modos para expresarse y realizar la dinámica con éxito.

Para llevar a cabo este proyecto es necesaria la capacitación de docentes y profesionales que laboran dentro de las instituciones, ya que ellos son los mediadores y es pertinente que dominen temáticas como: manejo de grupos diversos, preparación de espacios donde se realizan los juegos y aplicación de las diferentes dinámicas establecidas. Las estrategias se consideran anticipatorias, debido a que es necesario preparar con anterioridad los materiales didácticos y entornos inclusivos donde todos puedan movilizarse o ubicarse sin problema. Los docentes o guías, cumplen el rol de explicar la metodología, orientar que se realice de manera correcta y supervisar que la inclusión se lleve a cabo. Antes de iniciar cualquier juego, estos mediadores tienen la tarea de responder las siguientes preguntas: ¿a qué se va a jugar?, ¿dónde se va a jugar?, ¿con quién se va a jugar?, ¿durante qué tiempo? y ¿cómo se juega?; luego de esto, se debe acompañar en el proceso a los niños con TEA que lo requieran.

Este proyecto se convirtió en el libro "*Patios y parques dinámicos*" donde se plasma la metodología e instructivos para padres (cómo desarrollar un parque dinámico) y docentes (patios dinámicos). Tuvo inicio en el año 2011 y desde entonces ha tenido la siguiente trayectoria:

- Curso 2011-2012. Se desarrolla en un colegio en Oviedo, como iniciativa de la autora quien es madre de un niño con TEA.
- Curso 2012-2013. Difusión del proyecto entre familias y centros educativos.
- Curso 2013-2014. Patios dinámicos llega a siete colegios en Asturias.
- Curso 2014-2015. Extensión a otros siete colegios en Asturias y formación de docentes en Asturias, Aragón, Galicia, Canarias y País Vasco.

- Curso 2015-2017. Continua la formación de docentes y profesionales en educación; expansión del proyecto a territorio nacional e internacional.
- Curso 2017-2018. Formación de colegios en Sevilla, Granada y Madrid.

La evidencia del éxito de *Patios dinámicos*, se encuentra en el recibimiento positivo que tuvo en diferentes ciudades y países que demostraron interés y resultados exitosos al aplicarlo en sus instituciones. Mantener claro el concepto de que los niños autistas sí pueden jugar y socializar con otros es vital, para así propiciar la generación de ambientes saludables, cómodos y libres de rechazo, aumentando el interés y desarrollo durante las clases, actividades académicas, sociales y motoras.

Puntualmente en Colombia, se han estipulado lineamientos pedagógicos, orientaciones y estrategias para el trabajo educativo con personas que presentan TEA. Al respecto, Díazgranados y Tebar (2019) examinaron los procedimientos puestos en marcha para esta labor durante 10 años, desde el 2007 en este país. Se examinaron 50 trabajos que sirvieron como estado del arte para indagar sobre los avances generados en la educación de personas con TEA durante este tiempo.

Debido a la falta de actualización de documentos para la fecha, se planteó los interrogantes: ¿se conoce lo suficiente para el trabajo educativo de la población con TEA?, ¿realmente existen leyes que abarquen todas las necesidades de personas con TEA en Colombia? Por lo que, se incentiva a la indagación, y realización de nuevos proyectos para robustecer el conocimiento que ayude con el apoyo a esta comunidad. Se considera el componente estatutario, así como las distintas estrategias pedagógicas trabajadas a nivel nacional.

El Decreto 366 de (2009) reglamenta los servicios pedagógicos para población con discapacidad. Es decir, dispone la oferta pedagógica inclusiva para todas aquellas personas que hallan barreras en la educación debido a su discapacidad. Por lo que es menester que los planteles educativos realicen los ajustes del currículo y plan de estudio basados en las orientaciones pedagógicas dispuestas por el MEN. Del mismo modo, la Ley Estatutaria 1618 de (2013), manifiesta el derecho a la educación y a tención a la población con necesidades educativas especiales, garantizando la permanencia y educación de calidad. En este caso, para población con TEA.

Se expide el Decreto 1421 de (2017) en donde se presenta el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) definido como la herramienta (informe pedagógico) en donde se plasman las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos y recursos necesarios para que cada estudiante pueda desenvolverse con autonomía respetando sus habilidades y se garantice su participación en la escuela, desarrollo y su proceso de aprendizaje. Conjuntamente, el Proyecto de ley 046 de (2017) determina que las instituciones deben realizar la evaluación pertinente al estudiante con TEA, con ayuda de profesionales de apoyo, para establecer el grado al que ingresa, sus fortalezas y necesidades con el fin de conocer qué ajustes curriculares se deben efectuar.

Las autoras, en consonancia con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) resaltan que se debe realizar los respectivos ajustes ambientales, como iluminación y ventilación de los espacios, accesibilidad física a la escuela y al aula. Además, si se requiere un cambio en los muebles o implementos del aula, debe ser notificado previamente al estudiante con TEA, ya que ellos se les dificulta tener flexibilidad a los cambios. Adicionalmente, se precisa de una transformación en el currículo que garantice el acceso de todos los estudiantes a su contenido; se incluye el uso de herramientas y estrategias especiales y sistemas alternos de comunicación, como pictogramas, láminas, videos, dibujos, etc.

Las estrategias pedagógicas encontradas en la revisión de los trabajos, fueron las siguientes. Fundación centros de Aprendizaje (2010) estipula unas pautas de trabajo con población TEA, en donde se deben eliminar todo tipo de barrera en la educación según el contexto del estudiante, y plantea la necesidad de ampliar los recursos implementados para el aprendizaje.

Piñeros (2012) muestra la metodología ABA como estrategia para reducir los comportamientos inadecuados, para que este logre una mejor integración con su entorno. Del mismo modo, Gonzales (2015) resalta la importancia del uso de materiales gráficos tales como dibujos, pictogramas y láminas, para el trabajo con la población tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

Apoyadas en Beltrán, Guzmán, Mazo Pineda, Segura Sila y Tapias (2016) estas autoras rescatan la metodología de arte-terapia como sistema de comunicación para la población TEA. Esto es, a través de dibujos, pinturas, musicoterapia, artes plásticas, entre otras. Gracias a estas estrategias, la persona con TEA pueda comunicarse, exteriorizar sus sentimientos, estados de

ánimo, a la vez que promueve el desarrollo personal y educativo de sí mismo. Estas formas de expresión se constituyen en actividades saludables y creativas, lo cual, viene a ser pertinente para estos pacientes a quienes se les dificulta expresar pensamientos o sentimientos. Al mismo tiempo, la musicoterapia posibilita la comprensión y el aprendizaje al asociar esta táctica con un tema determinado, lo que le permitirá recordar el contenido con mayor facilidad.

Discusiones y conclusiones

Luego de revisar los trabajos que conforman el estado del arte (ver tabla 3), los resultados de este análisis van enfocados a describir y discutir teóricamente los puntos en común de los trabajos seleccionados teniendo en cuenta las categorías: aptitudes docentes y estrategias pedagógicas para promover el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas de los niños TEA. Para determinar los puntos en los que convergen los estudios escogidos, a continuación, se presenta la siguiente tabla en donde se sistematizan los resultados e información recolectada.

Tabla 3. Matriz documental sobre estrategias y aptitudes docentes.

Trabajos	Autor y año	Objetivo	Resultados/aportes
Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo.	Zambrano y Orellana (2018)	Identificar las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo.	La mayoría de maestros entrevistados y observados afirmó no tener los conocimientos necesarios, aspecto que generó una predisposición hacia el trabajo con niños TEA. Por esto, instan a la comunidad educativa (colegios y universidades) a generar espacios de aprendizaje sobre inclusión, ya que los docentes deberían adquirir dichos conocimientos dentro de sus carreras universitarias.
La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.	Durán y Climent (2017)	Reflexionar sobre las funciones del profesorado ante los alumnos con necesidades específicas.	Se propone un proceso de formación para los docentes, a partir de la reflexión de sus experiencias, práctica y visión sobre la educación; esto lleva el nombre de docencia compartida. Esta propuesta brinda mayor fortaleza entre docentes y facilita el proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo tanto, también enriquece a los estudiantes.

La preparación del maestro para el desarrollo de la comprensión textual en escolares con autismo.	Aguiar, Gracia y Torres (2018)	Proponer una metodología que guíe al maestro que imparte la asignatura de Lengua Española, para el desarrollo del proceso de comprensión textual en escolares con TEA.	Los aportes muestran que existe mucha demanda para la transformación educativa en la enseñanza del escolar con TEA, donde la preparación de los docentes es una necesidad para alcanzar grandes logros y encaminarlos hacia el perfeccionamiento académico. El estudio aporta una ruta de enseñanza, donde los docentes cuentan con una serie de instrucciones, talleres y estrategias para mejorar el desarrollo de las clases y la aceptación de los niños.
Orientaciones Pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente.	Rangel (2017)	Brindar orientaciones a los docentes para trabajar habilidades sociales y comunicativas en los estudiantes.	Si bien, este trabajo no aplicó propuesta alguna, resume una serie de actividades que contemplan los distintos estilos de aprendizaje, lo cual, funciona como guía para los docentes que trabajan con niños TEA, para cultivar las habilidades ya mencionadas.
Sistema de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática	Liesa, Latorre y Vázquez (2016)	Analizar sistemáticamente once (11) trabajos empíricos que utilizan el apoyo entre iguales en situaciones inclusivas de niños con TEA.	El role-playing, el juego y el modelado como estrategias puestas en práctica en las etapas infantil y primaria de las instituciones seleccionadas, obtuvieron un resultado positivo para la mayoría de los niños frente a la estimulación y desarrollo de la interacción social.
Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con trastorno de espectro autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de educación infantil	Cuellar de Lucas, Pérez y De la Iglesia (2015)	Conocer cómo la metodología cooperativa mejora las relaciones sociales y facilita la inclusión de un niño con TEA en un aula y patio de educación infantil. G	A través del juego cooperativo se logró demostrar una mejoría en la interacción social del niño con autismo y sus compañeros de clase. Aparecieron nuevas conductas como incitar a otros a jugar, no rechaza, no empuja y permite la ayuda de otros, juega espontáneamente con los niños y trabaja en la mesa. Se consiguió integrar al niño en el aula y que el niño con TEA, a su vez, integrara otros niños a su entorno.
El juego como estrategia para el desarrollo del	González-Moreno (2018)	Explicar de qué manera el juego posibilita el desarrollo de la función	De acuerdo con los ajustes realizados en el aula, se demostró que el juego de roles, la narración de historias, la utilización de

lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva		comunicativa, mediatizadora y reguladora del lenguaje en un niño de cuatro años con TEA.	llaveros de imágenes y gestos, contribuyó a que el estudiante entendiera la importancia de comunicarse con otros, y por su parte, logró desarrollar la función comunicativa, mediatizadora y reguladora del lenguaje.
Patios dinámicos: inclusión social en contexto educativo para niños y niñas con trastorno del espectro del autismo.	Fernández (2017)	Promover la inclusión de todo el alumnado y en especial niños con TEA en el recreo, aumentando el deseo y el sentido por la socialización.	Esta propuesta se convirtió en un proyecto educativo efectivo, que ha permitido la integración de niños TEA con el resto de los estudiantes, a través del juego cooperativo sin forzar la situación, más bien, generando que el niño desde su autonomía desee hacerlo.
La educación de las personas con trastorno del espectro autista Colombia en los últimos 10 años	Diazgranados Tebar (2019)	y Analizar la documentación publicada en Colombia sobre orientaciones, lineamientos y estrategias estipuladas para el trabajo con población TEA en el país desde el 2007 hasta 2017.	La documentación evidenció las diversas estrategias implementadas en Colombia durante este periodo. como lo son ABA, para mejorar comportamientos inadecuados de población TEA; la arte-terapia como forma alterna de comunicación; uso de pictogramas, dibujos, vídeos y láminas. Y el Plan Individual de Ajustes Razonables. Por otra parte, se expuso la respectiva normatividad dispuesta en Colombia para el amparo y derecho a la educación de personas con alguna discapacidad, como es el El Decreto 366 de (2009); Decreto 1421 de (2007) y Proyecto de ley 046 de (2017).

Fuente: Elaboración propia

Estos datos fueron analizados desde dos perspectivas, inicialmente las actitudes y aptitudes docentes frente al trabajo con población TEA, y seguidamente, las estrategias empleadas para el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales de los niños con este trastorno.

La inclusión dentro del marco educativo procura hacer visible a todos los estudiantes dentro del aula y que estos participen activamente en la construcción de sus aprendizajes. Por lo tanto, es deber de los docentes crear espacios que respondan a las necesidades específicas de los

estudiantes, mediante diversas propuestas y estrategias acordes a sus ritmos de aprendizaje y características individuales. Para ello, el cuerpo docente debe estar en capacidad de plantear actividades funcionales dependiendo de las peculiaridades del grupo.

En primer lugar, se consideraron las reacciones y sentimientos que produce en los maestros el trabajo con niños TEA, además de cuán capacitados se encuentra el personal docente para implementar estrategias funcionales para mejorar la calidad de vida de esta población. Para ello, se tomaron los aportes de Zambrano y Orellana (2018); quienes encontraron que, la mayoría de los docentes entrevistados consideraban no tener los conocimientos necesarios para ocuparse de la enseñanza de estos estudiantes. Lo cual, infortunadamente acaba por frustrarles al no ver frutos de aprendizaje, y esto conlleva a que el profesorado pierda el interés por involucrar a los niños con TEA dentro de las actividades del aula y de esta forma no se logra garantizar el cumplimiento de su derecho a una educación de calidad.

Por su parte, Durán y Climent (2017), rescatan la función trascendental que tienen los profesores encargados de la educación de niños con necesidades especiales, por lo que invita a la reflexión sobre la práctica docente y su visión sobre la educación. Este trabajo permite vislumbrar la necesidad que tiene la comunidad docente por mantener un espíritu crítico frente a su quehacer, la responsabilidad que tienen sobre la educación y la sociedad, y el requerimiento constante que deben tener por la búsqueda de nuevos conocimientos y estrategias para mejorar su praxis.

De lo anterior, se puede señalar que, los docentes poseen uno de los papeles más importantes al momento de pensar en una escuela inclusiva. De sus actitudes y aptitudes depende el planteamiento acertado de las estrategias requeridas para el trabajo con población especial, puntualmente, la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista. Sus conocimientos y posturas favorables frente a la educación inclusiva y concretamente sobre el TEA, determinarán las oportunidades de educación que se les brinde a esta población atendiendo a sus características y necesidades específicas. El docente debe examinar las habilidades de los estudiantes y con base en ello, plantear nuevas estrategias para mejorar los aspectos que requieren mayor atención.

Teniendo en cuenta lo expresado por Bonilla y Chaskel (2016), quien afirma que la educación de los niños con TEA debe ir direccionada al mejoramiento de sus habilidades sociales y

comunicativas, así como fomentar la autorregulación de su comportamiento; se recopiló información que permitiera rastrear las estrategias empleadas para promover el fortalecimiento de estas destrezas.

Gracias a las investigaciones de Liesa, Latorre y Vázquez (2016); Cuellar de Lucas, Pérez y De la iglesia (2015); González-Moreno (2018) (ver tabla 3) se logra establecer que el role-playing (juego de roles), el juego cooperativo (ayuda entre iguales) y el modelado son las estrategias por excelencia empleadas para suscitar el perfeccionamiento de las habilidades sociales en niños con TEA. Merced a los resultados hallados por los autores, se demuestra la eficacia del juego con sentido cooperativo para crear en los niños TEA conciencia de habilidades como interactuar con otros, colaborar para un fin común, comunicarse y establecer vínculos con los demás, lo cual, se materializó al constatar que los niños TEA consiguieron aprehender y extrapolar estas conductas a situaciones aisladas al juego (contexto familiar y otros escenarios escolares). Algunas de las acciones instauradas por los niños TEA fueron: incentivar a otros para que jueguen con ellos, consentir la ayuda de otros, realizar intentos de comunicación e incluso en otra ocasión, se observó el desarrollo de las funciones comunicativas, reguladoras y mediatizadoras del lenguaje en situaciones aisladas o distintas al juego.

En cuanto a la comunicación, puntualmente, González-Moreno (2018) demuestra en un estudio que se llevó a cabo durante 3 años a un niño TEA, que el juego de roles, la narración de historias y métodos alternos de comunicación como gestos, pictogramas y llaveros de imágenes posibilitaron el desarrollo de la función comunicativa del lenguaje (el niño expresa sentimientos, deseos, comprende gestos, etc.) función mediatizadora del lenguaje (el niño usaba objetos, dibujos, llavero de imágenes para mediar en el juego y de esta forma participar) y la función reguladora del lenguaje (el niño se regula por el lenguaje del adulto y reflexiona sobre sus acciones con la ayuda de este, etc.) (ver tabla 2).

Luego de examinar estos resultados, es coherente afirmar que los juegos cooperativos y de roles con narración de historias, son estrategias propicias para incentivar los vínculos sociales entre todos los niños que conforman el grupo, y es especialmente beneficioso para estudiantes con TEA. El juego puesto en marcha con objetivos claros y con etapas estructuradas es un buen método para lograr la comunicación, el contacto y la integración con los demás. En él se trabaja

el desarrollo de prácticas prosociales; el niño entiende que todos necesitamos de todos y que la base de la sociedad son las relaciones interpersonales.

En síntesis, esta reflexión proporciona al lector información y prueba que es posible trabajar con niños TEA dentro de un aula regular. La inclusión escolar es un tema que, aunque ha recibido más atención en los últimos tiempos, todavía precisa de mayor aplicación y enriquecimiento en su literatura. Si bien, se han creado leyes y políticas públicas en Colombia – Decreto 366 (2009); Ley 1618 (2013); Decreto 1421 (2017); Proyecto de ley 046 (2017) – para favorecer la inclusión de personas con discapacidades dentro de la sociedad y específicamente en los planteles educativos, aún no es extraño toparse con profesionales de la educación que no tienen los conocimientos necesarios para identificar comportamientos que dan indicios de algún trastorno o dificultades de aprendizaje, por consiguiente, tampoco se encuentran aptos para diseñar planes pedagógicos o actividades funcionales para los estudiantes. Lo que termina en frustración, rechazo hacia el trabajo con esta población y lo que es peor, se deja de lado la educación de esta, reduciéndoles a simples asistentes al plantel sin certificar su participación en clases.

Dicho todo esto, se concluye este escrito instando a la comunidad docente y directivos para que se mantenga el espíritu investigativo, crítico y reflexivo sobre la práctica pedagógica. Se sugiere la creación de espacios para la formación y sensibilización docente para el desarrollo de proyectos de aula en todas las áreas, que promuevan la eliminación de las barreras al interior de la escuela, abriendo las puertas a la inclusión. Las instituciones educativas deben procurar cumplir con la normatividad establecida por el Gobierno referidas al Plan individual de Ajustes Razonables (PIAR) y al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como herramientas de apoyo para la planeación curricular, de modo que se ofrezcan múltiples formas de acceder al conocimiento de acuerdo con las necesidades de cada estudiante.

Finalmente, los resultados recopilados en este análisis sugieren modelos eficaces para la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista, los cuales, pueden ser utilizados a modo de directrices para la creación de nuevos proyectos que se adapten a las necesidades y característica de un determinado grupo, atendiendo a los ajustes razonables que considere el docente. Se espera que esta investigación motive al perfeccionamiento de estas propuestas y a la búsqueda perseverante de recursos que actúen en pro de garantizar un servicio educativo de calidad para todos.

Recomendaciones

Si bien, estas metodologías se pueden extender a las distintas áreas del aprendizaje, se sugiere aquí la pertinencia para el área de lenguaje y literatura, merced a que, estas dinámicas como el juego y el role playing se acoplan perfectamente a las temáticas propias de esta asignatura no sólo en la primera infancia, como aquí se trabajó, sino en la edad escolar. Por ejemplo, trabajar narraciones (textos literarios como cuentos y fábulas) y luego materializarlas a través de juegos de roles y obras de teatro, favorece el afianzamiento de la expresión oral y el lenguaje no verbal de los estudiantes, lo cual, no es sólo funcional para los niños con TEA, sino para el resto del grupo al permitirles a todos establecer vínculos más cercanos gracias a la comunicación.

Otras herramientas como llaveros de imágenes y pictogramas empleados como formas alternas de comunicación y guiar acciones, pueden ser utilizados posteriormente para introducir la lectoescritura en estudiantes con TEA en edad escolar; asociando inicialmente, sonidos con las imágenes de los grafemas y, posteriormente palabras y oraciones con imágenes que ilustren su concepto, de modo que sea significativo para los estudiantes y se simplifique la interiorización de ello. Por su puesto, se debe poner en marcha actividades para reforzar paulatinamente los distintos trazos previos a la escritura propiamente dicha.

Por último, se insta a generar espacios o guías para los docentes que les permitan conocer las herramientas precisas para trabajar el área de lenguaje en grupo con niños TEA. Tal como lo realizó Aguiar, Gracia y Torres (2018) y Rangel (2017) en donde se plantean una serie de actividades guía para la ejecución de clases o proyectos que involucren la comprensión textual (oral y escrito), a su vez, el fortalecimiento de la comunicación y la interacción social, ya que, estas herramientas tienen beneficios bilaterales; en donde, por un lado, los docentes se sienten satisfechos con los resultados eficaces para el grupo en general y por el otro, el estudiante con TEA adquiere los conocimientos requeridos mediante el aprovechamiento y la utilización de sus habilidades propias.

Referencias bibliográficas

- Aguiar Aguiar, G., García Reyes, O., & Torres Hernández, Y. (2018). La preparación del maestro para el desarrollo de la comprensión textual en escolares con autismo. *Mendive. Revista de Educación*, 16(3), 351-364.
- Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587 de Bogotá, C. D. C. (1993). Ley 115 de 1994.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438.
- Bonilla, M. F., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Precop SP*. 15(1) 19-29.
- Cepeda, M. (2017). El juego como estrategia lúdica de aprendizaje. Colección juegos de paz
- Congreso de la república de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115.
- Cuéllar de Lucas, Y., Pérez-Brunicardi, D., y De la Iglesia, M. (2015). Enseñanza cooperativa como instrumento para la inclusión de un niño con Trastorno de Espectro Autista (TEA) mediante juegos cooperativos en un aula de Educación Infantil. *Revista Arbitrada del CIEG-Centro de Investigación Y Estudios Gerenciales*, 21, 259-271.
- Decreto 1421 de 2017. (29 de 08 de 2017). Obtenido de Diario Oficial No.50.340 "Por el por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040
- Diazgranados Beltrán, N., & Tebar Fuquen, M. S. (2019). La educación de las personas con trastorno del espectro autista: Colombia en los últimos 10 años. *Horizontes Pedagógicos issn-1:0123-8264*, 21 (1), [pgIn]-[pgOut]. Obtenido de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1426>
- Durán, D., & Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.

Fernández Lagar, G. (2017). Patios dinámicos: inclusión social en contexto educativo para niños con trastorno del espectro del autismo. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*.

González-Moreno, C. X. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 9-31.

Liesa Orús, M., Vázquez Toledo, S., y Latorre Cosculluela, C. (2018). Sistemas de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática (No. ART-2018-104210).

López, S., y Rivas, R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, 14(2), 13-31.

Organización Mundial de la Salud (7 de noviembre de 2019). Trastornos del espectro autista. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Rangel, A. (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.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [29 agosto 2020].

Zambrano, R. M., y Orellana, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48.

Anexos

Tabla 4. Datos extraídos de cada estudio.

	Goldstein et al. (1992)	Kamps et al. (1992)	McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff y Feldman (1992)	Pierce y Schreibman (1995)	Kamps, Potucek, Lopez, Kravits y Kemmerer (1997)	Pierce y Schreibman (1997)
Particip. con TEA	5 niños con autismo (entre 2-8 años)	3 niños con AAF (7 años)	3 niños con autismo (entre 3-5 años)	2 niños con autismo (10 años)	3 niños con autismo (entre 6-8 años)	2 niños con autismo (7 y 8 años)
Agentes de interv.	5 niños y 5 niñas con DT	3 alumnos del aula de cada niño con TEA (género no espec.)	3 niñas (1 niña con DT con cada niño con TEA)	2 alumnos del aula de estos niños con TEA	3 niñas y 3 niños compañeros/as del aula de cada niño con TEA	2 niños (un niño con DT con cada niño con TEA). Se van alternando los compañeros
Tipo entrenamiento a iguales DT	Exp. verbal, Modelado, role-playing y refuerzos	Exp. verbales. Retroalimentación y refuerzo	Explicaciones verbales sobre la enseñanza incidental (ejemplos prácticos), modelado	Manual con información pictográfica y escrita	Actividades prácticas entre adultos y compañeros con DT	Instrucción didáctica, modelado, role-playing y retroalimentación
Duración del entrenamiento	Entre 11-16 sesiones. Se entrenan en grupos de 4-6 niños	2-3 semanas. Durante los 10 primeros minutos de cada sesión de 20 minutos	Sesiones de 5 minutos antes de cada intervención	2 semanas. 4 sesiones a la semana de 30 minutos cada una	3-4 sesiones por semana durante 10 minutos, previamente a intervención	2 meses. 1-2 sesiones cada día durante 10 minutos
Act. puestas en práctica	Mantener interacciones sociales, iniciar juegos, incrementar actos comunicativos	Iniciar y mantener interacción social, toma de turnos, incremento de interacción social	Enseñanza incidental	Incrementar longitud de las interacciones sociales con compañeros con TEA, iniciar juegos y captar la atención	Mejorar las interacciones sociales. Ofrecer refuerzo y retroalimentación a los compañeros con TEA	Mantener interacciones e iniciar conversación. Iniciar juegos

	Goldstein et al. (1992)	Kamps et al. (1992)	McGee, Almeida, Sulzer-Azaroff y Feldman (1992)	Pierce y Schreibman (1995)	Kamps, Potucek, Lopez, Kravits y Kemmerer (1997)	Pierce y Schreibman (1997)
Lugar de la interv.	Aula de juego dentro de la escuela	Aula	Sesiones de juego libre en el aula	Aula diferente dentro de la escuela	Aula, momentos de juego, cafetería donde se almuerza y recreo	Aula
Resultados	Positivos para los niños con TEA. Mejora de interacción social	Positivos para todos los niños con TEA. Mejora de frecuencia y duración de interacción social	Positivos para los dos niños con TEA. Mejora de interacción recíproca entre niño con TEA y sus compañeros	Positivos para los dos participantes con TEA. Mejora de comportamientos sociales y atencionales	Positivos para los tres participantes con TEA. Mejora del tiempo de interacción entre todos los participantes	Positivos para todos los participantes con TEA. Mejora de comportamiento social

Fuente: Liesa Orús, M.; Latorre Cosculluela, C.; Vázquez Toledo, S. (2018)

Tabla 5. Datos extraídos de cada estudio.

	Blauvelt, Symon y Frea (2008)	Owen-DeSchryver et al. (2008)	Banda, Hart y Liu-Gitz (2010)	Mason et al. (2014)	McFadden et al. (2014)
Particip. con TEA	2 niños con autismo (8 y 9 años)	2 niños con autismo (7 años). Un niño con Asperger (10 años)	2 niños con TGD- no especific. (6 años)	3 niños con autismo (6, 7 y 8 años)	4 niños con autismo (entre 6-8 años)
Agentes de interv.	4 niñas y 2 niños con DT, compañeros del aula de cada niño con TEA. 1 alumno de "reserva"	7 niñas y 5 niños con DT (grupos de 3-4 alumnos del aula por cada niño con TEA)	Entre 3-4 alumnos del aula de cada niño con TEA (género no especific)	Entre 4-6 compañeros del aula de cada niño con TEA (género no especific.)	Entre 4-5 compañeros del aula de cada niño con TEA (género no especific.)
Tipo entrenamiento a iguales DI	Tarjetas y señales visuales. Exp. verbales. Role-playing y modelado	Lectura y discusión de un libro sobre un niño con autismo. Exp. verbales. Refuerzo	Modelado. Exp. verbales	Exp. verbales y visuales. Refuerzos para iniciar y responder en juegos estructurados	Modelado, coaching, retro-alimentación, instrucción directa, pautas para aplicar entre iguales, contingencias de grupo y refuerzos
Duración del entrenamiento	7 sesiones de 20 minutos cada una	2 semanas. 3 sesiones de 30-45 minutos cada una	2-3 días por semana durante 4-5 minutos antes de la sesión de intervención	2-3 sesiones semanales a lo largo de un curso escolar	
Act. puestas en práctica	Captar la atención de los niños con TEA, variar las actividades. Juego narrativo, refuerzo de intentos comunicativos, toma de turnos.	Iniciar y mantener interacción social. Incrementar interacción social y respuestas	Iniciar y responder interacciones	Iniciar y responder actos comunicativos	Juegos en conjunto. Verbalizar lo que se realiza y dar diferentes ideas. Captar la atención de los niños con TEA
	Blauvelt, Symon y Frea (2008)	Owen-DeSchryver et al. (2008)	Banda, Hart y Liu-Gitz (2010)	Mason et al. (2014)	McFadden et al. (2014)
Lugar de la interv.	Recreos escolares	Recreos escolares	Aula	Recreos escolares	Recreos escolares
Resultados	Positivos para los niños con TEA. Mejora de interacción social	Mixtos. Dos niños mejora y uno no	Positivos para todos los niños con TEA. Mejora de iniciaciones y respuestas sociales	Positivos para todos los participantes con TEA. Mejora de sus habilidades comunicativas	Positivos para todos los participantes con TEA. Mejora de sus habilidades sociales y comunicativas

Fuente: Liesa Orús, M.; Latorre Cosculluela, C.; Vázquez Toledo, S. (2018)