



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Memoria de Título
**“Estudio acerca de las Prácticas Pedagógicas en Estudiantes con
Trastorno Generalizado Del Desarrollo No Especificado”**

Memoria para optar al Título de:
Profesora de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.

Autoras: María de los Ángeles Poblete Monsalve
Sandra Elizabeth Gallardo Canales

Profesor Guía: Vidal Antonio Basoalto Campos

Santiago, Chile. Marzo, 2019



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Memoria de Título
**“Estudio acerca de las Prácticas Pedagógicas en Estudiantes con Trastorno
Generalizado Del Desarrollo No Especificado”**

Memoria para optar al Título de:
Profesora de Educación Diferencial Especialista en Problemas de Aprendizaje.

Autoras: María de los Ángeles Poblete Monsalve
Sandra Elizabeth Gallardo Canales

Profesor Guía: Vidal Antonio Basoalto Campos

Santiago, Chile. Marzo, 2019

*Perdido en la obscuridad
de mi caótico mundo
ayúdame a construir un puente
para llegar al tuyo.*

*Conviértete en traductor
de mi visita al extranjero
da palabras a mi silencio.*

*Contenme en mis estallidos
que no son más que miedos
de cruzar ese río enorme
que separa nuestros mundos.*

*Traza conmigo el mapa
que me guíe al entendimiento
entre tu mente y la mía.*

*Y en esos instantes...
sé luz en mi sombra
sé sombra en mi luz
y al reflejarnos
ambos seremos luz.*

Luz y Sombra. Poesía sobre niños autistas.

A Dios

*Por abrir los caminos para vivir esta experiencia
en nuestra vida, y por habernos dado salud y protección
para lograr nuestros objetivos, por su bondad y amor infinito.*

A nuestros padres

*Por habernos apoyado incondicionalmente, por sus consejos,
expectativas y motivación durante nuestra infancia,
lo que nos permitió llegar a este momento,
pero más que nada gracias por su amor por vernos crecer.*

A nuestros familiares

*Por aquellos que con sus consejos y cuidados confiaron en este sueño,
A ti Luis Ulloa por tu apoyo y amor incondicional
A ti Sebastián gracias por ser mi motivación a seguir adelante,
Te llevo en mi corazón.
¡Gracias!*

A cada uno de nuestros maestros

*A cada uno de Uds. por su gran apoyo y motivación, por sus enseñanzas
y consejos que iluminaron el camino de nuestra tesis.*

A nuestros amigos

*Por su apoyo constante y su fe en que concluiríamos
la formación profesional.*

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 Antecedentes del Problema	13
1.2 Pregunta de Investigación.....	16
1.2.1 Preguntas directrices.....	16
1.3 Objetivos de investigación	17
1.3.1 Objetivo General.....	17
1.3.2 Objetivos Específicos.	17
1.4 Justificación de la investigación	18
1.4.1 Pertinencia	18
1.4.2 Relevancia	20
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	21
2.1 Autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o Trastorno Espectro Autista (TEA)	22
2.1.1. Reseña histórica.	22
2.1.2 Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).	23
2.1.3 Trastorno Espectro Autista (TEA)	26
2.1.4 Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGD-NE)	27
2.1.4.1 Origen del término TGD-NE.	27
2.1.4.2 Concepto del TGD-NE	29
2.1.4.3 Población estimada.....	32
2.1.4.4 Rasgos característicos y otros trastornos relacionados con el TGD-NE	32
2.1.4.5 Diferencias del TGD-NE con los TGD.	34
2.2 Teorías cognitivas y emocionales sobre los TEA-TGD	36
2.2.1 Teoría de la ceguera de la mente	36
2.2.2 Teoría de la coherencia central débil.	39
2.2.3 Teoría del deterioro de las funciones ejecutivas.....	40
2.2.4 Teoría del déficit afectivo-social.	41
2.2.5 Teoría de la Hiperselectividad.....	41
2.3 Dimensiones del desarrollo afectadas en los TEA o TGD.....	42
2.3.1 Dimensiones del desarrollo afectadas según Ángel Rivière.....	42

2.4 Educación Inclusiva.....	45
2.4.1 Concepto de Educación	45
2.4.2 Educación Inclusiva.....	46
2.4.2.1 Reseña histórica.....	46
2.4.2.2 Conceptos de Educación Inclusiva	47
2.4.2.3 La Educación como Derecho Humano y su vínculo con la Inclusión.....	52
2.4.2.4 Desde una Educación Especial a una Educación Inclusiva	55
2.4.2.5 Políticas públicas de Chile sobre Educación Inclusiva	57
2.4.2.6 Críticas al Sistema Inclusivo Escolar actual.....	59
2.5 Prácticas pedagógicas.....	62
2.5.1 Concepto de prácticas pedagógicas	62
2.5.2 Paradigmas de las prácticas pedagógicas	63
2.5.2.1 Conductismo	63
2.5.2.2 Cognitivismo	64
2.5.2.3 Constructivismo.....	64
2.5.2.4 Ecológico	65
2.5.3 Prácticas Pedagógicas Inclusivas.....	66
2.5.3.1 Prácticas pedagógicas Inclusivas	66
2.5.3.2 Aulas diversificadas.....	66
2.5.3.3 Prácticas Pedagógicas para Estudiantes con TEA	67
2.5.3.3.1 Objetivos de las prácticas educativas en estudiantes con TEA	67
2.5.3.3.2 Adaptación del currículo en estudiantes con TEA	68
2.5.3.3.3 Metodologías de aprendizaje en estudiantes con TEA-TGD	69
2.5.3.3.4 Material para educandos con TEA	71
2.5.3.4 Trabajo Interdisciplinario	72
2.5.3.5 La co-docencia.....	72
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	74
3.1 Enfoque Metodológico.....	75
3.2 Diseño de Investigación	76
3.2.1 Primer momento: La Heurística	77
3.2.2 Segundo momento: La Crítica.....	78
3.2.3 Tercer momento: La Hermenéutica.....	78
3.2.4 Análisis Hermenéutico	80
3.2.5 Método de recolección de información	81
3.2.6 Sujetos de estudio	82
3.2.7 Campo de estudio	83
3.2.8 Metodología de análisis de la información.....	83
3.2.9 Criterios de rigor.....	86
3.2.9.1 Credibilidad	86
3.2.9.2 Transferibilidad	87

3.2.9.3 Consistencia.....	87
3.2.9.4 Confirmabilidad.....	87
3.2.9.5 Relevancia	88
3.2.9.6 Adecuación teórico-epistemológica	88
3.3 Marco ético	89
3.3.1 Consentimiento y asentimiento informado.....	89
3.3.2 La confidencialidad	90
3.3.3 Autorización institucional	92
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS	93
4.1. Resultados de la investigación: Colegio 1	94
4.1.1 Objetivo específico 1	94
4.1.2 Objetivo específico 2.	109
4.1.2.1 Profesor 1A.	109
4.1.2.2 Profesor 1 B.....	111
4.1.2.3 Profesor 1 C.....	115
4.1.2.4 Profesor 1 D.	119
4.1.2.5 Profesor 1 E.	121
4.1.2.6 Profesor 1 F.	125
4.1.3 Objetivo específico 3.	132
4.1.3.1 Profesor 1 A.	132
4.1.3.2 Profesor 1 B.	135
4.1.3.3 Profesor 1 C.	141
4.1.3.4 Profesor 1 D.	145
4.1.3.5 Profesor 1 E.	149
4.1.3.6 Profesor 1 F.	152
4.1.4 Profesionales extras en la atención de las NEE.	157
4.1.4.1 Terapeuta Ocupacional.	157
4.2 Resultados de la investigación: Colegio 2	158
4.2.1 Objetivo específico 1.	158
4.2.2 Objetivo específico 2.	164
4.2.2.1 Profesor 2A.	164
4.2.2.2 Profesor 2B	166
4.2.3 Objetivo específico 3.....	168
4.2.3.1 Profesor 2A.	168
4.2.3.2 Profesor 2 B	173

4.2.2 Profesionales extras en la atención de las NEE.	177
4.2.2.1 Profesional Psicopedagogo.....	177
4.2.2.2 Profesional Terapeuta Ocupacional.	178
4.3 Análisis de la Investigación según perfil Institucional	179
4.3.1 Análisis de las Prácticas Pedagógicas en el abordaje de NEE en estudiantes con TGD-NE.	179
4.3.2. Análisis de las Metodologías, herramientas técnicas y/o material didáctico que se utilizan para abordar las NEE de educandos con TGD-NE.....	187
4.3.3 Análisis de las Fortalezas y Debilidades de las Prácticas Pedagógicas que son ejercidas según las NEE de estudiantes con TGD-NE.	195
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, COMENTARIOS Y RECOMENDACIONES	202
5.1 Conclusiones según Objetivos	203
5.2 Conclusiones Generales	213
5.3 Comentarios	218
5.4 Recomendaciones.....	222
BIBLIOGRAFÍA	224
ANEXOS	238

RESUMEN

La presente investigación pretende identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas de Docentes Regulares, en el abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE) en estudiantes con Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado (TGD-NE). Las prácticas pedagógicas estudiadas consideran la planificación, los objetivos de aprendizajes y transversales, el contexto metodológico, el uso de herramientas técnicas y material didáctico, la evaluación, la co-docencia y el trabajo colaborativo proporcionado como respuesta inclusiva a estos estudiantes, en Instituciones Escolares de la comuna de Las Condes. Los resultados finales arrojan la precariedad en las prácticas pedagógicas según las NEE de los Docentes Regulares en el trabajo con estudiantes con TGD-NE en sala de clases, revelando así, diferentes barreras para el aprendizaje, y, por ende, un nudo conflictivo en la satisfacción de las NEE y habilidades, lo que da a conocer la ausencia de una Inclusión Educativa real para el desarrollo pleno en la educación de estos estudiantes.

Palabras claves: Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, prácticas pedagógicas, inclusión, necesidades educativas especiales, contexto metodológico.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE) en estudiantes con Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado considerando el proceso de diagnóstico, metodológico, el uso de herramientas técnicas y material didáctico.

El estudio consideró tanto la observación de las prácticas pedagógicas de los docentes regulares, incluyendo el proceso de planificación, establecimiento de objetivos de aprendizaje o transversales, las metodologías, herramientas técnicas y material didáctico, la evaluación, la co-docencia y el trabajo colaborativo utilizados con la finalidad de abordar las NEE de los estudiantes con Trastorno Generalizados del Desarrollo no especificado (TGD-NE) en sala de clases, como también, entrevistas a los docentes regulares que participan a diario en la educación de estos estudiantes.

Los datos se obtuvieron de dos Instituciones Escolares de la comuna de las Condes, en la que, se escogió a un grupo de Docentes Regulares, Docentes Diferenciales, y otros profesionales extras, entre los que se encuentran un Terapeuta Ocupacional y un Psicopedagogo. El primer grupo que corresponde al Colegio 1, el cual, está compuesto por cinco profesores regulares, una Educador Diferencial y un profesional Terapeuta Ocupacional. Así mismo, el grupo del Colegio 2, está conformado por dos profesores regulares, un Psicopedagogo y un Terapeuta Ocupacional.

El presente estudio presenta los siguientes capítulos:

En el capítulo I corresponde al planteamiento del problema en donde se indicarán los Antecedentes del Problema, la Pregunta de Investigación, como también las preguntas directrices, los Objetivos de investigación y la justificación de la investigación.

En el capítulo II se aborda el marco conceptual, en el cual, se observarán aspectos relacionados al Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificados, de igual forma sobre las prácticas pedagógicas, y la educación inclusiva.

El capítulo III da a conocer el marco metodológico, en el cual, se indicará el enfoque metodológico, el diseño de investigación, el método de recolección de información, los sujetos de estudio, la metodología de análisis de información, los criterios de rigor, y el marco ético.

El capítulo IV se dará a conocer los resultados de la investigación y el análisis de éstos.

Finalmente, en el capítulo V se entregarán las conclusiones de la investigación, de igual forma, se presentarán las recomendaciones al respecto.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema

Actualmente el sistema educativo chileno ha adoptado la Inclusión desde la lógica de los derechos humanos, dada las políticas educativas que se han ido gestando en las últimas décadas (Yoincluyo, 2014). A pesar de ello, aun se prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico, el cual, prescribe diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales abordados en sala de recursos, lo que lo hace un sistema híbrido, en el cual, si bien se abre discursivamente en la Inclusión, en sus prácticas pedagógicas conserva el modelo integrativo (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas 2012).

En nuestro país, los niños que presentan Trastorno del Espectro Autista, suman una cifra aproximada de 2.156, según lo establece el Ministerio de Salud (2011, cit. en Zúñiga, 2018). La incorporación de estos estudiantes a las Aulas de clases no es, ni ha sido una tarea fácil. Las barreras contextuales que dificultan las intervenciones educativas idóneas son varias. Entre ellas se encuentran, la correcta identificación de las NEE, las TIC's o materiales didácticos pertinentes o equipamiento técnico específico, el rol que van a asumir los profesores regulares y docentes diferenciales, y la especialización que estos pueden tener en alusión a las NEE que presentan este tipo de alumnos (Moreno, Sotomayor y Pastor, 2018).

A estas barreras culturales y educativas, se suma una baja cantidad de Escuelas Inclusivas que presenten una real disposición a recibir a estudiantes con Trastorno Espectro Autista (TEA), principalmente en el sector educativo privado, dado que como condición suelen solicitar a los padres la compañía de un tutor acompañante con el fin de que pueda hacerse cargo del estudiante en sala de clases. De esta manera, estos estudiantes se encuentran constantemente expuestos a ser discriminados al momento de buscar una escuela regular (Zúñiga, 2018).

De igual forma, Rivière (2001), añade que uno de los desafíos que presenta la atención pedagógica de los TEA en el ámbito escolar, se debe precisamente a la atención especializada que requieren, lo cual, implica un dominio profesional más prolijo para poder dominar conductas de difícil manejo, considerando las dificultades sociales que presentan frente al factor

de la exposición a grupos heterogéneos de personas o a la continua modificación de métodos educativos (cit. en Huaiquián, 2009), así como también, otras NEE, tales como las dificultades en la comunicación y el lenguaje, las descompensaciones emocionales ante los cambios, la dificultad en la flexibilidad mental y anticipación, además de los procesos de simbolización (Rivière, 2002).

Si esta situación de discriminación acontece con los TEA, podría darse aún más con los Trastornos Generalizados del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), el cual, corresponde a una antigua variante de los TGD, que actualmente psiquiatras y neurólogos siguen prescribiendo, y el cual constituye una “zona oscura de conocimiento” (Garrido y Viola, 2006, p. 145), por lo que se requieren “mayores estudios y delimitación” (ibíd.)

Este trastorno del neurodesarrollo es un tipo de Autismo de carácter leve en cuanto a su presentación, a diferencia de otros tipos de autismos, como lo es el Autismo Clásico (Kanner-AC) y el Asperger (SA) (Fernández-Mayorales, Fernández-Perrone, & Fernández-Jaen, 2013), de los cuales se ha profundizado con mayor énfasis a nivel teórico, clínico y pedagógico en las últimas décadas.

El TGD-NE es una alteración evolutiva del desarrollo que aqueja a diferentes dimensiones en el individuo de manera alternada. Se agrupa dentro de los “Trastornos Generalizados del Desarrollo”, conocidos actualmente como Trastornos del Espectro Autista (TEA), caracterizándose por presentar afectadas solo una o dos alteraciones de las facultades cualitativas del desarrollo del sujeto, las que pueden ser: alteraciones en la interacción social recíproca, en la comunicación verbal y no verbal y/o en las conductas estereotipadas o intereses restringidos (Triada de Wing), presentándose de forma dispar, sin cumplir todos los criterios de la triada de Wing en su presentación (Asociación Americana de Psiquiatría, APA, 1995).

Así, el ambiguo conocimiento que existe sobre el TGD-NE, y la baja especificidad en las características que lo componen, puede ser sumamente perjudicial para los estudiantes con TGD-NE, ya que esto influye en las respuestas educativas idóneas que se establecen en concordancia con las NEE que presentan, como también, pueden influir en que estos estudiantes

queden exentos de los beneficios educativos, al no reconocerse la condición autística dado el carácter leve en su presentación, ya que en la mayoría de los casos se caracterizan por poseer un nivel cognitivo normal, por lo que se descartan los apoyos humanos y metodológicos. Diversos autores a nivel internacional establecen que los estudiantes con TGD-NE no siempre son reconocidos en el área escolar como estudiantes con NEE, y, en consecuencia, pueden no beneficiarse de los apoyos y de la estimulación adecuada (García, Palacios, Román y Sevilla, cit. en Palomares y Garrote, 2010).

Asimismo, la correcta intervención educativa, en lo que respecta a programas educativos pertinentes y especializados, y los servicios de apoyo, juegan un papel crucial en el desarrollo de los estudiantes con TGD-NE, puesto que esto influye en el tipo de pronóstico a largo plazo que se va a desprender de su intervención, es decir, una respuesta educativa apropiada para la diversidad de las NEE de los estudiantes con TGD-NE, pudiendo determinar a futuro el grado de desarrollo personal y la autonomía de estos (Consorcio Autismo, 2011).

Esta ausencia de respuestas educativas adecuadas a la diversidad implica contradicciones que van en contra de los Derechos Humanos y de los principios de la Educación Inclusiva. Por una parte, según, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación es un derecho que beneficia a todos y todas las personas, sin excepción, la cual, tiene la finalidad de desarrollar plenamente la personalidad humana, reforzar el sentido de dignidad, el respeto hacia otros derechos humanos y la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre (Croso y Modé, 2013), por lo cual, el acceso y la permanencia a cualquier institución escolar debe ser innegable a cualquier individuo, dadas las características que reúne de ser un Derecho Universal (pertenece a todos los seres humanos), Inalienables (no se puede despojar), Irrenunciables, Imprescriptibles (sin fecha de caducidad) e Indivisibles (no se puede disfrutar un derecho a costa de otro) (Amnistía Internacional, s/f).

Y, por otro lado, el enfoque que otorga la Educación Inclusiva, establece en su objetivo principal que las Escuelas deben otorgar una respuesta apropiada a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes, acotando que para ello se hace necesario realizar cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques y estrategias pedagógicas, destacando la

responsabilidad de los centros educativos regulares en ello (UNESCO cit. en Echeita y Aisconw, 2010).

Es por ello, que surge el cuestionamiento acerca de cómo los contextos escolares en nuestro país están haciendo efectiva la Inclusión en estudiantes con capacidades diferentes, y en este caso con los estudiantes con TGD-NE, de tal manera en que se esté abriendo paso a una educación de calidad, en el sentido de brindar una respuesta educativa pertinente y establecer las condiciones idóneas para dar respuesta a la diversidad.

De este modo, nos podemos preguntar ¿Disponen realmente las Instituciones Escolares de profesionales competentes y especializados en la atención del alumnado con TGD-NE? ¿Qué tan preparados se encuentran los profesionales docentes para brindar una respuesta idónea a la diversidad, en este caso, a los estudiantes con TGD-NE? Así podemos, sintetizar estos cuestionamientos en una pregunta directriz.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas actuales que son utilizadas en el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en educandos que poseen Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGD-NE)?

1.2.1 Preguntas directrices

- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que se utilizan actualmente en el abordaje de las necesidades educativas especiales de estudiantes con TGD-NE?
- ¿Cuáles son las metodologías que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo General.

Identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado considerando el proceso de diagnóstico, metodológico y el uso de herramientas técnicas.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Conocer las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con TGD-NE.
- Especificar las metodologías que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE.
- Determinar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Pertinencia.

El presente estudio es realizado debido la escasez de investigaciones que describan las prácticas pedagógicas hacia estudiantes que presentan TGD-NE. Un estudio realizado por García, Palacio, Román y Sevilla (2010), establece que en las prácticas pedagógicas de los profesores regulares con estudiantes con TGD-NE se suele descartar los apoyos pedagógicos y recursos didácticos dado que este trastorno del neurodesarrollo en su presentación conductual es de carácter más sutil en el área del desarrollo social, comunicativa-lingüística, de flexibilidad mental y simbolización, que otros Autismos, destacando por un nivel de inteligencia moderada a normal. A pesar de esto, las necesidades educativas especiales (NEE) que presenta esta colectividad autista son tan específicas como otros autismos, por lo que también requieren de una atención psicopedagógica y pedagógica de múltiples habilidades por parte de los docentes (Rivière, 2002).

En este sentido, si bien existen estudios internacionales que describen las Prácticas Pedagógicas Inclusivas en estudiantes con TEA en la Escuela Regular, no se ha logrado encontrar estudios que den conocimiento de estas prácticas en el contexto educativo chileno, y en específico con el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. Por lo cual, se hace necesario identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en estudiantes con este trastorno del neurodesarrollo, con el fin de establecer si se está cumpliendo los parámetros internacionales y nacionales de Educación Inclusiva que se han establecido.

Por un lado, los objetivos internacionales entorno a las políticas educativas inclusivas buscan afianzas las visiones y prácticas en el sistema educativo con la finalidad de que ésta se acomode a las NEE de los estudiantes, considerando que esta población estudiantil son los más perjudicados en lo que respecta a sus Derechos Humanos en la Educación, en relación a que experimentan situaciones de discriminación, por lo que se espera otorgar mayor participación en el aprendizaje según las NEE que presentan, y así otorgar mayor equidad, calidad y

oportunidades de aprendizaje que garanticen una respuesta educativa hacia la diversidad (UNESCO, 2008, 2014, 2015).

Y, por otro lado, en el marco legal chileno, en cuanto a la Inclusión Escolar se establecen como objetivos principales la diversificación de la enseñanza, estableciendo que el cuerpo docente debe considerar la flexibilización en la planificación de propuestas educativas de calidad, considerando las necesidades y la realidad de los estudiantes (MINEDUC, 2015). Para ello, es necesario observar si los profesionales que trabajan con estos estudiantes consideran las características del diagnóstico con el fin de establecer un plan de trabajo en función de las NEE de estos estudiantes, como también, si obtienen una implementación de diferentes metodologías y herramientas técnicas que propicien su inclusión social y escolar.

1.4.2 Relevancia.

La relevancia del presente estudio permite dar a conocer cómo se están efectuando las prácticas pedagógicas por parte de los docentes en el aula de clases hacia los estudiantes con TGD-NE, y si estas prácticas se dan dentro de un marco de Inclusión Escolar. Es por ello que la identificación de las fortalezas y debilidades que se dan en las prácticas pedagógicas dará a conocer cómo actualmente se están abordando las necesidades educativas de estos estudiantes, con la finalidad de que los profesionales en contacto con ellos, puedan implementar mejoras en su futuro quehacer profesional, con el fin de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta población estudiantil. De este modo, será posible aportar a las distintas competencias profesionales para profesores regulares y diferenciales, facilitando un desempeño propicio en las prácticas pedagógicas que se ejercen con estudiantes con TGD-NE a futuro.

Así mismo, estos nuevos conocimientos contribuyen al ámbito de la Educación Diferencial, puesto que los estudiantes con TGD-NE, necesitan de metodologías y herramientas técnicas específicas que vayan acorde a sus NEE, las que al estar ausentes dentro de la sala de clases pueden perjudicar el desarrollo de sus posibilidades o competencias cognitivas, sociales, lúdicas, afectivas, emocionales y comunicativas. Esto hace relación a los objetivos de una educación inclusiva, la cual, le otorga al individuo los medios para abrirse al mundo, permitiéndole desenvolverse en él. De este modo, será posible una apertura real hacia la aceptación de la diversidad en las aulas de clases, lo cual hoy en día es propósito que se pretende alcanzar tanto a nivel internacional y nacional.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

2.1 Autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o Trastorno Espectro Autista (TEA)

2.1.1. Reseña histórica.

El Autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o Trastorno Espectro Autista (TEA), es un trastorno del desarrollo de grave complejidad en el que se ven afectadas un conjunto de rasgos neurocognitivos, lingüísticos y sociales del individuo (APA, 1995; Garrido y Viola, 2006). El concepto de Autismo ha ido evolucionando debido a la multiplicidad de hallazgos realizados por la comunidad científica a lo largo de los años, siendo sometido a diferentes sistemas de clasificación científica o médica. En los años 40`, se bautizó a este síndrome como “*Autismo*”, término que proviene del prefijo griego “*autos*” el que significa “*si mismo*”, dada la tendencia al aislamiento social, y la consecuente encapsulación en sí mismos (Frith,1995).

Los primeros descubrimientos en torno al Autismo fueron realizados por los pioneros en el tema, Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944) quienes de manera independiente fueron identificando diferentes síntomas de este trastorno (en Frith,1995). El psiquiatra austriaco Leo Kanner en el año 1943, fue el primero en reconocer y describir mediante diversos estudios e investigaciones el “*autismo infantil precoz*”. El autor identificó las dificultades centrales del trastorno correspondiente a alteraciones tempranas del desarrollo, las que se diferenciaban de la esquizofrenia por el intenso aislamiento del sujeto y la incapacidad para adquirir ciertos contenidos mentales (Garrido y Viola, 2006).

Por otro lado, el aporte de las investigaciones realizadas por Hans Asperger, radicarón en el estudio de cuatro niños con características similares a los autistas de Kanner, pero que se diferenciaban por no presentar retrasos a nivel mental ni a nivel del lenguaje, lo que más tarde sería conocido como el Síndrome de Asperger (Rutter, 1978, cit. en Fernández-Mayoralas,et. Al.,2013). Posteriormente, en 1978, Rutter separó el autismo de la esquizofrenia, estableciendo cuatro criterios de diagnóstico claves para reconocer a un individuo con autismo, las que corresponden al deterioro en las relaciones sociales, el trastorno en la comunicación, el patrón

de conductas estereotipadas repetitivas y el inicio del síndrome a edad temprana (Kana, Libero y Moore, 2011; McPantland JC, Coffman M, Pelphrey KA, 2011, cit. en Fernández-Mayoralas et, al. 2013). Sin embargo, no fue hasta la década del '80 en que la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) incluyó en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-III al autismo como *Trastorno Generalizado del Desarrollo* (TGD) (Fernández-Mayoralas et, al. 2013) el que corresponde al conjunto de subcategorías que presentan una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo (Breinbauer, 2003).

Finalmente, la última actualización al termino de Autismo, ha sido realizada por el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-V, quién ha establecido el término Trastorno Espectro Autista (TEA) con el fin de otorgar un rol dimensional o un continuo de categorías que explican los síntomas en común de los TGD, utilizándose de manera pragmática, las que contribuyen a establecer las necesidades de apoyo terapéutico, educativo y los planes de tratamiento individualizado (Ministerio de Sanidad y Política Social, España 2009). En cambio, el término TGD, hace alusión a un sistema categorial con las particulares que los subyacen (De Iudicibus, 2011).

2.1.2 Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) constituyen el antiguo sistema de clasificación médica del Autismo acuñado por primera vez en el Manual de Diagnóstico y Clasificación de Trastornos Mentales, DSM-III durante los años 80's (APA, 1989, cit. en Garrido y Viola, 2006). Los TGD componen un grupo de trastornos que se distinguen por poseer atributos cualitativos conformados por “perturbaciones graves y generalizados en el desarrollo” según lo establece la APA en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV (1995).

Moyana, destaca que los trastornos de desarrollo son: “Un modo especial de maduración, (...) es decir, que es posible observar en algunos niños una detención, una involución o un retraso en el desarrollo de algunas de sus funciones, así como una desviación en las características esperadas.” (2003, p.185).

Las manifestaciones de los TGDs se definen por la distensión del comportamiento paralelo a la edad mental del individuo, es decir, las habilidades afectadas no corresponden al nivel de desarrollo o edad mental de éstos (OMS-APA, 1995). Por otro lado, el término “generalizado” hace relación a la multiplicidad de áreas o líneas de desarrollo afectadas simultáneamente, lo cual, no significa que existan áreas que funcionan normalmente (Artigas, 1999).

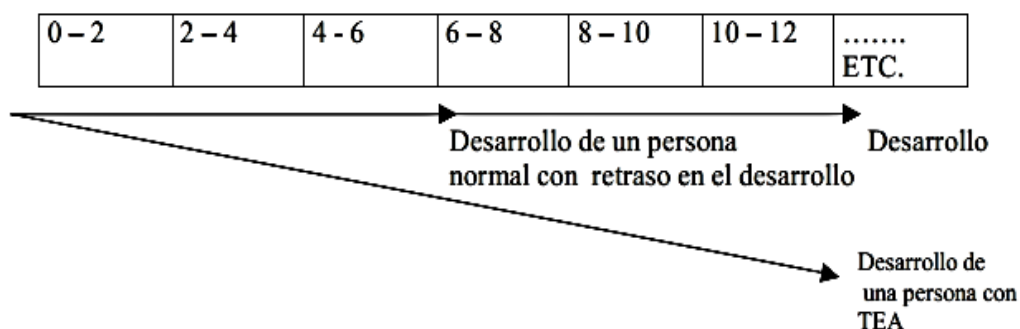


Figura 1. Cuadro comparativo de la evolución del desarrollo de un individuo normal a uno con TEA O TDG. Alonso, s.f.

Los trastornos generalizados del desarrollo destacan tanto por la similitud en ciertas características, lo cual, es conocida como Triada de Wing, sin embargo, también presentan disimilitudes reflejadas en una “impresionante heterogeneidad genética y fenotípica” (p. e218) que expresan los individuos que la poseen. Esto se ve reflejado en la diversidad de formas de expresión a nivel conductual y cognitivo, que presentan los individuos que poseen trastornos generalizados del desarrollo en general (McPartland et. Al., 2011; Rodríguez –Barrionuevo et. Al 2002; Pelphrey, et. Al 2011; cit. en Fernández-Mayoralas et. Al., 2013).

Tipos de Trastornos Generalizados del Desarrollo	
Autismo Infantil	Trastorno generalizado del desarrollo conocido también como Síndrome de Kanner el cual, presenta “un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación social y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses” (p. 69-70) (APA, 1995). El 75% de ellos poseen retraso mental (Garrido y Viola, 2006).
Síndrome de Asperger	Trastorno que presenta una alteración grave y permanente que incluye los síntomas presentados de la triada de Wing. Se distingue del autismo clásico por la inexistencia de retraso clínicamente significativo en las dimensiones lingüística, cognoscitiva, de las habilidades de autoayuda y de la conducta adaptativa en aspectos no relacionados con la interacción social (OMS, APA, 1995; Pérez, 2013; Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009).
Trastorno de Rett	Trastorno profundo del desarrollo presentado solo en niñas y concierne al desarrollo de múltiple déficit específicos. Manifiesta un desarrollo temprano normal, sin embargo, concluye con una pérdida parcial o completa de capacidades manuales adquiridas (área psicomotora) y del habla, junto con el retraso en el crecimiento de la cabeza y la presencia de sintomatología autística (Triada de Wing) (APA, 1995).
Trastorno Desintegrativo Infantil	Trastorno profundo del desarrollo caracterizado por una marcada regresión a partir de los dos años de edad. Luego de existir un desarrollo inicial completamente normal, se pierden las habilidades adquiridas establecidas en la triada de Wing y en otras áreas en un par de semanas (hábitos, conducta adaptativa, el control de esfinteriano e intestinal, las habilidades motoras). Suele acompañarse de convulsiones (APA, 1995, CIE-10).
TGD No Especificado	Trastorno generalizado del desarrollo que difiere del autismo clásico en que las alteraciones se presentan únicamente después de los tres años de edad. O bien, “no presenta las características comportamentales definidas en los criterios clínicos para un trastorno específico” (p.154) tales como un Autismo Clásico, un Síndrome de Rett, un Trastorno Desintegrativo Infantil o un Síndrome de Asperger. Ocupan un lugar intermedio entre un Autismo Clásico y un Síndrome de Asperger. Es por ello, que se denomina un trastorno residual, al presentar ciertos o algunos rasgos de conductas (García, et. al., cit. en Palomares y Garrote, 2010). Por lo tanto, al establecer su diagnóstico se demuestra una o dos anomalías de las tres áreas de psicopatologías requeridas para el diagnóstico de autismo (APA, 1995)

Figura 2. Cuadro comparativo de los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

2.1.3 Trastorno Espectro Autista (TEA).

Como se explicó con anterioridad, los sistemas de clasificación para el autismo han ido cambiando. El actual sistema de clasificación médica para el Autismo, ha sustituido a los conocidos “Trastorno Generalizados del Desarrollo”, con el término “Trastorno Espectro Autistas” (TEA). Este término constituye un sistema dimensional de clasificación, el cual, establece una base en común de un conjunto de síntomas y grados de funcionamiento del Autismo o trastornos del desarrollo (Artigas, 1999), clasificación que implica que los fenómenos se distribuyen según grados de funcionalidad o disfuncionalidad (MINSAL, 2011).

De este modo, el TEA es entendido como un continuo o una escala que incluye y parte desde el trastorno autista, caracterizado por presentar ausencia de lenguaje y retardo mental, hasta el síndrome de Asperger, el cual, posee un nivel funcional intelectual alto, incluyendo, además, a un grupo heterogéneo de individuos con alteraciones al desarrollo no especificado (Lorna Wing 1997, cit. en Garrido & Viola, 2006).

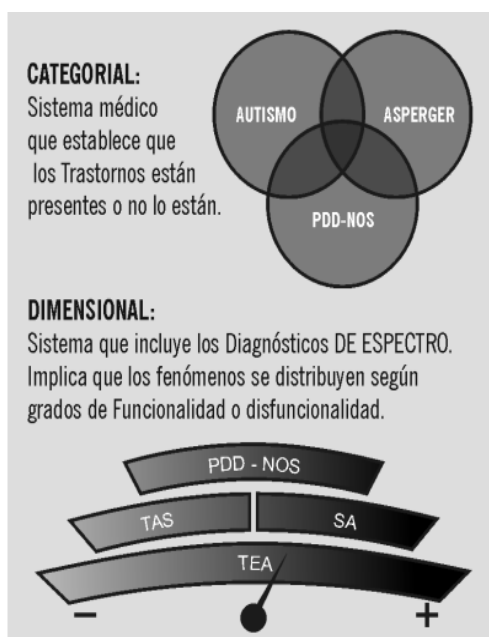


Figura 3. Sistema médico de clasificación para el TEA o el TGD. Ramírez y Viola, 2006.

La autora Lorna Wing, identificó tres dificultades presentes en los TEA, la cual, se conoce como “Triada de Wing”, conocidas como: a) Interacción Social, b) Comunicación verbal o no verbal y c) Flexibilidad Mental (comportamientos estereotipados) (cit. en Ministerio de sanidad y política social, Madrid, 2009).

2.1.4 Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado (TGD-NE).

2.1.4.1 Origen del término TGD-NE.

El origen del TGD-NE, radica principalmente en las disimilitudes de los rasgos o afectaciones de los TEA o TGD. Garrido y Viola (2006) explican que existen cuadros más parciales de Autismo que otros, que varían según la edad del individuo o el grado de afectación, pero que, a la vez, poseen un patrón conductual en común, lo que es conocido como la Triada de Wing. De hecho, el autismo “no se expresa como una enfermedad en específico, ya que se considera un síndrome con una impresionante heterogeneidad genética y fenotípica”, lo cual, significa que la forma en que los TEA o TGD se expresan neurobiológicamente (a nivel genético) conductual y cognitivamente de forma diversa (McPartland, Coffman, Pelphrey, 2011; Rodríguez -Barrionuevo, Rodríguez -Vivez 2002; Pelphrey, Schultz, Hudac y Vander, 2011; cit. en Fernández-Mayoralas et. Al, 2013, p. e218).

En otras palabras, al existir heterogeneidad fenotípica y genética, se explica la variabilidad de expresión, ya que este material plasma en los individuos rasgos tanto físicos como conductuales, así como también, aquellos aspectos cognitivos y ciertos rasgos en la interacción social (Harris, 1917, cit. en Artigas-Pallares, 2002). Breinbauer (2003) agrega que este síndrome se puede presentar de diversas maneras, variando en factores internos y externos, tales como:

“El grado de severidad en la alteración del lenguaje comprensivo, expresivo, el grado de dificultad de planeamiento motor, imitación de secuencias, hipotonía, impulsividad, dificultad atencional, hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales, potencial cognitivo, sexo, funcionalidad familiar y calidad del vínculo con sus progenitores, por mencionar algunos de los factores involucrados, van a delinear la expresión del cuadro clínico con una infinidad de variantes.” (p. 281)

Así, la diversidad de presentaciones clínicas en cuanto a la gravedad o profundidad del Autismo, conllevó a su clasificación en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales DSM-III (Garrido y Viola, 2006). Primeramente, en este manual se clasificaba a los TGDs en dos variantes: el Trastorno Autista y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. En esta última categoría se incluía a todo individuo que no reuniera las características o criterios para ser diagnosticado como un autista clásico, es decir, el DSM-III-R (última versión) daba a conocer la existencia de “individuos autistas” con una inteligencia normal o cercana a ella (TGD-NE). Esto influyó en las futuras clasificaciones que se harían en la versión del DSM-IV y su actualización en el 2000 DSM-IV-TR (Holguín, 2003, cit. en Fernández-Mayoralas et Al., 2013).

Es por ello, que, en el año 1994, la Asociación Psiquiátrica Norteamericana, amplió las categorías autísticas de los TGDs a cinco síndromes o subcategorías, las cuales, corresponden al Autismo de Kanner o Clásico, al Asperger, al Trastorno Desintegrativo Infantil, al Trastorno de Rett y al Trastorno Generalizado del Desarrollo No especificado (TGD-NE o PDD-NOS) (Fernández-Mayoralas et Al., 2013). Esta última variante, se hizo conocida como Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), Autismo Atípico, Trastorno Generalizado del Desarrollo Inespecífico, Trastorno Profundo del Desarrollo No Especificado (PPD-NOS) u otros Trastornos Generalizados del Desarrollo (Garrido y Viola, 2006).

2.1.4.2 Concepto del TGD-NE.

El Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE) es un trastorno del neurodesarrollo que implica alteraciones neurocognitivas (Garrido y Viola, 2006) expresadas en el individuo a partir de las 36 semanas de vida (Rutter y Michael, 1967, cit. En Fernández-Mayoralas, 2013; Garrido y Viola, 2006). Una de las características más destacadas, es que las dificultades que presentan en el neurodesarrollo son más sutiles o más leves que otros autismos.

La Asociación Americana de Psiquiatría (APA) establece en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV el concepto del “Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado” o “TGD-NE”, como:

Una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca o de las habilidades de comunicación no verbal, o cuando hay comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero no se cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo específico, como también la esquizofrenia, el trastorno esquizotípico de la personalidad o trastorno de la personalidad por evitación. (...) esta categoría incluye el “autismo atípico”: caso que no cumplen los criterios de trastorno autista por una edad de inicio posterior, una sintomatología atípica o una sintomatología subliminal, o por todos estos hechos a la vez” (APA,1995).

Paralelamente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000), indica en el Manual de Clasificación Mundial de Enfermedades, décima versión (CIE-10 o *ICD International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) con respecto a la conceptualización del TGD-NE o Autismo Atípico, lo siguiente:

Trastorno generalizado del desarrollo que difiere del autismo en que el desarrollo anormal o alterado se presenta únicamente después de los tres años de edad o en que faltan anomalías suficientemente demostradas en una o dos de las tres áreas de psicopatología requeridas para el diagnóstico de autismo (la interacción social, el trastorno de la comunicación y el comportamiento restrictivo, estereotipado y repetitivo), a pesar de la presencia de características de una o dos de las otras áreas. El autismo atípico suele presentarse en individuos con retraso profundo cuyo bajo nivel de rendimiento favorece la manifestación del comportamiento desviado específico requeridos para el diagnóstico de autismo. También sucede esto en individuos con graves trastornos específicos del desarrollo de la comprensión del lenguaje (PSICOMED s/f).

De este modo, el TGD-NE corresponde a un trastorno de tipo residual (García, et. Al., cit. En Palomares y Garrote, 2010) dado que este síndrome es diagnosticado en aquellas ocasiones en las que *no* se cumplen los criterios específicos o clásicos del trípole de alteraciones en el desarrollo (Triada de Wing) puesto que solo se presenta una alteración severa o generalizada en algunas áreas o comportamientos que caracterizan a los distintos tipos de autismos (Ramírez y Viola, 2006). Es decir, un sujeto con TGD-NE puede presentar una perturbación alternada en una o dos de las tres dimensiones conocidas como las habilidades de comunicación, interacción social o intereses y/o actividades estereotipadas, sin cumplir los tres criterios (Artigas, 1999).

Así, el TGD-NE reúne a la población de aquellos casos diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo que se considera ambiguos, excepcionales o apartados de los patrones clásicos del autismo. Dada esta situación, los TGD-Nes agrupan a los individuos que exhiben un trastorno del desarrollo con alteraciones heterogéneas en los rasgos afectados, sin que se llegue a cumplir los criterios que pueden definir a un Autismo Clásico o a un Asperger (Ramírez y Viola, 2006).

Por lo general, el TGD-NE describe como un Autismo más leve o menos profundo que un Asperger o uno de Kanner, dándose mayormente en varones que, en mujeres, al igual que el resto de los TGD. La inteligencia de estos individuos fluctúa de moderada a normal. La edad

de reconocimiento del síndrome varia, al igual que las habilidades sociales e intereses restringidos. Por otro lado, las habilidades comunicativas van de limitadas a buenas y su pronóstico de bienestar a futuro se define de regular a bueno (Fernández-Mayoralas et Al., 2013).

Por otro lado, una de las dificultades que puede generar la baja delimitación en los criterios que definen al TGD-NE, es tanto la imprecisión de los diagnósticos, como las intervenciones psicoeducativas y médicas erróneas, lo que ha llevado a la comunidad científica a proponerse una futura búsqueda de criterios que otorguen datos positivos y claros, de modo que permitan avalar un diagnóstico más exacto (Artigas, 1999). Ramírez y Viola (2006) indican que las investigaciones y estudios que existen en la actualidad con respecto a este trastorno siguen siendo un área oscura de conocimiento, la que requiere aún mayor nivel de investigación.

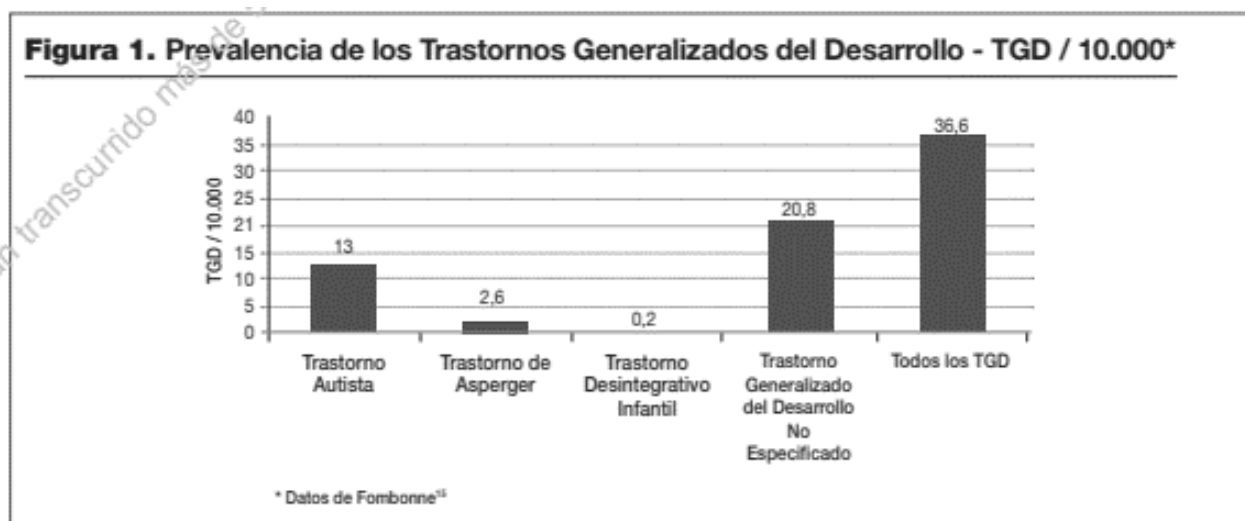


Figura 4. Prevalencia de los TGD y el TGD-NE (PPD.NOS). Cifras a nivel mundial. Recuperado por Ministerio de Sanidad y política Social, Madrid, 2009. Copyright 2005, Fombonne. Reprinted with permission.

Cabe destacar, que en el caso del establecimiento del diagnóstico de un TGD-NE según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V, indica que en los casos de diagnóstico en que precise las características de un trastorno “residual”, se aplica el diagnóstico de Trastorno Espectro Autista (para TGD-NE). Sin embargo, en aquellos casos en que las deficiencias se concentren notablemente en la comunicación social, sin que cumpla con todos los criterios esperados para un TEA, son evaluados como un posible diagnóstico de “Trastornos de la Comunicación Social” (Pragmática), el cual, consiste en el uso equivoco de

la comunicación a nivel social, provocando limitaciones funcionales en ella, en las relaciones sociales, el desempeño laboral (APA, 2013).

2.1.4.3 Población estimada.

Pese al carácter residual y pobremente definido del TGD-NE, este trastorno constituye una de las categorías más frecuentes, por lo que existe un gran número de individuos que manifiestan este síndrome (Artigas, 1999). Esto se debe a que los cuadros clínicos que pueden expresar son tan diversos, que en su conjunto son más habituales y reiterados que un Autismo Clásico o de Kanner, o un Asperger, y contradictoriamente, de mayor complejidad (Ramírez y Viola, 2006).

La población estimada de individuos que poseen diagnósticos de TGD-NE no es exacta, dado que la población autista ha ido en aumento. Es por ello, que según un estudio de prevalencia en torno al TGD-NE solo ha establecido una cifra hipotética, la cual, indica que, por cada 10.000 individuos, 70 presentan TGD-NE (Fombonne, 2005, cit. en Albores, Cortes, Díaz, & Hernández, 2008).

2.1.4.4 Rasgos característicos y otros trastornos relacionados con el TGD-NE.

Ramírez y Viola (2006), señalan que los diagnósticos clínicos del Trastorno Generalizado del desarrollo No Especificado se realizan en los siguientes casos:

- a) Como diagnóstico provisional cuando no se ha completado la evaluación.
- b) Cuadros de menor gravedad que el trastorno autístico clásico, es decir, con menor componente autista (Inteligencia fluctuante entre moderada a normal)
- c) En casos en que el trastorno se presenta a partir de los 36 meses de vida.

Según la experiencia profesional de las Psiquiatras Chilenas Barrera, Andrea Moyano y Angélica Sandoval (2012) en el Centro de Salud Mental, de la comuna de San Joaquín, correspondiente a la Pontificia Universidad Católica de Chile, otorgan una descripción de las características que puede presentar un menor con TGD-NE, el que corresponde al siguiente:

Niño, de 4 años y 10 meses al inicio de la consulta con severas dificultades de adaptación, se aísla del entorno; presenta contacto visual esporádico; frente a modificaciones en la actividad que realiza grita y presenta pataletas; desarrolla exploraciones del ambiente físico a nivel sensorio-motor (edad lactante); no muestra intención de contactarse con pares; se arrastra frecuentemente por el suelo; dibuja con saliva en cualquier mesa; señala con certeza que los dibujos animados son reales. Indiferentes a la separación de la madre y la presencia de extraños; con adultos, mantiene un trato horizontal no se integra a la rutina del día. Evidencia desde lactante extrema intolerancia a los ruidos y a beber líquidos con temperaturas cálidas. Se interesa intensamente en dinosaurios y robots como temas. Al examen, impresiona desconectado del entorno; al momento de angustia adopta posición de cubito lateral y luego duerme; explora objetos con la boca (Ibíd., p.1).



Figura 5. Trastornos profundos del desarrollo no especificados, Ramírez y Viola, 2006.

Por otro lado, los TGD-NEs reúnen otros cuadros de diversidad criterial, sin que se incluyan en el DSM-IV. Estos cuadros clínicamente heterogéneos incluyen una serie de trastornos no bien caracterizados y se constituyen en: el trastorno semántico-pragmático, el trastorno múltiple y complejo del desarrollo (MCDD), el múltiple develop mental impairment (deterioro del desarrollo MDI), entre otros asociados a los trastornos de vinculación, los cuales

aún se encuentran en investigación (Ramírez y Viola, 2006).

2.1.4.5 Diferencias del TGD-NE con los TGD.

De este modo, se puede establecer características que distinguen al TGD-NE del resto de los trastornos generalizados del desarrollo. El TGD-NE por su parte, se diferencia básicamente de los demás trastornos, por presentar algunos rasgos o rasgos parciales de la tríada de Wing, así como también, diferentes niveles de profundidad (menor en su mayoría), a diferencia del Autismo clásico, de Rett y Desintegrativo infantil, quienes presentan rasgos más profundos o marcados en diferentes áreas del desarrollo, tales como las habilidades sociales, comunicativas y trastornos epilépticos (Volkmar, 1991, cit. en Fernández-Mayoralas, et. Al.,2013).

En el caso del TGD-NE, las dificultades en el área social, comunicativa-lingüística y flexibilidad mental y simbolización suelen presentarse con una mayor sutileza. Los TGD-NE, destacan por presentar mejores habilidades comunicativas (de limitadas a buenas) y variables habilidades sociales, a diferencia del resto de los trastornos quienes se caracterizan por poseer muy limitadas a escasas habilidades sociales (Ibíd.)

Los individuos que presentan TGD-NE, por otro lado, presentan un coeficiente intelectual que fluctúan de moderado a normal, a diferencia del Síndrome de Asperger, el cual, se le conoce como un Autismo de alto funcionamiento, caracterizado por presentar niveles de coeficiente intelectual normales, como también pueden no presentar dificultades profundas en el desarrollo del lenguaje. En comparación al autismo clásico, este presenta retardo mental de rango normal a grave, al igual que en los casos del Desintegrativo Infantil y del de Rett, quienes presentan daño cognitivo severo (Ibíd.).

Características diferenciales de los trastornos generalizados del desarrollo según los criterios del DSM-IV-TR					
<i>Características</i>	<i>Trastorno autista</i>	<i>Trastorno desintegrativo infantil</i>	<i>Síndrome de Rett</i>	<i>Síndrome de Asperger</i>	<i>TGD-NE</i>
Rasgo	Autismo clásico	Inicio retardado pero grave	Autismo de infancia tardía	Autismo de alto funcionamiento	Atípico
Inteligencia	RM grave o normal	RM grave	RM grave	No RM	RM moderado-normal
Edad de reconocimiento	0-3 años	>2 años	0,5-2,5 años	>2 años	Variable
Habilidades comunicativas	Limitadas	Escasas	Escasas	Lenguaje conservado	Limitadas-buenas
Habilidades sociales	Muy limitadas	Muy limitadas	Muy escasas. Varían con la edad	Limitadas	Variable
Pérdida de habilidades	No, o leves	Marcadas	Marcadas	Generalmente no	Generalmente no
Intereses restringidos	Variable	No aplicable	No aplicable	Marcadas	Variable
Trastorno epiléptico	Frecuente	Muy frecuente	Frecuente	A veces	A veces
Desaceleración del crecimiento craneal	No	No	Sí	No	No
Prevalencia por 10.000	30-40	Muy raro	5-15	5-100	>15
Historia familiar	Rara	No	No	Frecuente	Desconocida
Ratio por sexos	M > F	M > F	F	M > F	M > F
Curso en la vida adulta	Estable	Declina	Declina	Estable	Estable
Pronóstico	De muy malo a regular	Muy malo	Muy malo	Regular	Regular/bueno

RM: retraso mental; TGD-NE: trastorno generalizado del desarrollo no especificado.
Adaptada de Popper y Steinger, 1995; modificada de Volkmar, 1991.

Figura 6. Características diferenciales de los trastornos generalizados del desarrollo según el DSM-IV.
Fernández-Mayoralas, et. Al.,2013.

Así, el TGD-NE, dada la característica de rasgos más débiles de presentación, junto al Asperger o Autismo de Alto funcionamiento, presentan mejores pronósticos evolutivos, que un autista clásico, un Desintegrativo Infantil o un Síndrome de Rett, así como, el curso de la vida adulta es más favorable (Ibíd.).

2.2 Teorías cognitivas y emocionales sobre los TEA-TGD

Los TEA o TGD presentan, por lo general, a excepción de algunos casos, deficiencias cognitivas, las cuales, repercuten en un amplio rango de funciones psicológicas, conformadas por las funciones sociales, perceptuales, emocionales y lingüísticas, según, lo explícita los autores Happe y Frith (1995, cit. por Huaiquian, 2009). A nivel cognitivo, las investigaciones de múltiples autores han explicado los déficits primarios que presentan los TEA o TGD mediante distintas teorías cognitivas, las cuales, se conocen como: Teoría de la ceguera de la mente, Teoría de la coherencia central débil y Teoría del deterioro de las funciones ejecutivas. Además, también existen otras dos teorías: Teoría del déficit afectivo social y la Teoría de la Hiperselectividad, que explican las dificultades emocionales y de atención de los menores con TEA.

2.2.1 Teoría de la ceguera de la mente.

La teoría de la mente hace alusión de un componente cognitivo inconsciente y automático que actúa como una herramienta mental permitiendo comprender y predecir las relaciones entre los estados externos de las cosas y los estados mentales internos, es decir, es una capacidad de mentalización que consiste en atribuir una gama de estados mentales a los demás individuos con el fin de predecir su conducta, tales como creencias, deseos, intenciones, imaginación, emociones, entre otros (García-Madruga, Gutiérrez-Martínez, y Carriedo-López, 2008, cit. en Padilla, 2017).

En el caso de los individuos que poseen TEA, esta capacidad se encuentra nula o presenta serias dificultades (Baron-Cohen, 2001, De Iudicibus, 2011). Según un estudio aplicado en niños con autismo realizado por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), se encontró que el 80% de ellos no poseían la Teoría de la Mente. Es por ello, que se explica que los individuos que poseen TEA o TGD mantienen creencias falsas, con respecto al pensamiento de otras personas (cit. en Jodra, 2015).

Hobson (1993) y Trevarthen (1979, 1998) ambos autores manifiestan que las funciones intersubjetiva primaria y secundaria son complementarias en el desarrollo simbólico de la mente y la organización del ser humano en sí mismo (cit. en Valdés, 2001). Por una parte, la intersubjetividad primaria se refiere a la competencia de leer y comprender las sonrisas, las vocalizaciones y gestos de las demás personas (relación diádica/sujeto-sujeto), y, por otra parte, la intersubjetividad secundaria, consiste en el desarrollo de los mecanismos de acción conjunta, la ficción, el aprendizaje (relación triádica sujeto-objeto-sujeto) (Trevarthen, 1988; Bateson, 1971, 1975, 1979; Bates, 1976; Hubley y Trevarthen, 1979; Cit. en Martínez, 2010)

Es por ello, que los desarrollos de estas herramientas mentales involucran procesos de experiencias emocionales y afectivas desde que el individuo nace y su relación con las figuras de crianza, lo que construyen y configuran de manera progresiva significados compartidos, lo que Bruner (1983) denomina formatos (cit. en Valdés, 2001).

De Iudicibus (2011) indica que las deficiencias sociales y comunicativas de la teoría de la mente de los TGD o TEA los caracteriza como tal y se singulariza como “la incapacidad de darse totalmente cuenta de lo que significa tener más de una mente y pensar, saber, creer y sentirse distinto a los demás” (p.9). La inexistencia de esta teoría, puede variar en grados, de mayor gravedad a menor, dándose en todas las personas diagnosticadas con TGD o TEA, y la cual, no depende de la edad o de las capacidades de los individuos, y lo que permite, en casos más leves a trabajar compensatoriamente en la adquisición de esta capacidad, aunque al no ser intuitiva, ni automática, la utilización es pausada y a veces incompetente para el uso en situaciones comunicativas y sociales, lo que puede decaer en situaciones de alto estrés.

La teoría de la mente se concretiza en distintas situaciones. Baron-Cohen (2001) explica las dificultades en la Teoría de la Mente en individuos con TEA o TGD, los cuales son los siguientes:

DIFICULTADES EN LA TEORÍA DE LA MENTE	
Distinción la realidad mental-física	Los estudiantes con TEA O TGD, presentan dificultades para relacionar o distinguir entre entidades mentales y acontecimientos físicos, tales como distar la diferencia entre oír una historia en la que un personaje experimenta una situación mental (pensar en un animal) y en otra situación en la que experimenta un contacto físico directo (acaricia al animal). En el caso de los individuos con TEA no logran realizar juicios que les permita diferenciar estos dos acontecimientos (Wellman y Estes, 1986; Baron-Cohen, 1989a, cit. en Baron-Cohen, 2001).
Comprensión de las acciones mentales reconocimiento de palabras que indican ese estado.	Es la dificultad de los estudiantes con TEA para discriminar las funciones de la mente, tales como el soñar, el querer, el pensar, el guardar secretos, entre otros, no siendo así con las funciones físicas que provienen de la capacidad mental (Ibíd.). Así mismo esto se refleja en la dificultad de establecer el significado de las palabras que implican estas acciones mentales, tales como el pensar, saber, soñar, fingir, esperar, desear o imaginar, siendo más fácil para ellos distinguir de aquellas que indican verbos que requieren el accionar físico, tales como saltar, comer o moverse (Baron-Cohen, 1994, citado en Baron-Cohen, 2001). De este modo, se puede explicar que estos estudiantes producen menos palabras en el discurso conversacional que representan un estado mental que hagan referencia al engaño o intenciones, cuando se le presenta imágenes en alusión a aquellos estados (Baron-Cohen et. Al.1986, Tager-Flusberg, 1992, citado en Baron-Cohen, 2001).
Distinción apariencia-realidad	Es la dificultad para distinguir entre apariencia y realidad en situaciones que los objetos presentan una apariencia engañosa. Por ejemplo, tales como, cuando se presenta una vela con forma de manzana, ellos suelen creer que es una manzana, ya que no logran capturar la identidad dual del objeto, puesto que para ello se necesita realizar una regresión mental a como se ve originalmente el objeto, en éste caso la manzana (Flavell y Green y Flavell, 1986, Baron-Cohen, 1989ª, cit. en Baron-Cohen, 2001).
Falsa creencia en primer y según orden	Es la condición de mantener falsas creencias para cambiar la perspectiva de lo que una persona puede estar pensando en primer orden (inferencia del estado mental de una persona) y en segundo orden (deducción de estados mentales incrustados o lo que supone que un tercero piensa de otra persona) (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985 y 1986; LeekamyPerner, 1991; Perner, Frith, Leslie y Leekman, 1989; Reed y Peterson, 1990; Swettenham, 1996; Swettenham, Baron-Cohen, Gómez y Walsh, 1996; citado en Baron-Cohen, 2001)
Comprobar lo sabido	Es la dificultad para comprender y comprobar desde donde proviene el conocimiento, por lo que no se percatan de lo que sabe el resto, disminuyen así una retroalimentación comunicativa pertinente, ya que al no comprender lo que los demás saben suelen repetir sobre los mensajes o bien, ser poco asertivos en ellos (Pratt y Bryan, 1990; Baron-Cohen y Goodhart, 1994; Leslie y Frith, 1988; citado en Baron-Cohen, 2001).
Comprensión de causas complejas de la emoción	Es la dificultad para comprender las emociones causadas por ciertas situaciones o por estados mentales (Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989, cit.en Baron-Cohen, 2001).
Inferencia del estado mental que induce la mirada dirigida	Es la dificultad para inferir lo que una persona puede estar pensando cuando dirige su mirada hacia ciertos objetos (Baron-Cohen y Croos, 2001, citado en Baron-Cohen, 2001). La mirada dirigida en personas sin NEE, permite determinar que objeto desea o le interesa, lo cual, no ocurre en caso de los niños con TEA, quienes son ciegos ante aquella información (Baldwin, 1991, Bruner, 1983, Brutterworth y Jarrett, 1991; cit. en

	Baron-Cohen, 2001).
Monitoreo de las propias intenciones	En una prueba realizada a niños con y sin TEA, se les indicó que disparasen con una pistola a seis objetivos, luego sin que los niños supieran, se manipuló el objetivo de modo que a veces se alcanzara el objetivo y en otras ocasiones no. Los niños de 4 años de edad sin TEA, al consultarse podían darse cuenta las veces acertadas y las veces que no, contrariamente los que poseían TEA cometieron el error de responder por referencia al resultado real (Phillips, Baron-Cohen y Rutter, 1988, cit. en Baron-Cohen, 2001).
El engaño	El engaño es importante para comprender a otras mentes puesto que permite identificar la veracidad o falsedad de los hechos, implica el uso reflexivo de la mente y experiencial por ser intencionado en base de creencias y obtener así un beneficio haciendo creer a otra persona que es así, a pesar de que no coincida con la realidad. Sin embargo, en los niños con TEA presentan serias dificultades tanto como para producir un engaño como para identificarlo (Baron-Cohen, 1992; Sodian y Frith, 1992; cit. en Baron-Cohen, 2001).
Metáfora comprensiva, sarcasmo, bromas e ironías	Los individuos con TEA presentan dificultades en el reconocimiento del lenguaje figurativo debido a que este requiere de la comprensión previa de las intenciones del hablante, lo que en estos niños resulta confuso de entender. Así lo demuestra un estudio en el que el experimentador afirmó que al apuntar una taza ser un zapato, mientras los niños sin TEA manifestaron que era una broma, los niños con TEA indicaron que esa afirmación correspondía a una equivocación del examinador (Baron-Cohen, 1997, cit. en Baron-Cohen, 2001).

2.2.2 Teoría de la coherencia central débil.

La teoría de la Coherencia Central Débil plantea las dificultades que presentan los individuos que poseen TEA en el sistema cognitivo y el procesamiento mental que realizan, lo que explica la cúspide de su rendimiento y las capacidades con independencia de la edad. En individuos sin TEA el sistema cognitivo demuestra una tendencia connatural a otorgar coherencia a una variedad de estímulos, generalizando a un grupo de contexto lo más extenso posible, estimulando a otorgar mayor prioridad a la comprensión del significado, esto es denominado “*Coherencia Central Débil*” (De Iudicibus, 2011).

Sin embargo, en el caso de los individuos con TEA el sistema de procesamiento de la información tiende a centrarse en los detalles, puesto que en ellos existe una memoria mecánica superior, pero con facultades de recordar todo en detalle, en contraposición a personas sin NEE, quienes, al tener una capacidad memorística más limitada, agrupan los elementos individuales en unidades mayores de modo que sean coherentes (ibíd.).

En otras palabras “(...) los niños autistas (TEA) procesan la información de forma anormal: parecen prestar menos atención de lo normal a las estructuras globales de los patrones estimulantes, y más a los elementos específicos que forman parte de tales patrones” (Frith, 1995, p.140). Por lo que, en los TEA el sistema de procesamiento se caracteriza por la inexistencia de la influencia del contexto, así como también, internamente tampoco poseen la iniciativa para buscar el significado, viéndose éste desconectado, lo cual, se denomina Coherencia Central Débil (De Iudicibus, 2011).

2.2.3 Teoría del deterioro de las funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas son el conjunto de capacidades que posee una persona para organizar nuevos patrones de conducta y reflexionar sobre ellos. Estas funciones se requieren, principalmente, en situaciones novedosas o no familiares, en donde la persona no sabe exactamente qué es lo que tiene que hacer o cómo hacer algo (Román, Sánchez y Rabadán, s/f), es decir, es la capacidad que se posee el individuo para la adaptación y respuesta al medio y sus cambios.

Por lo cual, estas funciones se reflejan en la creatividad o el pensamiento abstracto, la introspección y todos aquellos procesos mentales que le permiten al individuo analizar lo que quiere, como puede conseguirlo y como puede establecer el plan de actuación más adecuado para su consecución (Román, Sánchez y Rabadán, s/f), es decir, constituye el acto de organizar, planificar y desarrollar.

Es por lo anterior, que los sujetos con TEA presentan déficits en el área de funciones ejecutivas, por lo que reaccionan de manera inadecuada ante los cambios de rutina, remitiéndose a seguir una pauta de actividades, haceres y gustos restringidos, puesto que no son capaces de procesar y adaptarse a los cambios, lo que se refleja en comportamientos rígidos, con conductas estereotipadas, repetitivas (De Iudicibus, 2011). Todo lo anterior se realiza como una manera de compensación a la falta y/o deterioro de las Funciones Ejecutivas, las cuales, están presentes en el lóbulo frontal del cerebro (Comín, 2013).

2.2.4 Teoría del déficit afectivo-social.

La teoría del déficit afectivo-social propuesta por Hobson (1993), hace alusión a los problemas cognitivos y sociales que poseen los niños con autismo son de origen afectivo. El autor sostiene que los individuos con TEA poseen una incapacidad para establecer relaciones socioemocionales, la cual, es inherente desde el nacimiento. Esto se debe a su dificultad para efectuar el juego simbólico y la inferencia en el pensamiento de los demás, lo cual, deriva en la ausencia de reconocimiento y respuesta hacia las emociones de las otras personas (cit. en Miguel, 2006).

Según, Ekman y Rosenberg, (1998), explican que la expresión facial es uno de las herramientas que permiten vincularse entre las personas, sumado a esto la habilidad de la percepción y decodificación de las expresiones faciales, constituye un fundamento base para mejorar la interacción social. De este modo, los sujetos con TEA, al no poseer esta facultad, suelen mostrar dificultades en la lectura de sentimientos ajenos, que se dan a conocer por medio de las expresiones faciales y orales (cit. en Miguel, 2006).

2.2.5 Teoría de la Hiperselectividad.

Las personas que poseen TEA poseen un problema de hiperselectividad de la atención, lo que se traduce en la dificultad de mantener la atención en una determinada tarea. La Teoría de la Hiperselectividad indica que la concentración de los individuos con TEA se centra en aquellos aspectos poco significativos, utilizando la discriminación en aquellos elementos poco importantes, evidenciando así una incapacidad para discriminar categorías centrales (Miguel, 2006).

2.3 Dimensiones del desarrollo afectadas en los TEA o TGD

2.3.1 Dimensiones del desarrollo afectadas según Ángel Rivière.

El Inventario de Espectro Autista (I.D.E.A.) es un instrumento de evaluación ideado por psicólogo español Ángel Rivière en 1987, el cual, tiene el objetivo de identificar doce características o alteraciones del desarrollo en personas con Trastorno Espectro Autista (TEA). Estas dimensiones lejos de dar énfasis a un diagnóstico, plantea la importancia de establecer la profundidad del trastorno. Cada dimensión psicológica posee una relación paralela a la Triada de Wing. Estas se subdividen en cuatro dimensiones del desarrollo afectado, los cuales, tienen tres criterios de afectación (Inventario I.D.E.A, Rivière, 2002)

Las dimensiones establecidas por Ángel Rivière, se subdividen en cuatro, componiéndose por la dimensión: Social, Comunicación y Lenguaje; Anticipación y Flexibilidad y Simbolización. Como se ha mencionado con anterioridad, dada la presentación atípica que poseen los individuos que poseen TGD-NE, se puede identificar en los estudiantes ciertos o algunos de las siguientes dimensiones de alteración en el desarrollo. Por lo cual, sus diferentes particularidades se señalan a continuación:

Social	1) relación social. 2) capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas) 3) capacidades intersubjetivas y mentalistas
Comunicación y Lenguaje	4) funciones comunicativas 5) lenguaje expresivo 6) lenguaje receptivo
Anticipación y Flexibilidad	7) competencias de anticipación 8) flexibilidad mental y comportamental 9) sentido de la actividad propia
Simbolización	10) imaginación y de las capacidades de ficción 11) imitación 12) suspensión (capacidad de hacer significantes)

Figura 7. Dimensiones del desarrollo afectadas según Riviere (extraído de Blog “Info sobre los TEA”, 2010)

TRASTORNOS CUALITATIVOS DE DESARROLLO AFECTADOS		
S O C I A L	<i>Trastorno cualitativo de la relación social</i>	Dificultad para relacionarse con otros individuos debido a la no comprensión de los códigos sociales. Estas fluctúan desde el aislamiento completo, los apegos nulos a personas significativas hasta una baja motivación de relación con iguales, pero con la dificultad de reconocer sutilezas sociales y escasa empatía. Pueden presentar conciencia social.
	<i>Trastorno cualitativo de las capacidades de referencia conjunta</i>	Dificultad de compartir con otras personas acciones, preocupaciones o temas de interés (Rivière y Martos, 1997, cit. en Díaz, 2013). Entre ellas se destaca, de mayor a menor grado: la ausencia completa de ellas hasta el empleo de miradas de referencia conjunta en situaciones dirigidas no abiertas a atención y acción conjunta sin preocupación conjunta.
	<i>Trastorno cualitativo de las capacidades intersubjetivas y mentalistas</i>	Constituye la ausencia de teoría de la mente, la cual, es la incapacidad cognitiva de atribuir significados e inferir estados mentales ajenos y comprender los sentimientos ajenos (Moral, 2017). Se puede presentar desde ausencia de pautas de expresión emocional correlativa, sin indicios de reconocer a otra persona como “sujeto”, hasta dificultades en la intersubjetividad primaria a secundaria con existencia de conciencia explícita de otras personas y su mente, siendo un mentalismo lento, simple y limitado.
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE.	<i>Trastorno cualitativo de las funciones comunicativas</i>	En esta área, las funciones comunicativas del lenguaje se ven afectadas, considerando de mayor a menor rango: ausencia de comunicación dentro de una relación intencionada y significativa; conductas instrumentales con pares para solicitar algo (cambios a nivel físico); pueden o no compartir experiencias con el mundo o cambiar el mundo mental; hasta conductas comunicativas con declaraciones y comentarios con escasas cualificaciones subjetivas de la experiencia y declaraciones sobre el mundo interno.
	<i>Trastorno cualitativo lenguaje expresivo</i>	La emisión del lenguaje se caracteriza variando según el nivel de trastornos más profundos: desde mutismo selectivo total o funcional, verbalizaciones sin significado; hasta pronunciación de palabras sueltas, ecolalias, sin creación de sintagmas u oraciones; lenguaje oracional sin la configuración de un discurso o conversación; y en un último nivel más leve de conversaciones con limitaciones en las adaptaciones de selección de temas relevantes.
	<i>Trastorno cualitativo del lenguaje receptivo</i>	La recepción y comprensión del lenguaje, se caracteriza por ser, desde mayor a menor grado: por una sordera central ignorando el lenguaje, sin responder a órdenes, llamadas e indicaciones; hasta el reconocimiento asociativo de enunciados verbales con conductas propias sin que los enunciados se asimilen a un código a uno con rasgos muy leves consistentes en comprensión del discurso y de la conversación, con gran dificultad el significado literal del intencional.

ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	Trastorno cualitativo de la Anticipación	Las estereotipias varían según el nivel cognitivo del individuo (Alonso, s.f.), a mayor coeficiente intelectual, se presentan con menor intensidad y frecuencia (Córdoba, 2009-2010). En los casos moderadamente leves se pueden apreciar una adaptación a estructuras temporales con la existencia de reacciones catastróficas al cambio; y en los casos aún más leves los individuos presentan cierta capacidad de regular el propio ambiente y manejar ciertos cambios, en un contexto de orden claro y ambiente previsible.
	Trastorno cualitativo de la flexibilidad mental y comportamental	Alonso (s.f.) indica que el trastorno cualitativo de la flexibilidad mental y comportamental explica los inconvenientes en la autorregulación de diferentes conductas ante los cambios que acontecen en el contexto (ibíd., p.5). Esta alteración explica las estereotipias (movimientos repetitivos posiblemente por la autorregulación emocional), rituales simples o complejos (colocación de objetos en fila, uno tras otro sin espacio entre ellos) e intereses restringidos, sin presentar atención y funcionalidad sobre ciertos contenidos en específicos. (Caravaca, Escobar, Herrero & Verdejo, s.f).
	Trastorno cualitativo del sentido de la actividad propia	Dificultad para dar sentido a las actividades que realizan, es decir, presentan limitación o ausencia de la finalidad de su conducta e inconvenientes en dar sentido a las acciones, otorgando una visión fragmentada de las cosas sin una visión global contextualizada de estas (Córdoba, 2009-2010). La profundidad varía desde mayor a menor grado: variando desde un predominio de conductas sin meta; sin comprensión de consignas externas que dirijan la actividad; actividades funcionales breves con consignas externas; actividades autónomas de ciclo largo con motivación externa; hasta actividades complejas de ciclo largo, cuya meta se conoce y desea sin una estructura jerarquizada como guía.
SIMBOLIZACIÓN	Trastorno cualitativo de la imaginación y de las cualidades de ficción.	Los TEA presentan dificultades en concretar el juego simbólico. Esto varía según la profundidad del trastorno, ya que, en los niveles cognitivos de mayor profundidad, estos suelen ausentarse, mientras que en aquellos de menor intensidad se observa la presencia de juegos funcionales (Córdoba, 2009-2010) pocos flexibles y espontáneos, con contenidos limitados. En un nivel menor se puede observar el juego obsesivo con problemas para diferenciar la ficción de la realidad, y en casos muy leves, se presenta con capacidades complejas de ficción como recurso de aislamiento con ficciones pocos flexibles.
	Trastorno de la Imitación	La ausencia de la capacidad de imitar en los TEA, se presenta de mayor a menor grado, desde una ausencia completa de conductas imitatorias a imitaciones motoras simples no espontáneas, imitación esporádica poco versátil a una imitación establecida sin modelos internos (Inventario I.D.E.A., Rivière, 2002).
	Trastorno cualitativo de la Suspensión	El trastorno cualitativo de la suspensión constituye la dificultad de los estudiantes con TEA de crear significantes, es decir, muestran dificultad de suspender sus acciones para que otras personas o ellos mismos puedan interpretarlas. Estos pueden variar de mayor a menor grado, desde la no suspensión de pre-acciones en ocasiones en que la comunicación está ausente hasta niveles más moderados como la inexistencia de juegos funcionales y la suspensión para crear símbolos. En niveles más leves, como la no suspensión para crear juegos de ficción, o la no suspensión para la creación de metáforas o comprensión de estados mentales.

Fuente: Inventario I.D.E.A (Rivière, 2002)

2.4 Educación Inclusiva

2.4.1 Concepto de Educación.

El significado etimológico de Educar proviene de la raíz latina “*ducere*” (*educare-educere*), que, a la vez, proviene de la raíz indoeuropea “*deuk*”, la cual, significa “guiar” o “conducir” en el conocimiento (Diccionario Etimológico Educar, 2018). Así mismo, *Educare* en el latín es un verbo factivo, es decir, un verbo que expresa que “el sujeto no realiza la acción por sí mismo, sino que la hace realizar a otro u otros.” (Diccionario Oxford, 2018). Por ende, el término *Educare* o Educar hace alusión a sacar o conducir al exterior un determinado estado interior de otro individuo, aunque siempre siendo éste último el protagonista del proceso, por lo que, quién lo educa proporciona los medios físicos, intelectuales o morales, con la finalidad de “que este sujeto salga y se eleve de su primitivo estado a su plenitud de desarrollo físico e intelectual” con el fin de que pueda dar sus propios frutos (Diccionario Etimológico Educar, 2018).

En Chile, en la Ley General de la Educación (MINEDUC, 2009), en el Artículo 2, la Educación es conceptualizada como:

(...) proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (pág. 1).

En otras palabras, la educación le otorga al individuo los medios para abrirse al mundo permitiéndole desarrollar sus posibilidades o “competencias cognitivas, sociales, lúdicas, afectivas, emocionales y comunicativas (...) [con la finalidad de que éste pueda] conocer y enfrentar los conflictos y los retos de la vida cotidiana y asumir así las realidades en pro de una

adecuada formación.” (Pava-Ripoll, Ocampo, & Rojas, 2011. pág. 170). De esta manera, la relevancia y el sello que deja la educación en la vida de todo individuo es palpable, por lo que su ausencia o limitación en su ejercicio puede perjudicar el proyecto de vida y la calidad de vida a futuro de las personas, puesto que como indica Flores (1999) la educación se enmarca en la formación integral de los individuos, estrechamente vinculada con el desarrollo de estos (Cit. en Pava-Ripoll, Ocampo, & Rojas, 2011).

2.4.2 Educación Inclusiva.

2.4.2.1 *Reseña histórica*

El concepto de Educación Inclusiva ha ido evolucionando a través de las últimas décadas. Etimológicamente hablando, el término Inclusión proviene de la palabra griega “*inclusio*”, lo cual, significa la “acción de poner algo dentro” (Diccionario etimológico Educar, 2018). De esta manera, se podría entender, en su sentido más prístino y a rasgos generales, que la Inclusión consiste en la incorporación de aquellos colectivos de la sociedad que históricamente han sido discriminados en el sistema social, educacional y laboral.

En primer lugar, durante muchos años, las organizaciones educativas centraban sus prácticas en proyectos educativos enfocados en la uniformidad u homogenización. El modelo homogeneizador de la educación proveniente de una cultura dominante, en que el profesor enseña en pro de un alumno “modelo” o “normal”, dejando exenta a la diversidad, puesto que concibe que todos los estudiantes son iguales, por lo que aquellos con características distintas debían recibir una educación especial, entendiendo la diferencia como un obstáculo o una desventaja, por lo que quedaban excluidos del sistema escolar (Vargas, s/f; Blanco, 2000; Vargas, s/f).

La Inclusión Educativa comienza en los años 80`s como un concepto y práctica a realizar dentro de los contextos escolares de Estados Unidos y Europa, la cual, consistía en una iniciativa anti-discriminatoria dirigida solamente a los estudiantes que presentaban una

discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996, Cit. en Infante 2010) física, intelectual o sensorial. Su objetivo se centraba principalmente, en la incorporación de estos estudiantes a las escuelas regulares, quienes previamente habían sido segregados en escuelas especiales por su condición de discapacidad (González & Tenorio, 2004).

En aquellos años, el término Integración sustituía a lo que se conoce hoy en día como Educación Inclusiva. La Integración se basaba en una opción ideológica y cultural que pretendía otorgar igualdad de oportunidades a determinadas minorías, quienes al estar en un sistema especializado de educación (Escuelas Especiales), terminaban finalmente excluidos socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001, Cit. González y Tenorio, 2004). Sin embargo, dada la inexistencia de condiciones idóneas propuestas por las instituciones escolares regulares para recibir de manera afectiva a los estudiantes provenientes de escuelas regulares, se replantea el concepto de integración por el de inclusión (González y Tenorio, 2004).

Por otro lado, el concepto de Educación Inclusiva es replanteado también, debido a la ampliación de la educación obligatoria y al aumento de la cobertura, la que contribuyó a generar una mayor diversidad de estudiantes con acceso a la educación. Esta diversidad, tiene un origen social, cultural, o bien, características individuales, en lo que respecta, a su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizajes (Política de Educación Especial, cit. en López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2012), con llevó al propósito que plantea hoy en día la Educación Inclusiva sea mucho más vasta, y que no corresponde solamente a la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que actualmente pretende hacer partícipe a toda la comunidad educativa como tal (Barrio de la Puente, 2008).

2.4.2.2 Conceptos de Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva mantiene un significado polisémico. Mientras que para algunos esta es considerada una filosofía, para otros, constituye un proyecto de gran envergadura, ya que pretende reunir “a toda la comunidad educativa en una línea de actuación [en] común” (pàg.13). De esta forma, la educación Inclusiva rechaza todo tipo de discriminación, aspirando

de esta forma a la “construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales” (pág. 14) potenciando así, la participación y el aprendizaje equitativo (Ibíd.).

Así lo respalda la UNESCO desde los años 90`, quien desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, a la actualidad han ido impulsando en todo el mundo la “participación positiva [de grupos minoritarios marginados] en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades” (Pág. 3). Este organismo internacional plantea que esto es posible por medio de la Educación Inclusiva, la cual, puede garantizar tanto los derechos humanos básicos hacia la educación para diferentes colectivos excluidos, como también, la calidad, la equidad y la justicia social de estos (UNESCO, 2003).

Es por ello, que la Educación Inclusiva considera, valora y respeta la diversidad. De este modo, la UNESCO (2005) define a la Educación Inclusiva como:

“(…) un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (Cit. en Echeita & Ainscow, 2010, pág. 1).

De este modo, es necesario comprender que la diversidad está constituida por aquellas diferencias que existen entre las personas, y que cada una de ellas, posee una identidad propia determinada por la pertenencia a un grupo humano en particular. Por lo que podríamos decir, que la diversidad está conformada por una multiplicidad de dimensiones (Stainback y Stainback, 1999. Cit. en Barrio de la Puente, 2008) de diversas índoles, de tipo sociales, étnicas, lingüísticas, culturales, económicas, religiosas, de género o incluso con enfermedades terminales (VIH).

La diversidad tiene un fundamento axiológico, en otras palabras, se sustenta en un valor. Este valor consiste en que cada ser humano posee una esencia de tipo único e irrepetible dado que este fundamento axiológico implica el deber del docente a desarrollar la individualidad del

sujeto, el cual, es único, personal y distinto; como también, el derecho del estudiante a ser respetado y promovido desde su individualidad (Grzona, 2014).

Por lo que, la respuesta a la diversidad que otorga la Educación Inclusiva, consiste establecer un currículo una mayor flexibilidad que logre adaptarse a la diversidad de estudiantes, es decir, “un currículo repensado para asegurar la igualdad y respeto por las características individuales, con estrategias de aprendizaje que consideran la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad de éste.” (González & Tenorio, 2004, pág. 2), en vez de un currículo en común y rígido para todos que levante diferentes barreras hacia la atención a la diversidad, y que por ende no permita su respuesta adecuada.

La UNESCO (2003) con respecto a esto plantea que las instituciones escolares deben:

“(…) acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, (...) discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados.” (UNESCO, 2003, pág. 4).

Por ende, se puede entender, que la diversidad al ser compleja y múltiple, compone un espacio privilegiado para el aprendizaje, así se plantea en uno de sus objetivos, especificados por la UNESCO (2005), el cual, indica que:

“El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.” (Cit. en Echeita & Ainscow, 2010, pág. 1)

En otras palabras, desde un enfoque pedagógico, este espacio diverso permite implementar múltiples estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de todos y todas las estudiantes fundamentada en aquellas diferencias ligadas a los distintos modos de

aprendizaje de los estudiantes, a las destrezas, estilos y ritmos de aprendizajes, como también a sus intereses y motivaciones (Barrio de la Puente, 2008).

Por ende, la respuesta a la diversidad no constituye un problema a resolver, como suelen interpretarlo ciertos profesionales docentes, sino, que, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, constituyen un espacio educativo inmensamente rico (Ainscow, Black-Hawkins, Booth, Shaw, & Vaughan, 2000), el cual, es posible explotar curricularmente.

Y, por otro lado, esta respuesta a la diversidad también se focaliza en dar una respuesta idónea a las necesidades educativas especiales (NEE) de los educandos. Un estudiante con NEE, en el marco legislativo chileno, indica que es: “Aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto 170, pàg.2). Por tanto, la Educación Inclusiva pretende: “Brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.” (UNESCO, 2005, Cit. en Echeita & Ainscow, 2010, pág. 1)

En cuanto a este punto, la UNESCO (1990), en la declaración Mundial sobre Educación para Todos, se pronuncia acerca de la relevancia que es en diferentes esferas, la atención a la diversidad, estableciendo que:

“La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacional en un mundo interdependiente.” (pàg.8)

Asimismo, esta perspectiva, constituye un convivir sanamente con la diferencia, lo cual, es equivalente a entender que la diversidad logra enriquecernos como individuos, pudiendo sacar partido de ella, puesto que adultos y niños pueden aprender de esta. En efecto, el concepto de Educación Inclusiva es explicado por Echeita y Ainscow (2010), quienes indican que ésta: “(...) ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.” (pág. 4) en la que, se hace necesario aprender a convivir con la diferencia. La Política de Educación en Chile, con respecto a esto plantea:

“En educación lo más importante son las necesidades educativas especiales que estas personas pueden presentar en su proceso educativo; por lo tanto, la meta es crear las condiciones favorables, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y la participación de las personas con discapacidad.” (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2012, pág. 7)

Por ende, Blanco (2000) establece en uno de los objetivos y concepto de la Educación Inclusiva, la que no solo comprende el hecho de dar acceso a los estudiantes con NEE, sino también pretende: “Eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (pág. 6). Estas barreras corresponden a todas aquellas problemáticas que levanta la sociedad que dificultan el pleno derecho a la Educación de ciertos colectivos sociales. Con respecto a esto, Echeita y Ainscow (2010) la definen como:

“(...) aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos – en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- generan exclusión, marginación o fracaso escolar” (Pág. 5).

De este modo, es decir, las barreras impiden un ejercicio efectivo de los derechos de los grupos minoritarios excluidos a recibir una inclusión idónea, por lo que los autores, sugieren como estrategia la identificación y recopilación de información de múltiples fuentes que permitan determinar quiénes experimentan tales barreras o en que planos o esferas se sitúan.

Esto permite la creación de planes y mejoras en las políticas de educación y en la innovación de prácticas educativas inclusivas (ibíd.).

Por otro lado, el movimiento que genera la Educación Inclusiva: “implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2005, cit. en Ainscow y Echeita, 2010, pág. 1)

“La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2008, pág. 8).

De esta manera, la inclusión no constituye una meta u objetivo, sino, un proceso sin fin debido a que, en el intento de llevarse a cabo, pueden surgir nuevas barreras que coarten al aprendizaje y la participación, excluyendo o discriminando a los estudiantes de diferentes maneras (Blanco, 2000).

2.4.2.3 La Educación como Derecho Humano y su vínculo con la Inclusión.

La Inclusión se ha establecido dentro de una perspectiva de los derechos humanos siendo constitutiva y fundamento de la práctica educativa (Acedo & Operti, 2012). En otras palabras, la Inclusión está intrínsecamente relacionada al derecho a la educación que poseemos como seres humanos. Según la UNESCO (2015), a pesar de los esfuerzos que se han generado en las diferentes convenciones internacionales por establecer una educación de calidad a nivel mundial, aún quedan grandes desafíos a alcanzar en las distintas regiones del mundo, en lo que respecta a equidad, calidad y oportunidades de aprendizajes, para niños, jóvenes y adultos en situaciones de vulnerabilidad social.

La educación es un derecho inalienable, en que todo estudiante debe tener acceso a una educación de tipo relevante y pertinente, en la que pueda aprovechar y gozar a plenitud (Acedo & Opertti, 2012). De esta manera, el desarrollo de las convenciones o acuerdos internacionales, sobre todo de la UNESCO, buscan promover la Educación Inclusiva, puesto que ésta tiene como propósito afianzar las visiones y prácticas del sistema educativo, con el fin de que éste se acomode a las necesidades de los estudiantes, lo que plantea la posibilidad de distanciarse de las categorizaciones clásicas hacia los individuos, haciendo a la inclusión un derecho individual de cada persona, potencial y real, lo cual, contribuye a comprender y apreciar la singularidad o especificidad de las personas en un marco de diversidad de contextos escolares.

El reconocimiento internacional y universal hacia el Derecho de la Educación de todos los seres humanos se estipuló por la ONU (Organización de las Naciones Unidas) en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (ONU, 1948, cit. en Acedo & Opertti, 2012). Posteriormente, distintas organizaciones dependientes de las Naciones Unidas, como la UNESCO, han realizado variadas conferencias y convenciones internacionales que han tenido el propósito de promover la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho de la educación en el transcurso de las últimas décadas (Blanco, 2006), apuntando hacia una educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, s/f).

Una de ellas es la Convención de los Derechos de los Niños (1989), la cual, ratificó el derecho a la educación como un Derecho humano básico, respaldando de esta forma la Declaración Universal de los Derechos humanos de 1948 (UNICEF, 2014). De este modo, se puso énfasis en que los estados tienen el deber de asegurar el acceso de los niños y niñas a la educación, sin que exista discriminación de por medio, lo cual, está intrínsecamente relacionado con el principio de igualdad de oportunidades.

De igual forma, dado que los estudiantes con NEE son los más excluidos de la educación en varios países en el mundo, en 1994 se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en la cual, los gobiernos estados participantes quisieron dar continuidad a los objetivos establecidos en la conferencia de Jomtiem en el marco de una Educación para Todos, se llegó a la conclusión de que los estudiantes con NEE, son

quienes al no beneficiarse de la enseñanza escolar, demandan determinadas acciones y recursos con el fin otorgar una respuesta educativa pertinente a las necesidades individuales, ya sean, físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras (UNESCO, 2008)

Otras convenciones internacionales de la ONU, más contemporáneas, han ratificado la importancia de los derechos de la Educación o Educación para Todos (EPT), tales, como el Marco Dakar para la Acción (2000) o el Informe Global 2003/4 sobre educación para Todos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, quién obliga a los países a agotar el máximo esfuerzo en sus recursos para la plena efectividad de los derechos humanos, y asimismo, esta red de tratados sobre la educación para la concreción de otros derechos humanos, señalan a la educación como un derecho civil, cultural, económico, social y político, por lo que la educación está respaldada por un marco jurídico internacional (Tomasevski, s/f).

De este modo, el ejercicio pleno de la igualdad de oportunidades es el paso inicial o ejecutivo en la práctica de los derechos de la educación, lo cual, es establecido por la Educación Inclusiva. Sin embargo, el ejercicio absoluto de este requiere: calidad en la educación, el desarrollo de múltiples talentos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Blanco, 2006).

La UNESCO plantea tres elementos vitales para asegurar la calidad en la educación, según, el informe de la Educación para Todos (UNESCO, 2005): el respeto hacia los derechos de todas las personas, la equidad en el acceso, los procesos y resultados y la pertinencia en la educación. Estos elementos se encuentran vinculados entre sí, y en su sincronización otorgan una educación de calidad (Cit. en Blanco, 2006).

El acceso a una Educación de calidad se discutió en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos en Jomtien (1990) siendo uno de los desafíos a solucionar en cuanto al problema de la exclusión. El objetivo de esta conferencia fue: “Universalizar el acceso a la educación básica mediante la solución de medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad (...)” (Pág.19). De este modo, la habilitación de medidas

sistemáticas que otorguen la reducción de los índices de discriminación en virtud de posibilitar el aprendizaje en grupos excluidos o en situaciones de vulnerabilidad se refiere a que la Escuela deben poner énfasis en habilitar, facilitar o facultar el acceso a aquellos que poseen necesidades de aprendizajes desde las etapas más tempranas del desarrollo del individuo, puesto que mientras estas desigualdades se atiendan con más prontitud, es posible favorecer el desarrollo integral y el aprendizaje en las sucesivas etapas educativas (Blanco, 2006).

Asimismo, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1993) también respalda el acceso de los estudiantes con NEE, al establecer las Normas Uniformes de las Naciones Unidas acerca de la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, sin embargo, estas normas no poseen un carácter obligatorio en lo que respecta a su cumplimiento por parte de los Estados en las políticas educativas públicas.

En el artículo 6 de esta normativa, se explicita que: “Todo niño, niña, joven y adulto con alguna discapacidad tiene el derecho a una educación que maximice su potencial y tenga como objetivo su plena integración social, y se afirma que la educación debe darse en contextos escolares integrados y en el contexto de la escuela común” (pág. 21) Por tanto, estas normas pretenden garantizar la igualdad de derechos de este grupo y la participación futura de ellos en los diferentes ámbitos de la vida humana, en virtud de la defensa hacia la diversidad cultural como imperativo ético, lo cual, es indisoluble a la dignidad de la persona humana, considerando que la educación debe darse en contextos escolares integrados y en el contexto de escuela común (Blanco, 2006).

2.4.2.4 Desde una Educación Especial a una Educación Inclusiva.

La UNESCO (2006), establece cuatro etapas de inclusividad que marcan el paso desde la exclusión económica, social, política y cultural de grupos minoritarios apartados, a la Inclusión o participación positiva en sus comunidades. En la primera ellas, la sociedad toma la actitud de rechazar la problemática de la exclusión, es decir, la sociedad normaliza la segregación o exclusión de ciertos grupos, por lo que queda descartado la comprensión hacia las barreras que experimental a nivel social, político o económico (Cit. en UNESCO, 2008).

Luego, en la segunda fase, si bien la comunidad acepta esta realidad, esta aceptación es paradójica, ya que, la perspectiva de considerarse la exclusión como un problema externo al sistema escolar, se adoptan medidas de segregación basadas en la caridad o la beneficencia, las que más tarde, desembocan en la institucionalización de la educación especial, lo cual, constituye una forma “noble” de discriminación o discriminación positiva (Ibíd.) Asimismo, Tomasevski (2002) agrega que en esta etapa los países actúan bajo una lógica “aparente” de otorgar el derecho a la educación a quienes históricamente se les ha negado, como, por ejemplo, pueblos indígenas o personas con discapacidad, lo que en el fondo consiste en brindar opciones de escuelas segregadas o especiales, o también, programas diferenciales (Cit. en Blanco, 2006)

En la tercera etapa, la autora anterior, indica que las sociedades enfrentan el problema de segregación educativa poniendo como opción a la “integración” en las escuelas de los grupos minoritarios en escuelas para todos. Sin embargo, en esta integración estos grupos “tienen que adaptarse a la escolarización disponible independiente de la lengua materna, su origen social y cultural, su género o sus capacidades” (pág. 24) por lo que el sistema educativo permanece intacto, sin sufrir cambios idóneos para responder a las necesidades educativas de estos estudiantes (Cit. en UNESCO, 2008).

La UNESCO (2006), agrega que la Integración Escolar propuesta por los países en esta etapa al comprender la realidad de discriminación sufrida por estos grupos minoritarios, no resulta efectiva bajo los parámetros reales que plantea una inclusión idónea, puesto que este paradigma educativo “atiende” a los estudiantes desde una perspectiva de necesidades educativas especiales (NEE), por lo que la comunidad acepta a estos grupos desde una perspectiva médico - clínica (ibíd.).

Y, por último, se encuentra la última fase, la que corresponde a la del saber, la cual, es considerada como Educación Inclusiva (Ibíd.). Tomasevski (2002) indica que ésta etapa concierne a la inclusión pura, ya que la enseñanza se adapta a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes, considerando su procedencia social, cultural, sus características individuales, motivaciones capacidades e intereses. Por lo que, la adaptación no proviene del

alumnado, sino de la escuela, puesto que esta adapta la escolarización y la enseñanza a las necesidades educativas de los estudiantes con el fin de obtener la participación plena y su aprendizaje (Cit. en Blanco, 2006).

2.4.2.5 Políticas públicas de Chile sobre Educación Inclusiva.

En nuestro país, si bien se han realizados cambios a nivel de políticas educativas estas apuntan a su relación con la educación especial. Organizaciones como “Yoincluyo”, concluyen que a pesar de que el desafío por una Inclusión Escolar en Chile aún es relevante, actualmente esta se dirige a los pasos correctos gracias a las políticas públicas establecidas durante las dos últimas décadas (Yoincluyo, 2014).

Algunas cifras del MINEDUC, proporcionados por Fundación Chile, indican que el acceso a Escuelas Regulares de estudiantes que posee NEE supera marginalmente el 4,9%, siendo un 3,4% de NEE transitorias y un 1,5% permanentes. Por otro lado, los niños matriculados en escuelas especiales, para el año 2014, corresponde a un 3,5%, con preponderancia en la matrícula de las escuelas de lenguaje (ibíd.).

La primera política pública en Chile, comenzó en los años 90, con la promulgación del primer marco normativo para la discapacidad y las necesidades educativas especiales (NEE), conocido como el Decreto n° 490 (Ibíd.). El objetivo de este Decreto consistió en favorecer el desarrollo personal y social de estos estudiantes discapacitados mediante la integración de Escuelas Especiales a los establecimientos comunes o tradicionales (Escuelas Normales) (MINEDUC, 1990).

Uno de los avances implicados en aquel Decreto, destaca la creación de Proyectos de Integración Educativa (PIE) por parte del Ministerio de Educación, los cuales, consideran el tipo de discapacidad del estudiante, la aceptación de ellos en la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo o especialistas y los recursos materiales necesarios para ello, todo lo anterior, enfocado en otorgar una instancia educativa orientada a la vida laboral de estos

estudiantes (ibíd.).

Posteriormente, el Decreto nº490 fue enriquecido en 1998, con la promulgación de la Ley nº19.284. Esta ley establece un reglamento, el Decreto Supremo nº1, el cual, acota la Integración Social de las Personas con Discapacidad, delimitando las condiciones para el acceso a las escuelas, las ayudas técnicas o terapias, el proceso de diagnóstico, la rehabilitación, el acceso a la cultura, a la información, la comunicación, el espacio físico y las capacitaciones laborales (MINEDUC, 1990), considerando las NEE desde un punto de vista médico-clínico.

Más tarde, en el año 2005, el MINEDUC estableció la Política Nacional de Educación Especial, conocida como “Nuestro Compromiso con la Diversidad”, la cual, tuvo la finalidad de otorgar el acceso, progreso y egreso de estudiantes con NEE del Sistema Educacional Tradicional, y que estos, pudieran adquirir las competencias necesarias para la incorporación participación en la sociedad. Luego, en el 2007, con la Ley 20.201, regido por el Decreto 170 (publicado en el 2010), se incrementan las subvenciones del estado para las NEE, definiéndolas y categorizándolas en permanentes y transitorias, optimizando los mecanismos de diagnósticos y los fraudes al sistema (Yoincluyo, 2014).

Paralelamente, en el 2007, Chile se suscribió a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual, señala en su artículo 24, el compromiso de los Estados a asegurar un sistema escolar inclusivo. Posteriormente, en el año 2010, se promulga la Ley nº 20.422, en la cual, se decretan normas acerca de la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con discapacidad (ibíd.). Esta ley sostiene que los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, los materiales de apoyo necesarios y facilitar a las personas con discapacidad el adecuado acceso, la permanencia, y el progreso en sistema educacional (MINEDUC, 2010).

Asi mismo, según el Decreto 170, el cual, fija las normas para determinar las subvenciones de estos estudiantes, establece que es un estudiante que presenta una NEE es: “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la

educación” (Decreto 170, 2010, Pág., 2).

En última instancia, en el año 2015, el MINEDUC promulgó el Decreto n°83, el cual, aprueba los criterios y orientaciones de la adecuación curricular para estudiantes con NEE en la educación parvularia y educación básica. Este decreto plantea un criterio distinto a la antigua perspectiva de la educación especial regida bajo el paradigma médico-clínico, el cual, señala planes y programas centrados en el déficit del sujeto, sino se basa en un paradigma socio-constructivista, el que posibilita la flexibilidad en la planificación de propuestas educativas de calidad, que considere las necesidades y la realidad de los estudiantes (MINEDUC, 2015).

2.3.2.6 Críticas al Sistema Inclusivo Escolar actual.

Actualmente, el sistema Inclusivo Escolar es precedida por una política pública híbrida, la cual, se caracteriza por incitar en el discurso a la Inclusión desde la lógica de los derechos humanos, la que, opuestamente, es dirigida por un modelo de Integración. En el modelo de Integración impera un modelo médico-clínico acompañado de diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales, el cual, es llevado a cabo de un grupo de profesionales especialistas optativo y complementario, quienes prestan sus servicios en torno a un Proyecto de Integración Escolar dentro de la Escuela (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2012).

Sin embargo, son varias las críticas que se acotan entorno a la Integración Escolar. De partida, ésta en sus inicios, tenía como objetivo el incorporar a los estudiantes de escuelas especiales al sistema escolar tradicional (González & Tenorio, 2004) con la finalidad de que este grupo de niños, niñas y jóvenes, con necesidades educativas especiales se beneficiaran y pudieran ser potenciados, tanto en su desarrollo intelectual como afectivo, al igual que el resto de los estudiantes que acude a Escuelas Regulares (UNESCO, 2008).

La UNESCO (ibíd.) con respecto a lo anterior, agrega que: “Las prácticas de educación especial fueron incorporadas al sistema convencional de educación a través de un enfoque conocido como integración” (pág., 6). Así mismo, podemos entender que la integración escolar

se fundamentaba en una opción ideológica-cultural en la exigencia de proporcionar igualdad de oportunidades a las personas que, al encontrarse en un sistema especializado de educación, o bien al carecer de las oportunidades educativas idóneas, terminan excluidos socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001, Cit. en González & Tenorio, 2004)

Esto coincide con la experiencia internacional en pro de la integración, cuando erróneamente se ha intentado responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista ésta como un problema que complica los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas, (Jiménez y Vilá, 1999) Es decir, este enfoque concibe que dada las particularidades del déficit de los estudiantes, las ayudas compensatorias (prácticas pedagógicas y planes) se dan entorno al estudiante, siendo este el que debe adaptarse a la escuela, la cual, no predispone cambios alguno en sus estructuras o practicas pedagógicas (Thomas, 1997; Graham & Jahnukainen 2011; cit. en López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2012).

Entre otros motivos que promovieron mejoras en la integración, se mencionan: las respuestas inadecuadas que ha generado el sistema regular, la eventual segregación de los estudiantes al ser reconocidos o etiquetados como “alumnos de integración”, la inadecuación de las prácticas docentes que permitiesen optimizar una verdadera inclusión. Por otro lado, también dificultaba el enfoque de necesidades educativas especiales ya que:

“Las políticas de integración distan mucho de contar con el apoyo unánime, incluso en los países desarrollados: suelen tropezar con resistencias a la vez ideológicas (las necesidades especiales de niños y jóvenes requieren necesariamente la atención de especialistas, al margen del sistema educativo normal) y corporativistas (principalmente de parte de educadores especializados instituciones de acogida, psicólogos, e incluso médicos)” (pág. 10, UNESCO, 2008).

Además, el enfoque de integración no pretende generar aquellos cambios que se requieren para una inclusión adecuada en la estructura organizativa, en el currículo, ni en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de las escuelas tradicionales, necesarias para una atención

a la diversidad (UNESCO, 2006, cit. en UNESCO, 2008). Por ende, estas prácticas educativas y concepciones basadas en la ideología de la Integración, en resumidas cuentas, crean una barrera cultural, puesto que sitúan las posibilidades de cambio fuera del ámbito educativo y del aula regular, lo que atenta en la conformación de un sistema educativo equitativo (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2012)

Es por ello, que la Inclusión es el término moderno que ha sustituido y ampliado los objetivos de lo que se conocía antiguamente como Integración Escolar, según, las etapas que ha trascendido el paso de la Exclusión a la Inclusión. De esta forma, la Educación Inclusiva se hizo ineludible, no solo por las características del enfoque de integración, sino también por la enseñanza homogeneizadora que entrega el sistema escolar tradicional, al que suele proponer como objetivo ulterior en la reproducción de estudiantes “tipos” o “modelos”, desde una perspectiva normalista, por lo que significa a la diversidad como un problema que complica los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que una experiencia cotidiana de las personas (Jiménez y Vilá, 1999, cit. en González y Tenorio, 2004)

Además, la Educación Inclusiva concibe a la discapacidad como una construcción social, la que considera, que es el contexto el que levanta barreras y percibe a la discapacidad como déficit o la “carencia de algo”, responsabilizando de esta manera al estudiante. Por lo que, la concepción de discapacidad pasa de un modelo médico a uno social (Barton, 1998; Blanco, 2008).

Este movimiento de la Educación Inclusiva entiende el papel de la escuela por medio de cambios profundos en las culturas escolares (Aiscow, 1995; Thomas & Loxley, 2001), utilizando una estrategia de mediación desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas, tratando, en su lógica, disminuir o eliminar las barreras en favor del aprendizaje, del desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como ciudadanos y personas (Aiscow, 1995) (Cit. en López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2012)

2.5 Prácticas pedagógicas

2.5.1 Concepto de prácticas pedagógicas.

El concepto de prácticas pedagógicas hace alusión al conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) (Wilson, 1996. Cit en Castillo, 2008, pág. 6). En otras palabras, son los modos de acción cotidianos que utilizan los docentes para darle funcionalidad al currículum escolar al interior del aula o en otros espacios educativos, con el fin último de cumplir con la formación de los estudiantes (Campos, 2001).

Por otro lado, Castro, Peley y Morillo (2006) destacan el carácter innovador y de cambios que generan la práctica pedagógica, entendiéndola como:

Una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. La práctica docente está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa (pág. 583).

Duque, Vallejo y Rodríguez, (2013), consideran que las prácticas pedagógicas requieren del recogimiento del saber por parte de los docentes, de la didáctica, del saber ser y saber disciplinar, del abordaje pertinente del estudiante, el cual, se obtiene por medio del conocimiento de sus características, de sus procesos de pensamiento, de su madurez y su desarrollo, es decir, de su individualidad. Gimeno (1997), por otro lado, explica que, dado que las prácticas pedagógicas se originan a partir de la institucionalización de los procesos educativos dentro del sistema escolar, estas deben ser acompañadas por una indagación antropológica del estudiante, la cual, consiste en el análisis de aquellos aspectos del contexto

cultural y social del individuo (cit. en Moreno, s.f.).

De este modo, las prácticas pedagógicas demandan un saber de tipo conceptual, metódico y táctico del docente, dado que el conocimiento por sí mismo no es suficiente para un desempeño efectivo dentro de una sala de clases, por lo que requiere la implicancia de la utilización global de diferentes habilidades profesionales. Por este motivo, los docentes se ven impulsados a investigar y reflexionar acerca de los aspectos y necesidades de aquellos individuos que protagonizan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las intervinientes educativas implicadas (Duque, et. Al, 2013)

Sin embargo, cabe destacar el carácter simbiótico de la práctica pedagógica y la teoría puesto Freire (2006) plantea que su vinculación radica en que la teoría: “Separada de la práctica- dirá- la teoría es puro verbalismo inoperante; [por lo que] desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción- reflexión, práctica-teoría” (Freire, 2006, pág. 202; en Carreño, 2009/2010). De este modo, se explica la importancia de la práctica pedagógica, como también, la reflexión a partir de la teoría, como una guía hacia mejoras educativas dentro de los contextos educativos.

2.5.2 Paradigmas de las prácticas pedagógicas.

2.5.2.1 Conductismo

La concepción de la enseñanza en el presente paradigma es bajo la perspectiva de la reproducción o la copia literal de los “saberes” del docente (Estrada, 2010), es decir, el aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico (Ertmer & Newby, 1993).

En este paradigma no se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar (Ibíd.). Sino que, el aprendizaje es concebido como la evidencia donde el alumno

adquiere, incrementa o reproduce un repertorio conductual, para lo que es necesario utilizar procedimientos como el reforzamiento y, en algunas ocasiones, el castigo (Estrada, 2010).

2.5.2.2 *Cognitivismo.*

La teoría cognitiva del aprendizaje, se centra en el proceso en que los estudiantes prestan atención a los sucesos del medio, codifican la información que deben aprender y la relacionan con el conocimiento que ya poseen, almacenando la nueva información en la memoria y recuperándola cuando la necesitan (Shuel, 1986, Cit. en Leiva 2005).

Según esta teoría, los maestros son los responsables de que el estudiante realice la organización de la información de una forma óptima. Por otro lado, el olvido de un contenido, se considera una falta de habilidad para recuperar información de la memoria, debido a interferencias, pérdida de memoria, o por ausencia o de "pistas" o "apuntadores" necesarios para tener acceso a la información. De esta manera, en las ocasiones cuando un estudiante entiende cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos, entonces ha ocurrido la transferencia (ibíd.), y es ahí cuando el aprendizaje realmente sucede.

2.5.2.3 *Constructivismo.*

En la teoría del constructivismo, el conocimiento es descrito como:

“(…) una construcción del ser humano(donde) cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad” (Ortiz, 2015)

En el ámbito educativo y en relación a la interacción entre docente y estudiante es de forma dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Esta relación que se establece está determinada por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas (ibíd.).

2.5.2.4 Ecológico.

El paradigma ecológico es uno de los paradigmas más importantes del siglo XX, dado que el pensamiento ecológico concibe a la especie humana dentro de un ecosistema (Riechman, 2004, cit. en Martínez, 2012). De este modo, la aportación principal de este paradigma fue la de introducir la preocupación por la calidad del crecimiento del ser humano (Wulf y Newton, 2006, cit. en Martínez, 2012).

El presente paradigma posee una:

“(…) visión global, holística, compleja e interdependiente de la escuela y los procesos que se llevan a cabo en ella. Permite concebir la complejidad del cambio y transformación de los procesos formativos de manera cualitativa. Esto da como resultado concebir la escuela como una unidad compleja de cambio e innovación educativa, donde se han de formar los docentes de manera colaborativa. Reconoce las diferencias, diversidades y complejidades de las representaciones orgánicas que se suceden en la escuela donde se producen y recontextualizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Suárez, 2000, cit. en Zabala & García, 2009).

2.5.3 Prácticas Pedagógicas Inclusivas.

2.5.3.1 Prácticas pedagógicas Inclusivas.

Las prácticas pedagógicas inclusivas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la Escuela, las que consisten, en asegurar que las actividades dentro y fuera del aula de clases pueda ser participe todo el alumnado, considerando, además, el conocimiento adquirido fuera del aula de clases. En estas prácticas, la enseñanza y los apoyos se integran con el fin de sincronizar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación, en el cual, todo el personal moviliza los recursos de la Escuela y de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth, Ainscow, Black- Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000).

Tenorio y González (2004), indican que el éxito de una inclusión escolar efectiva, implica un cuestionamiento en los paradigmas de cómo se concibe la discapacidad y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que afectará implícitamente las prácticas pedagógicas. De partida, es necesario hacer hincapié en la visión tradicional en cómo el sujeto aprende ligada netamente en que el sujeto absorbe el conocimiento (objeto-sujeto), por una nueva perspectiva que nace de la psicología del aprendizaje en que considera al estudiante un sujeto activo dentro de su aprendizaje.

2.5.3.2 Aulas diversificadas.

En las aulas diversificadas el rol de los profesores comienza a partir de los saberes de los estudiantes, sin guiarse netamente por el currículo establecido (Ann-Tomlinson, 2001), dado que los docentes deben dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes que hay en la sala de clases. De este modo, el docente debe dar respuesta a los estudiantes, proporcionando variados modos u opciones de aprendizajes específicos, con el fin de que los estudiantes aprendan de la forma más rápida y profunda posible, sin suponer que el mapa de carreteras del aprendizaje de un alumno es idéntico al ningún otro debido que ningún individuo es igual a otro. De tal modo, desde esta perspectiva cada estudiante es diferente, por lo que los profesores

hacen posible que el estudiante, a medida que crece y se desarrolla, compita consigo mismo ya que, no se puede comparar con sus compañeros puesto que todos poseen historias de vida diferentes y conocimientos previos propios (Ibíd.).

En las aulas diversificadas, los profesores creen que los estudiantes deben alcanzar un nivel elevado (Ibíd.), dado que conocen que las expectativas son importantes tanto en su quehacer profesional como en la disposición hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los docentes utilizan el tiempo de manera flexible, en donde recurren a una amplia gama de estrategias de aprendizaje y se confabulan con sus estudiantes para el seguimiento de los aprendizajes, como también, en el ambiente que se desarrollan, los cuales, tienen que ser según las características de los educandos. Por lo cual, los docentes trabajan para encontrar la manera de llegar a cada estudiante, según sea su capacidad, su interés y sus gustos (Ibíd.).

2.5.3.3 Prácticas Pedagógicas para Estudiantes con TEA.

2.5.3.3.1 Objetivos de las prácticas educativas en estudiantes con TEA.

A partir de la identificación de las capacidades y aspectos de los estudiantes con TEA, es que se van a identificar los objetivos establecidos para el plan de trabajo, sin embargo, los objetivos planteados según la Universidad Internacional de Valencia (2018), van entorno a:

- Potenciar al máximo la autonomía e independencia personal.
- Desarrollar el autocontrol de la propia conducta y su adecuación al entorno.
- Mejorar las habilidades sociales de los alumnos, fomentando su capacidad de desenvolvimiento en el entorno y de comprensión y seguimiento de las normas, claves y convencionalismos sociales y emocionales.
- Desarrollar estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada.
- Fomentar la intención comunicativa y la reciprocidad en la comunicación.

- Desarrollar procesos cognitivos básicos como el pensamiento abstracto, la atención y la memoria.

Por otro lado, el objetivo final y más importante de las familias y profesores que se espera conseguir indicado por el MINEDUC (2010) es “conseguir para los niños y niñas es hacerles más felices, más humanos, más capaces, más independientes y más comunicativos; es desarrollar al máximo sus posibilidades y competencias, fomentar el bienestar emocional y acercarle a un mundo de relaciones significativas” (p.84).

2.5.3.3.2 Adaptación del currículo en estudiantes con TEA.

Posteriormente del planteamiento de los objetivos que se van a trabajar en los estudiantes con TEA, la Universidad Internacional de Valencia (2018) plantea que los profesores deben realizar una adaptación personalizada del currículo en función de los siguientes aspectos:

- El grado y tipo de autismo del alumno y sus características y potencialidad.
- Las posibilidades de desarrollo funcional de cada niño.
- La evolución del alumno.
- El entorno familiar y social de los estudiantes.
- El contexto educativo en el que se encuentra inmerso el muchacho: capacidades en personal e infraestructura del centro, posibilidad de que reciba atención y apoyo extraescolar, etc.

2.5.3.3 Metodologías de aprendizaje en estudiantes con TEA-TGD.

Las metodologías de aprendizajes para estudiantes con TEA debe adaptarse al ritmo y las dificultades en el plano cognitivo, comunicacional y social del niño y, además, de incidir en la experimentación y el contacto con los demás y con el entorno (Universidad Internacional de Valencia, 2018). Algunas acciones metodológicas más importantes y básicas según los planteamientos y en la eficacia demostrada según la Universidad Internacional de Valencia (2018), son:

- **El aprendizaje en contextos naturales:** Es la enseñanza de habilidades funcionales en el entorno donde se desarrollan las actividades de la vida diaria, haciendo hincapié en la generalización, que requiere aprendizaje incidental y mediado (Salvadó -Salvadó, Palau-Baduell, Clofent-Torrentó, Montero-Camacho & Hernández-Latorre, p.65, 2012).
- **Tomar los propios intereses del alumno como punto de partida:** Un aspecto deficitario que posee los estudiantes con autismo es la atención conjunta, es decir, la habilidad para compartir atención con otra persona mientras ambos están prestando atención al mismo objeto o realizando una actividad (Cornago, 2011), por lo cual, se recomienda la utilización de intereses propios del estudiante como punto de partida, para que así sea más fácil focalizar la atención, el implicarse en la actividad y el compartir las experiencias con sus compañeros, dado que esta dificultad provoca que los estudiantes con TGD se desconecten del contexto y la clase.
- **Pre- diseño de situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos:** A lo estudiantes con TGD – TEA les resulta complicado iniciar la comunicación social, además, presentan impedimento para establecer conversación recíproca (Gallego, p. 8, 2012), por lo cual, se sugiere que exista un pre-diseño por parte del profesor para favorecer situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos, como por ejemplo plantear diferentes tipos de agrupamiento que faciliten la comunicación entre los alumnos dentro del aula, para así fomentar ésta área deficitaria .

- **Prestar mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos:** Una de las dificultades presentadas por las personas con TEA- TGD es el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, careciendo por tanto de capacidades para entender lo que los demás piensan o sienten, e interpretar las emociones que el resto de personas manifiestan (Lozano, Cerezo & Castillo, p. 43, 2017), por lo cual, se debe prestar especial atención tanto de las emociones que se proyectan como también las emociones que presenta el menor con TGD, puesto como presentan estas dificultades, poseen problemas para mediar y expresar las propias emociones, por ello el profesor debe reconocer estas emociones para poder dirigir las y mediarlas, para que así se pueda dar una respuesta adecuada.
- **Establecer rutinas y situaciones muy estructuradas:** los estudiantes con TEA-TGD se caracterizan por presentar serios problemas para adaptarse a los cambios, por esta razón, entre mayor sea el orden que se genere en el ambiente, mayor será la sensación de tranquilidad y seguridad que experimentan estas personas (Vázquez, s/f).
- **Evitar elementos de distracción:** como se ha indicado anteriormente, los estudiantes con TEA-TGD presentan dificultades en focalizar la atención, por ello se tiene que evitar los estímulos necesarios, es decir los elementos de distracción, puesto que de esta manera se puede beneficiar positivamente al estudiante y así su atención.
- **La organización espacio-temporal también debe estar muy estructurada, facilitando la predictibilidad y la anticipación:** es muy importante estructurarles muy bien el día, que ellos sepan que van a hacer por anticipado, dado que no tienen sentido de la ubicación ni del tiempo (Guiainfantil, 2017).
- **Usar agendas para que el alumno pueda tener muy bien organizado el tiempo, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta:** los niños con autismo les dificultan generar la imagen asociada a una palabra o a una acción, por lo que, si la ven, ellos pueden interpretarla más fácilmente (Ibíd.).

2.5.3.3.4 Material para educandos con TEA.

El material a utilizar en las prácticas pedagógicas debe ser, de acuerdo con el MINEDUC (p. 90, 2010):

- Material concreto.
- Material gráfico o imágenes, dibujos, que ayuden a la comprensión.
- Material audiovisual, de multimedia y computacional.

Es decir, los materiales deben indicar por sí solos las tareas que debe realizar. Con refuerzo motivacional en las acciones y tareas diarias (Universidad Internacional de Valencia, 2018). Las actividades a su vez deben ser muy funcionales, muy bien organizadas y estructuradas, primando la claridad y la sencillez. Por lo cual, los trabajos en mesa deben ser repetitivos, bien estructurados, incentivando que el niño interactúe con sus compañeros y donde predominen los elementos visuales (Ibíd.).

2.5.3.3.5 Centros educativos idóneos para estudiantes con TEA.

Según el MINEDUC (p. 83, 2010), los centros educativos que atienden a estudiantes con TEA, deben presentar las siguientes características idealmente:

- Preferibles colegios de pequeño tamaño y número bajo de alumnos.
- Deben evitarse los establecimientos educacionales, excesivamente bulliciosos y “despersonalizados”.
- Se recomiendan establecimientos mixtos.
- Son preferibles centros estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que hagan “previsible” la jornada escolar.
- Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesores concretos que atienden al niño/a con TEA.

Además, de estas características, hay que tener en presente que los Colegios y profesores que atienden a los niños con TEA, necesitan el apoyo y orientación de profesionales especializados (MINEDUC p. 84, 2010).

2.5.3.4 Trabajo Interdisciplinario

El trabajo Interdisciplinario consiste en:

El estudio, o desarrollo de actividades que se realizan con la cooperación e intercambio de varias disciplinas. Cada disciplina pone a disposición de las otras sus esquemas conceptuales prestándolos al interjuego de asimilación y reformulación de los mismos, de los que resulta una integración diferente por esa reciprocidad en el intercambio, es decir, que resulta un nuevo esquema (Scocozza, 2002).

Dentro de los trabajos interdisciplinarios, la coordinación de las prácticas pedagógicas es una instancia de trabajo en equipo que presenta la finalidad de planificar y evaluar la enseñanza. Esta coordinación consiste en establecer equipos de trabajos conformado por el profesor regular, el profesor de educación especial y otros profesionales, tales como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales e intérpretes de señas (Ministerio de Educación, 2012, Cit. en Rodríguez, 2014).

Antúnez (1999, cit. en Bugueño y Barros 2008) explicita que el verdadero equipo de trabajo está conformado por un grupo de personas que trabajan juntas y comparten percepciones, una propuesta en común, que en este caso sería el objetivo de crear mejores condiciones educativas hacia la diversidad de estudiantes; encontrando el acuerdo con los procedimientos a seguir, con el trabajo, a cooperar entre ellos, aceptando compromisos, como también resolviendo sus desacuerdos, en discusiones de tipología abierta, la cual, no aparece instantáneamente, sino que se construye. Su importancia radica en la materialización de los programas de inclusión.

2.5.3.5 La co-docencia.

La co-docencia o co-enseñanza, proviene del Ingles *co-teaching*, lo cual, hace alusión al término de enseñanza cooperativa (Beamish, Bryer y Davies, 2006, Swason 2001, Cit. en Rodríguez, 2014). Se entiende por co-docencia a la responsabilidad de la enseñanza compartida por dos o más personas sobre un grupo de estudiantes de una clase. Los profesionales docentes implicados otorgan ayuda y servicios de modo colaborativo hacia los estudiantes que poseen o no NEE (Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Villa, Thousand y Nevin, 2008, Cit. en Rodríguez, 2014).

La co-docencia constituye una propuesta de trabajo insta al profesorado a reorganizar y compartir diversos ámbitos de su práctica, ya sean estas responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, como también, la planificación, las formas de evaluación y las rutinas de clases (Cook & Friend, 1995, cit. en Basualto et. Al., 2017)

El desarrollo de estrategias de co-docencia requiere de habilidades individuales, tales como la comunicación efectiva, capacidad de resolución de conflictos, así como también, la formación profesional docente (Cook & Friend, 1995; Pratt, 2014). También, es necesario los apoyos administrativos y condiciones contextuales (Strogilos & Stefanidis, 2015) que faciliten un ambiente para la planificación y la adecuación curricular necesaria (Cit. en Basualto et. Al., 2017).

Entre los beneficios resultantes del trabajo co-docente, se encuentran: el favorecimiento de la diversificación de la enseñanza, mayores oportunidades de apoyo profesional entre docentes, la intensificación de los programas curriculares, aumentar la coherencia entre profesores que trabajan separadamente (Cook & Friend, 1995), favorecer la cooperación entre estudiantes (Scruggs & Mastropieri, 2007) y compartir experiencias, reflexiones y retroalimentación continua del quehacer profesional en torno a la enseñanza (Strogilos & Stefanidis, 2015, Cit. en Basualto et. Al., 2017).

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Metodológico

El estudio presenta un enfoque de carácter cualitativo, el cual, tiene como propósito la descripción de las cualidades que se involucran en las prácticas pedagógicas en estudiantes con TGD-NE, dado que una vez identificadas y descritas las múltiples perspectivas de los actores involucrados en el proceso, es posible establecer las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas de los docentes que determinan y orientan los procesos de inclusión llevados a cabo por las instituciones escolares, con el fin último de develar las condiciones inclusivas idóneas para aquellos estudiantes con TGD-NE.

El enfoque cualitativo propone la comprensión de los atributos únicos tanto de los individuos involucrados en el estudio, como el de la comunidad que los circunda, considerando tanto, su propio marco de referencia, como el contexto socio-histórico y cultural propio, es decir, pretende: “Examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.” (Martínez, 2011).

El enfoque cualitativo es considerado en base a que el presente estudio pretende dar a conocer las prácticas pedagógicas en torno a estudiantes con TGD-NE con el fin de clarificar o revelar los procesos inclusivos existentes, y con ello las condiciones de inclusión idóneas para estudiantes con TGD-NE. Lo anterior, requiere la observación e incorporación de distintos hechos, situaciones, declaraciones y actitudes de los individuos participantes, en este caso docentes regulares, educadores diferenciales, y otros profesionales anexos, quiénes por medio de sus actitudes, pensamientos y creencias, dan a conocer el estilo de prácticas pedagógicas que llevan a cabo con los estudiantes con TGD-NE.

3.2 Diseño de Investigación

El plan o diseño metodológico de la investigación concierne a un método interpretativo, el cual, permite la comprensión de las prácticas pedagógicas a partir de la descripción e interpretación de los discursos y acciones de los docentes participantes en el estudio. En este sentido el paradigma apropiado al presente estudio corresponde al interpretativo-comprensivo, el enfoque es cualitativo y el método utilizado es interpretativo.

El método interpretativo alude a los fundamentos que sustentan esta investigación, en la que podemos estudiar y conflictuar diferentes visiones comprensivas relacionadas con el objeto de estudio. De este modo, metodológicamente el paradigma interpretativo, descrito por Sadín (2003), es aquel que desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica, es decir, un modelo que pretende comprender el significado de los fenómenos sociales (Schwandt, 1994, cit. en Sadín, 2003) en cuanto a la interacción social, destacando aquellos aspectos de las personas como sujetos únicos, individuales y cualitativos.

En este mismo sentido, el paradigma interpretativo señala que la posibilidad de comprender las prácticas educativas, considerada una práctica humana, es viable mediante el acceso al sistema simbólico de cada persona, localizado en su mundo interior y subjetivo, lo que posteriormente se utilizara para la construcción de la realidad (Wilson, 1997, Apple, 1986, cit. en Sadín, 2003). En otras palabras, Erikson (1989, cit. en Sadín, 2003) indica que el comportamiento humano (conducta) se encuentra conformado por acciones, las que se vuelven comprensibles solo cuando se conoce el sentido que le atribuye el actor individual cuando este revela sus intenciones y el contexto en que se sitúan, es decir, se pretende interpretar lo que cada actor involucrado comprende y mantiene como perspectiva de la realidad, que es lo que se estudiará en la presente investigación.

Asimismo, el presente diseño se compone por tres momentos: la heurística o recogida de datos, la crítica o interrogación de las fuentes desde una perspectiva tanto interna como externa, y la hermenéutica o fase interpretativa.

3.2.1 Primer momento: La Heurística.

La heurística consiste en la localización y recopilación de las fuentes documentales. Según la enciclopedia británica, ésta es el “procedimiento de resolución de problemas que involucra concebir una respuesta hipotética a un problema dado, al comienzo de una investigación, con el propósito de servir como guía y dirección a dicha investigación” (Pérez, 2000, p.27) en este sentido, la heurística se entiende como “una metodología que busca realizar descubrimientos y formular nuevas teorías que han de ser sometidas por métodos más rigurosos que demuestren su verosimilitud.” (Velasco, 2000, p.5).

Por otro lado, cabe destacar que la heurística ha sido una de las bases epistemológicas del descubrimiento de nuevos conocimientos en el área de la educación y las ciencias sociales, a fin de encontrar una solución a diferentes interrogantes o a problemas que conciernen aquella dimensión (Pérez, 2000, p.28-29). Entre las fases de la heurística, se denota la primera, que consiste en “formular una concepción de aquello que uno espera descubrir”; la segunda, “utilizar esa concepción como guía en la búsqueda, selección y asignación de significado a los hechos”; y la tercera en “desarrollar continuamente nuevas concepciones, más adecuadas, en tanto prosigue el descubrimiento e interpretación de los hechos” (Ibíd., p.27)

Es por ello, que en este estudio las fuentes primarias corresponden a observaciones en las salas de clases en donde ha participado la comunidad educativa y a entrevistas a los docentes. Las observaciones dan a conocer las prácticas pedagógicas en su ambiente natural, las que posteriormente, pueden ser confrontadas con el discurso que presentan los docentes en las entrevistas realizadas, en el marco de la normativa internacional entorno a las prácticas pedagógicas inclusivas vigentes en cuanto al colectivo de los estudiantes con Trastorno Generalizados del Desarrollo no especificado en sala de clases. El conjunto de estas fuentes conforma nuestra materia prima de investigación, en tanto que permitan un acercamiento certero y fehaciente de la realidad que se va a estudiar.

3.2.2 Segundo momento: la crítica.

La presente fase tiene como objetivo juzgar la naturaleza de las fuentes de datos, y para ello se interrogan estas fuentes desde una crítica interna y desde la crítica externa. Por un lado, en la crítica interna se enjuicia la fiabilidad histórica de las fuentes, es decir, que en cada fuente se debe establecer la credibilidad, individualmente. En el presente estudio, la fiabilidad será instaurada en el análisis de las fuentes primarias y secundarias por separado, lo que quiere decir que cada texto utilizado y cada entrevista realizada, se evidenciará su integridad en función de su propia fuente.

La crítica externa tiene como objetivo aclarar la autenticidad y origen de las fuentes, por ende, las fuentes se someten a un análisis de contenido y soporte de la fuente, es decir, se localiza en el tiempo y espacio en que se produjo la fuente, quien o quienes las causaron, revisando el origen y en qué forma se originó (contexto).

En el presente estudio las fuentes ocupadas son contextualizadas en función de conseguir un mejor análisis del fenómeno, que para este caso pertenece a *“Identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado en cuanto al uso de metodologías y herramientas técnicas”*.

3.2.3 Tercer momento: la hermenéutica

La hermenéutica constituye la tercera fase conocida como fase interpretativa. En el presente estudio, la hermenéutica es la fase más relevante dada sus cualidades. La hermenéutica proviene del vocablo griego *hermeneia*, el cual, significa interpretación. Según Gadamer, la hermenéutica se centra en el acto de comprender entendiendo a este como aquel acto del ser del hombre, lo cual, lo hace un ser consiente, y, por ende, con la capacidad de reconocer su historicidad, aludiendo la influencia del presente en el proceso de interpretación-comprensión (Universidad del Carmen, s/f).

En otras palabras, el comprender, es una realización del ser en el mundo, siendo un acto òntico y un saber estar en el mundo, puesto que este se compone también en un hacer práctico, en que el individuo conoce, se reconoce y se desenvuelve en el conocimiento de alto (Gadamer, 1999, cit. en Amador, 2013).

La hermenéutica se contrapone con el enfoque científico y la objetivación de los hechos, puesto que la hermenéutica indica que no existen hechos, sino que estos son interpretaciones del mundo. Nietzsche (1980) indica que “contra el positivismo que se detiene ante el fenómeno solo hay hechos yo diría; no, justamente no hay hechos solo interpretaciones” es decir, para el autor “lo que es cada vez es el caso, es un grupo de fenómenos escogidos y reunidos por un intérprete”. En este sentido, cada idea es una perspectiva o mirada del mundo, no un perfil idéntico de la realidad (Cit. en Navia & Rodríguez 2008, p. 54).

En la investigación cualitativa, la hermenéutica comprende “como base epistemológica el historicismo, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, los cuales, poseen como énfasis descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa, en el que la información se recoge de manera flexible en un proceso continuo e interactivo. “El análisis de los resultados interpretacional” se realiza por medio de un procedimiento “intepretacional, socio-lingüístico y semionológico de los discursos de los discursos, acciones y estructuras latentes”, siendo el alcance de estos una “búsqueda cualitativa de significados de la acción humana (D'Ancona, cit. de Cárcamo 2005, s/p)

En base a esto, la presente investigación continúa esta línea de análisis, en cuanto que, tiene como propósito la comprensión analítica del fenómeno estudiado, en relación de una explicación interpretativa de las epistemologías, de la cual, cada fuente de estudio interpreta, juzga y valida el trabajo con los estudiantes con TGD-NE de la comunidad estudiantil de los colegios estudiados. Por ende, los resultados del estudio son interpretativos y se conducen a los significados cualitativos-contextuales de las acciones humanas, que, en este estudio, lo constituyen la comunidad educativa, los docentes y los profesionales anexos que interactúan en ella.

En este sentido, la interpretación hermenéutica considera en hacer énfasis “en la noción de sujeto y de realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva” (Padrón, 1998, p.4) haciendo uso del método dialéctico como estrategia de análisis, el cual, “se sirve del arte de preguntar, de entablar un verdadero diálogo” (Martínez, cit. en Peña & Calzadilla, 2006, p.7) el cual acontece entre las diversas fuentes recopiladas, sobre las que se va “asumiendo una actitud reflexiva de la cualidad de la cosa en sí y estableciendo una relación de explicación de los referentes teóricos-contextuales que están presentes en la mente del sujeto constructor de un nuevo saber” (Peña & Calzadilla, 2006, p.7) En este estudio, el evento dialógico se realiza por medio de la triangulación de las fuentes, tales como las entrevistas a los docentes y profesionales anexos, observaciones en sala de clases, relacionados con la normativa vigente en educación, y las publicaciones nacionales e internacionales respecto al tema.

3.2.4 Análisis hermenéutico.

El estudio hará uso del análisis hermenéutico basado en el modelo que presenta el autor Cárcamo (2005), el cual, es una adaptación del modelo que propone Baeza (2002, cit, Cárcamo, 2005). Este modelo consiste en categorías de análisis compuestos por los cimientos de la intelección, los cuales, se constituyen en horizonte, circularidad, mediación y diálogo. El modelo plantea las características de intelección puesto que concierne un planteamiento holístico; el espiral hermenéutico, relacionado con re-interpretaciones de múltiples facetas y dimensiones; aquellos elementos de temporalidad y espacialidad y por otra parte, el diálogo entre el sujeto que interpreta y el lector, quiénes entablan niveles interpretativos en torno a discusiones que parte desde la focalización del estudio, que consiste en un carácter sincrónico y el lector, respetando el distanciamiento y apertura para el entendimiento, adquiriendo una posición diacrónica.

3.2.5 Método de recolección de información.

La recolección de información se basa en dos técnicas principalmente, por un lado, la **observación de participación pasiva**, puesto que nos permite como investigadoras “estar presentes, pero no interactuar” (Baptista, Fernández y Hernández, 2006; pág. 596) es decir, nos permite observar las prácticas pedagógicas sin intervenir en ellas, de modo que no se altere el curso natural de éstas.

Por otro lado, se recolectará información a través de la **entrevista semiestructurada**, puesto que este tipo de entrevista permite abordar temáticas de reflexión junto a los profesionales participantes sobre el tema de estudio de manera más profunda y flexible, puesto que “presenta un grado de mayor flexibilidad que la estructurada, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

Esta forma de recolección de información:

“Se puede definir como una conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan.” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

De este modo, es posible obtener la información que el entrevistador requiere. Este diálogo que se establece en la entrevista semiestructurada permite acceder a la información que posibilita y ayuda al entendimiento del fenómeno que se está investigando.

3.2.6 Sujetos de estudio.

La presente investigación se realizó en dos instituciones escolares de la comuna de las Condes, de la cual se escogió a un grupo de docentes regulares, diferenciales, y otros profesionales extras, entre los que se encuentran un terapeuta ocupacional y una psicopedagoga. El primer grupo que corresponde al Colegio 1, el cual, está compuesto por cinco profesores regulares, un Educador Diferencial y un profesional Terapeuta Ocupacional. Así mismo, el grupo del Colegio 2, está compuesto por dos profesores regulares, un Psicopedagogo y un Terapeuta Ocupacional.

Además, es pertinente agregar que ambas instituciones escolares no presentan Proyecto de Integración Escolar como tal, sin embargo, el Colegio 1 presenta un departamento de Integración Escolar, el cual, se hace cargo de atender las NEE de los estudiantes según los niveles en sala de recursos. Así mismo, en esta Institución Escolar, es un requisito la contratación de un tutor que se haga cargo del menor con TGD-NE, dentro de la sala de clases, el cual, es realizado por el Terapeuta Ocupacional. Por otro lado, el Colegio 2, dispone de una sala de recursos, la cual, es utilizada por los profesionales Terapeuta Ocupacional y la Psicopedagoga, los cuales, son contratados de forma particular por la familia del menor con TGD-NE.

En cuanto, a los estudiantes que presentan Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado fueron diagnosticados por las psiquiatras respectivas con aquel diagnóstico. Ambos poseen la misma edad (10 años) y se encuentren en el mismo nivel educativo (4° básico). Las NEE percibidas en ambos sujetos se presentan de forma leve en cuanto a la profundidad en las dimensiones afectadas, en el área social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad y simbolización. No se aprecia retardo mental en ninguno de los dos casos, por lo que presentan un nivel de cognitivo similar a la de los compañeros.

La selección de estos actores responde a criterios que permiten el análisis y la recopilación de información, además de alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación.

3.2.7 Campo de estudio.

El campo de estudio corresponde a dos colegios ubicados en la comuna de las Condes, sector Oriente de Santiago. Las instituciones escolares cumplen con los criterios de obtener financiamiento particular, y ninguno de las dos cuentas con Proyecto de Integración Escolar (PIE). Se escoge estos establecimientos por los siguientes criterios.

El primero responde a la factibilidad para llevar a cabo la investigación, dado que existen las posibilidades y disponibilidad para realizar el trabajo investigativo en los establecimientos. El segundo, se relaciona con la posibilidad de estudiar el contexto escolar de los sujetos con TGD-NE quienes se encuentran diagnosticados e individualizados con el TGD-NE. Y el tercero, considera el financiamiento particular y la ausencia de Proyecto de Integración Escolar, dado que en estos contextos se rigen con creaciones de Programas de Integración o Inclusión propios y únicos, no abordados en otras investigaciones, por lo que los resultados de este estudio pueden contribuir a plantear una perspectiva innovadora que contribuya a las condiciones idóneas de inclusión escolar.

3.2.8 Metodología de análisis de la información.

La presente investigación como metodología de análisis de la información, el análisis de contenido, lo que:

“Esta metodología pretende sustituir las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos o de comunicaciones por unos procedimientos cada vez más estandarizados que intentan objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica” (López, 2002.p.7).

Esto indica que, sin dejar de ser interpretativo, la información es analizada, de manera que permita seguir una rigurosidad metodológica, y así de alguna forma evitar los sesgos que las investigadoras puedan tener cuando analizan la información del estudio.

El método consiste primero que todo en la transcripción de la información, que, en este caso, son las transcripciones de entrevistas y observaciones. En el segundo momento, la información es ordenada y clasificada, acorde a las categorías establecidas, en este caso corresponde al ordenamiento u clasificación de las observaciones, entrevistas y los datos obtenidos en las fuentes documentales. El tercer momento refiere a la revisión de las categorías establecidas y la codificación de las observaciones y entrevistas. En cuarto momento, pertenece a la construcción de matices de análisis, que en el presente estudio corresponde al cuadro que se explicita a continuación.

MATRIZ DE ANÁLISIS	
Objetivos Específicos	Parámetros a investigar
1.- Conocer las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con TGD-NE.	1. Estructura organizacional del aula de clases (Disciplina). 2. Planificación de la clase (inicio, desarrollo y cierre) 3. Instrumentos de Evaluación 4. Estilo de clases. (participativas o pasivas) 5. Trabajo colaborativo o co-docencia.
2.- Especificar las metodologías que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE.	Contexto educativo: Metodologías, herramientas técnicas y material didáctico en el que se abordan las NEE del estudiante con TGD-NE. ▪ Consideración de los intereses del menor con TGD-NE como punto de partida. ▪ Aprendizajes en contextos naturales. ▪ Pre- diseño de situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos. Enseñanzas de estrategias lingüísticas y comunicativas. ▪ Establecer explícitamente las normas y códigos sociales. ▪ Atención a la expresión y comprensión de los estados Emocionales del menor con TGD-NE. ▪ Establecimiento de rutinas y situaciones estructuradas.

	▪ Organización espacio-temporal que facilite la predictibilidad y la anticipación. Uso de agendas, pictogramas y horarios con símbolos para la organización del tiempo, predicción de situaciones, el controlar la conducta y apoyar la comprensión de los cambios en su ambiente. ▪ Situaciones educativas que eviten los elementos de distracción. ▪ Trabajar en el área de simbolización, mediante la creación de significantes, juegos interactivos, tomas de turnos, representación de objetos y situaciones no presentes.
3.- Determinar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE.	• Estructura organizacional del aula de clases (Disciplina). • Planificación de la clase (inicio, desarrollo y cierre) • Metodologías, herramientas técnicas o material didáctico. • Instrumentos de Evaluación • Estilo de clases (participativas o pasivas) • Trabajo colaborativo o co-docencia.

3.2.9 Criterios de rigor.

Los criterios de rigor presuponen, según Selltiz et. al (Cit. en Noreña et. al, 2012) “valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos” (p. 265). Conceptualmente, en el marco de una investigación cualitativa, los criterios de rigor “deben responder a la reflexión que el investigador debe realizarse acerca de los efectos, los alcances, consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos de estudio y la manera en que escribe sus resultados” (Noreña et. al, 2012. p. 265). Por lo que, en el presente estudio los criterios de rigor considerados son los siguientes:

3.2.9.1. Credibilidad:

Consiste en asegurar y evidenciar las experiencias humanas, del modo más fidedigno posible, en cuanto a cómo son percibidas por los sujetos. Es decir, los hallazgos son reconocidos como verdaderos por las personas que integran el estudio y por aquellos profesionales sensibles a la temática investigada (Noreña et. al, 2012) Es decir, se respeta el criterio de credibilidad o autenticidad cuando los datos recopilados “son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten”. (Rada, 2007, p.22).

Por ende, la información recopilada responde al criterio de credibilidad se respeta cuando las acciones, declaraciones y perspectivas de los docentes regulares, profesionales diferenciales y/o psicopedagogas y terapeuta ocupacional, participantes del estudio están alejadas de conjeturas propias de nuestra parte, y hace uso de la estrategia de describir e interpretar nuestro propio comportamiento, diferenciándola de los sujetos participante del estudio en las entrevistas y observaciones de campo (Noreña et. al, 2012). Esto se realiza con el fin reflejar “una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada (Rada, 2007, p.22) con la finalidad de comprender de manera certera el fenómeno, considerando que se hace uso como criterio de análisis la triangulación de datos entre entrevistas, observaciones y documentos oficiales.

3.2.9.2. Transferibilidad:

El criterio de transferibilidad hace referencia a aplicar los resultados del estudio a otros contextos (Noreña et. al, 2012) es decir, “la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones” (Rada, 2007, p.23). En base a ello, el estudio se regirá por el criterio de transferibilidad de modo que los lectores del estudio puedan “transferir los hallazgos a un contexto diferente” en este caso, otros contextos escolares, por lo que se pretende realizar “una descripción densa del lugar y las características” en las observaciones de campo, y en aquellos datos otorgan las entrevistas y los documentos oficiales, debido a que este criterio de rigor responde a un similitud directa de contextos en los que realiza el estudio (Rada, 2007, p.23-24).

3.2.9.3. Consistencia:

El criterio de consistencia o dependencia, funcionalmente permite “comprender el método utilizado y su efectividad”, lo que es posible mediante cambios estratégicos en torno al proceso otorgando “una descripción detallada del trabajo de campo y una evaluación reflexiva del proceso y los resultados alcanzados” (Guba y Lincoln cit. en Varela, 2016, p.194)

Conceptualmente, la consistencia alude a la estabilidad de los datos, debido a que, en la investigación cualitativa, la estabilidad de estos no se encuentra asegurados, por lo que “el investigador debe procurar una relativa estabilidad en la información que recoge y analizar sin perder de vista que por la naturaleza de la investigación cualitativa siempre tendrá un cierto grado de inestabilidad” (Noreña et. al, 2012, p.268), dado lo anterior, en la investigación se utilizará, como fue mencionado con anterioridad, el procedimiento de triangulación de datos y métodos en referencia a marco teórico recabado.

3.2.9.4. Relevancia:

La relevancia posibilita “evaluar el logro de los objetivos planteados” en el estudio en relación a se obtuvo “un mejor conocimiento del fenómeno” estudiado la dice relación con nuevos hallazgos o el planteamiento de nuevos conceptos teóricos, o si bien, “hubo una repercusión positiva en el contexto estudiado” (Noreña, et. al. 2012, p. 268). El presente estudio apunta a comprender el fenómeno, para realizar el cierre conceptual en base a los razonamientos que derivan de la participación de los profesores regulares, educadoras diferenciales, psicopedagogas y terapeuta ocupacional y la triangulación con las fuentes bibliográficas.

3.2.9.4. Adecuación teórico-epistemológica:

La adecuación teórico-epistemológica consiste en “la consistencia entre el problema o tema que se va a investigar y la teoría empleada para la comprensión de fenómeno” (De la Cuesta, cit. en Noreña, et.al. 2012, p. 268). La adecuación teórico-epistemológica concierne al modo en cómo se plantea la pregunta, la que definirá el diseño y el tipo de conocimiento generado. En éste estudio, esto se garantizará por la concordancia entre la forma de recoger los datos, el análisis y su relación con la teoría, y el encuadre metodológico (Calderón, cit. en Noreña, et.al. 2012, p. 268), es decir, la pregunta de investigación junto a los datos obtenidos será incorporados en base al método histórico y la interpretación hermenéutica.

3.3 Marco ético

El contacto, diálogo e interacción en el interior de las investigaciones cualitativas, tienen la necesidad de disponer con un marco ético que proteja a las personas que conforman la investigación. Lo cual, en el interior de las ciencias humanas es un apartado de importancia, puesto a la visibilidad de los que participan en el estudio.

Al respecto, podemos mencionar que el enfoque cualitativo de investigación “construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas..., (...) que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas” (Sadín, 2009. p.203). Asimismo, podemos agregar que la investigación cualitativa, reconociendo la subjetividad de quienes son investigados, implica que “las ideologías, las identidades y los elementos de la cultura impregnan todas las fases de la investigación” (Noreña, et. al, 2012. p.269). Por tanto, la ética en la investigación cualitativa “busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio” (Noreña, et.al. 2012. p.269)

Considerando lo anterior la presente investigación cautelará a los sujetos estudiados bajo los siguientes criterios de rigor:

3.3.1. Consentimiento y asentimiento informado:

Este criterio de rigor implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados que van a ser estudiados, a conocer la naturaleza de la investigación y posibles consecuencias (Noreña, et.al. 2012. P.270), puesto que los que participan en la investigación deben querer participar, y además, deben tener conocimiento de los derechos y responsabilidades. En la presente investigación cada persona entrevistada, se le entregará una carta de conocimiento informado donde se indica la información necesaria referente al estudio que deben ser conocidas, como es el título de la investigación, su objetivo, quienes es el investigador principal. En conjunto a

lo anterior el consentimiento informado contiene los derechos del instrumento, que para el presente caso es la entrevista semiestructurada.

3.3.2. La confidencialidad:

Este criterio de rigor se “preocupa de dar seguridad y protección de la identidad de las personas que participan de la investigación” (Sadín, 2003), esto “se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es revelada” (Noreña, et.al. 2012. p. 270). En la presente investigación, los nombres reales de los participantes no serán revelados, sino que se les asignarán códigos (estudiante 1, estudiante 2, profesional 1A, 2A, y así sucesivamente), para que se pueda generar confianza, la cual es indispensable para que el dialogo y la información que revelen sean fidedigna.

a. Observación participante:

Este criterio de rigor se describe cuando al “emplear la observación participante hay que considerar dos aspectos: la interacción que establece el investigador con los informantes y su papel como instrumento para la recolección de los datos” (Noreña, et.al. 2012. p. 270).

En este sentido, en la presente investigación se decidió llevar a cabo una observación participativa en la sala de clases regular y aula de recursos, dado que son en estos lugares donde se expresan las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes. Si se entiende las practicas pedagógicas como aquellas actividades diarias en el que se genera un proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que es posible apreciar distintas interacciones, tales como: dinámicas sociales, técnicas y metodologías, actos de inclusión (aceptación social), entre otras condiciones proporcionadas por el profesor y el contexto estudiantil, las cuales, pueden facilitar u obstaculizar el acceso al curriculum de los estudiantes con Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. De este modo mediante la observación de estos factores, podremos datos fidedignos de la

realidad presente en aquellos contextos, y así consolidar el objetivo de la investigación, el cual, tiene como propósito: **Identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado en cuanto al uso de metodologías y herramientas técnicas.**

Los criterios que fundamentan la elección de la observación participante en las salas de clases o aula de recursos, se acogen a los siguientes requisitos. El primero hace relación con que sean profesionales que trabajen con estudiantes con las características o cualidades de sujetos que presenten TGD-NE, debido a que el objetivo central del estudio precisa la observación y análisis de las prácticas pedagógicas que se realizan con estos estudiantes.

El segundo criterio que determina el lugar a observar, implica que los profesionales estén en contacto directo con los estudiantes con TGD-NE. Esta relación implicar una connotación educativa, es decir, aquellos pueden ser Profesores Regulares, Educadores Diferenciales, Psicopedagogos o Terapeutas Ocupacionales. El hecho de que en este estudio no se optara solamente con la observación de profesores regulares, se debe a que en las prácticas pedagógicas también se encuentran involucrados otros profesionales como Educadores Diferenciales, Psicopedagogos y Terapeutas Ocupacionales, quienes, mediante su intervención en las salas de clases o aulas de recursos, brindan un apoyo complementario, denominado como trabajo interdisciplinario. Este trabajo interdisciplinario es de tipo psicoeducativo y/o terapéutico-psicosocial enfocado netamente al ámbito educativo, contribuyendo de este modo, en aquellas prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los profesores regulares.

El tercer criterio de selección implica que la disposición del profesor sea accesible, en el sentido que presenten ánimo de participar de la investigación, sin sentirse invadidos o incomodados. De modo, contrario pueden existir modificaciones en sus prácticas pedagógicas, lo cual alteraría el resultado.

Y el cuarto criterio de selección consiste en que el presente estudio se consideró la observación independiente de diferentes asignaturas, sin que fuese relevante aquellas concernientes al paradigma academicista, dado que se pretende recabar en la realidad inclusiva, la cual, no se relaciona directamente con una asignatura, es decir, según el concepto de inclusión en el aula, lo cual, es transversal a cualquier asignatura.

b. Entrevistas:

El criterio de rigor presente señala que el contexto favorable para llevar a cabo una entrevista es haciendo que el sujeto se sienta “confortable y tenga la confianza de exponer sus opiniones e ideas de forma libre en donde la entrevista debe semejarse a una conversación en la que el entrevistador no deberá realizar ningún tipo de juicio sobre las ideas o los sentimientos expuestos por los informantes” (Noreña, et.al. 2012. p.271). En la presente investigación, este criterio presente se llevará a cabo del siguiente modo: primero que todo, las entrevistas serán pactadas según la disponibilidad y los tiempos de los sujetos investigados, segundo se buscará un contexto adecuado según la disposición de los sujetos entrevistados, y tercero se respetará los tiempos pactados, que aproximadamente son 60 minutos.

3.3.3. Autorización institucional:

El criterio presente insta los procedimientos de carácter administrativo y técnico para la investigación, la revisión, aceptación y presentación de los resultados, es decir, debe considerar la identificación de las investigadoras principales; el estudio que se realizará; el objetivo del estudio; la metodología a ocupar y que los datos recopilados serán analizados en el marco del presente estudio, y que la presentación y propagación científica será de manera tal que los sujetos no puedan ser individualizados. De igual manera debe contemplar el periodo de tiempo que será recopilada la información y el compromiso de que las instituciones serán informadas de los resultados finales y se entregará una copia de ello. El formulario de adjunta en el anexo.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Resultados de la investigación: Colegio 1

4.1.1 Objetivo específico 1.

En las siguientes tablas se presentan los datos obtenidos de la información recogida que responde al objetivo de conocer las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con TGD-NE, dando a conocer un análisis por docente.

PRACTICAS PEDAGOGICAS		
	Rango y análisis	Patrones Recurrentes
P R O F E S O R 1-A R E G U L A R	1.- Normas de convivencia social: La disciplina es hermética y estricta, con respecto a la conducta del estudiante con TGD-NE. El profesor llama constantemente al silencio. El profesor utiliza instrucciones claras, concisas e imperativas para los estudiantes. Los códigos de convivencia social que se aplican al interior de la sala de clases no son enseñados al estudiante con TGD-NE previamente.	OBSERVACIÓN 1 (20/06/2017) 10:55 El profesor 1A, comienza a dar las instrucciones del trabajo, en donde dice: - “Trabajar en forma controlada, sin gritar, hálense con los de su grupo lo necesario, y no por estar dos grupos en la misma mesa, quiere decir que se pueden conversar, a no ser si es parte del trabajo.” [Esto evidencia que el profesor hace primar el orden y la disciplina].
	2.- Planificación de la clase: Planificaciones globales sin incluir las NEE del menor con TGD-NE, siendo las mismas de un año a otro. Clase estructurada con tiempos marcados en inicio y desarrollo, ausentándose el cierre sintético. Se confunde no realizar actividades especiales con no crear diferencias, con no realizar cambios en el curriculum en función de las NEE del estudiante con TGD-NE.	Extractos de la entrevista <i>“Se le pide lo mismo, no se le pide ningún trabajo diferente, a él no le gusta ser diferente y que le hagan cosas especiales, le gusta sentirse integrado, quiere, hace lo mismo, y ahí él se siente bien”.</i> <i>“No, no, la planificación no sé, se hace una planificación generalizada y las adecuaciones curriculares se hacen aparte digamos, no se escribe nada especial en la planificación, nada nada especial, son las planificaciones generales y uno hace las adecuaciones según el caso de cada curso, ya.”</i>

P R O F E S O R 1 - A PROFESOR REGULAR	3.-Instrumentos de Evaluación: Evaluaciones sin adecuaciones en contenido, sin embargo, se le proporciona tiempo y espacio.	Extractos de la entrevista <i>“Siempre es tiempo, darle tiempo, tiempo y espacio para que él se desarrolle y logre los objetivos, ya es el tiempo y no, él entiende lo que hace, sabe lo que hace (...)”</i>
	4. Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: Estilo de clase participativa e interactiva, en donde la participación del estudiante con TGD-NE es de manera activa en el proceso de aprendizaje, puesto que la construcción del conocimiento es por medio del hacer. La organización social del aprendizaje se realizó en grupos.	OBSERVACIÓN 1 (20/06/2017) 11:20 Luego el grupo prueba el sistema y funciona, por lo cual, el menor observado se entusiasma comienza a operarlo una y otra vez [Al parecer el sistema se convierte en un juego para el menor observado] Posterior a ello, el menor observado juega con la bolita, por un minuto (...) Después de aquella conversación el menor observado guía su atención en el sistema, y lo manipula. OBSERVACIÓN 8 (27/06/2017) 11:42 Los estudiantes se sitúan conforme a los grupos asignados para el trabajo de los dos mecanismos en un sistema. El menor observado se sienta con sus compañeros y comienzan a hablar de cómo lo van a realizar. Los estudiantes eligieron a un estudiante del grupo para que escriba el papelógrafo, mientras que los demás les indican qué escribir.
	5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: Existe un Terapeuta Ocupacional (T.O.) dentro del aula, siendo quién adecua al estudiante al ambiente, otorgando, además, una labor de mediador del aprendizaje. El profesor 1A no se acerca al estudiante con TGD-NE, delegando la responsabilidad en el TO. El trabajo interdisciplinario se realiza a través de entrega de información en reuniones escasas al inicio del semestre, y el resto constituyen reuniones informales (reuniones de pasillo y correos electrónicos). El Educador Diferencial que está a cargo del menor en sala de recursos, no existe co-docencia.	OBSERVACIÓN 1 (20/06/2017) 11:01 Después de la intervención, el profesor 1A da la instrucción de ir al taller y llevar los materiales y picnic para almorzar(...) Al menor observado se le queda la lonchera, a lo cual el Terapeuta lo llama e indica que la lleve, el menor saca la lonchera y deja la mochila abierta, por lo cual, el profesional le dice que la cierre, el menor observado responde con ruidos y gestos de desaprobación, el Terapeuta reitera la orden de manera firme, a lo que el menor observado realiza la acción, a la misma vez que balbucea palabras. Mientras sus compañeros realizan modificaciones al sistema, colocan un pedazo de lana, a lo cual, el menor observado dice que el hilo hace peso, y posteriormente donde debe ir uno de los mecanismos, a lo que el T.O dice bien, por lo cual se toca la cabeza y dice la “ingeligencia”. El profesor 1A sigue mirando entre los grupos con su cuaderno [El docente no se acerca al grupo que constituye el menor observado, por lo cual insisto que parece que delega esta función en T.O].

P R O F E S O R 1 - B PROFESOR REGULAR	1.- Normas de convivencia social: La disciplina es rígida y hermética en cuanto al control de la conducta y las normas sociales de convivencia. Se recalca el cumplimiento por el respeto al silencio, por levantar la mano para solicitar el turno de participación, el no consumir alimentos en clases, entre otros. El profesor utiliza instrucciones claras, concisas e imperativas para los estudiantes. Los códigos de convivencia social que se aplican al interior de la sala de clases no son enseñados al estudiante con TGD-NE previamente. El profesor se molesta con las intervenciones desadaptativas del menor con TGD-NE, no comprendiéndolas y desaprobándolas, por lo que aplica disciplina punitiva, y en ocasiones lo deja sin participación en las actividades (discriminación). En las ocasiones en que los estudiantes hacen caso omiso a las normas de convivencia social y a la disciplina y orden en la sala desestabilizan emocionalmente al menor con TGD-NE. La institución escolar realizó en una oportunidad una actividad para la sensibilización de los compañeros del estudiante con TGD-NE y sus conductas desadaptativas. El profesor 1B destaca que los cambios, en relación a sus compañeros deben venir de parte del menor con TGD-NE y no del contexto, con el fin de simpatizar y ganarse el afecto del curso.	OBSERVACIÓN 3 (21/06/2017) 9:45 El menor con TGD-NE levanta su mano para participar. Mantiene su mano en alto durante 2 a 3 minutos. En aquel transcurso, mientras el estudiante con TGD-NE mantenía su mano levantada, el Profesor 1B le responde al estudiante que realizó la pregunta sobre el presidente. [Cabe destacar que existe cierta invisibilidad hacia el estudiante con TGD-NE (...)]. 9:47 El Profesor 1B apunta a otro estudiante, y este indica el derecho a ser respetado, mientras le llama la atención al menor con TGD-NE. Profesor 1B : ¡Atención! No estás levantando la mano y está comiendo, además. No se come en clases. Todos : ¡uuuuuhhh! (los estudiantes se empiezan a silenciar entre ellos) Profesor 1B : ¡dígame!, ¡dígame! ¿Qué me quiere decir? (se escucha bullicio nuevamente) ¡shh! ¡¿Se pueden callar allá atrás?! Est. con TGD-NE: Entonces no sé por qué. Yo quiero entender que me dijeron una pelea entre Corea del norte contra EE.UU. Profesor 1B : ¡joye, pero atención! Volvemos... Estudiante 1 : Es porque van a hacer una guerra mundial. Profesor 1B : ¡Haber! ¿Cómo que van a hacer una guerra mundial? Estudiante 2 : Es lo más posible Estudiante D : Es verdad. Profesor 1B : En primer lugar (nombre del menor con TGD-NE) hizo una predicción y segundo. Y segundo necesitamos el repaso de ciencias sociales. Profesor 1B : ¿(nombre del estudiante C)? [El Profesor 1B desaprueba el aporte dado por el menor observado, y sigue con la temática] 9:49 [En este momento en que participó casi la totalidad del curso, no se observa una intervención del menor observado, ni tampoco alguna practica pedagógica que incentive la participación de él] Extractos de la entrevista <i>“Haber lo que pasa es que el curso de (nombre del menor con TGD-NE) es bien desordenado, entonces claro en la medida como una tiene contenido a todo el grupo, te resultan las cosas, y hay otros momentos en que no los tienes contenidos y (nombre del menor con TGD-NE) yo creo que se pone muy nervioso (...) Entonces muchas veces me “destruye la clase” comillas y yo en el fondo me enojo ¿te fijai?”.</i> <i>“En primero y segundo, como en el fondo él tenía que darse a conocer que el explicitara mucho o resaltarlo en cosas que él sabía hacer, que se presentara. Una vez en segundo cuando chico trajo un power en donde él explicaba el uso de algo, no me acuerdo, y los demás no sabían, entonces durante un mes (nombre del menor con TGD-NE) fue el centro del curso porque era el único que sabía meter a no sé qué programa del computador, entonces, ahí fue ídolo.”</i>
---	--	--

P R O F E S O R 1-B P R O F E S O R R E G U L A R	2.- Planificación de la clase: Planificaciones globales sin incluir las NEE del menor con TGD-NE. Solamente se realizaron actividades ocasionales para la inclusión social. Actividades orientadas en responder o trabajar los estilos de aprendizajes auditivos, kinestésico o visual de los estudiantes, no relacionadas con las NEE presentadas en los estudiantes con TGD-NE.	Extractos de la entrevista. <i>“No en general no (en referencia a las planificaciones), yo lo hago más en las evaluaciones, en la clase misma no. Ahora de chico se hacía más.”</i> <i>“Haber yo entiendo en el fondo de buscar formas amigables de acuerdo a las necesidades de los niños. O sea en el fondo, a lo mejor los otros 28 que hay en el curso no tienen un diagnóstico específico como podría tener (nombre del menor con TGD-NE) pero hay muchos que son auditivos, que son más visuales, que son mucho más perceptivos (...)”</i>
	3.-Instrumentos de Evaluación: presentan adecuaciones de acceso, solo en cuanto, a simplificar las preguntas en las evaluaciones.	Extracto de entrevista <i>“En las pruebas, le estoy haciendo pruebas cortas un poco lo que te decía, para que le voy a preguntar 8, sino 4, porque se demora en el fondo, no tiene una disposición, eso le falta, el no.”</i>
	4. Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: Los turnos de participación de los estudiantes son elegidos por el profesor 1B. El docente veta la participación del estudiante con TGD-NE, durante toda la clase, dada las interrupciones equivocadas del menor y las preguntas descontextualizadas. El estudiante con TGD-NE intenta participar, levantando la mano en dos ocasiones, siendo ignorado por el profesor 1B, quien elige a otros compañeros en su lugar, dejándolo con la mano en alto durante dos a tres minutos, incluso durante el transcurso de la clase. Luego, el estudiante con TGD-NE al ser ignorado, comienza a comer dentro de la sala de clases, es amonestado por el docente, por lo que aprovecha de realizar una pregunta, que se encuentra fuera del contexto de la temática que estaban repasando, por lo que el profesor 1B, intenta volver al tema principal ignorándolo. A continuación, el estudiante con TGD-NE solicita el computador del escritorio del Docente. Los elementos tecnológicos causan interés en el estudiante, sin embargo, a pesar de ser uno de sus	OBSERVACIÓN 3 (21/06/2017) 9:45 El menor con TGD-NE, levanta su mano para participar. Mantiene su mano en alto durante 2 a 3 minutos. (...) El profesor B procede a responder a la inquietud de otro estudiante (...). No le cede la palabra al menor con TGD-NE . 9:47 El Profesor 1B apunta a otro estudiante, y este indica el derecho a ser respetado, mientras le llama la atención al menor con TGD-NE. Profesor 1 : ¡Atención! No estás levantando la mano y está comiendo, además. No se come en clases. Est. con TGD-NE : Entonces no sé por qué. Yo quiero entender que me dijeron una pelea entre Corea del norte contra EE.UU. (otros compañeros comienzan a dar su opinión sobre el tema) Profesor 1B : ¡oye, pero atención! Volvemos... 9:57 Profesor 1B: Si yo no puedo hacer ni clase por el comportamiento de Uds. Lo hacemos en el recreo igual que el otro día. Estos recreos son cortos (Nombre del menor con TGD-NE) vaya a sentarse ¿tiene algo que ver con esto? ¿Qué? [El menor con TGD-NE le plantea al docente que desea ocupar el computador que se encuentra en el escritorio de los profesores, pero ella le repite que se vaya a sentar. Este sigue insistiendo, el profesor 1B lo ignora y sigue su clase. Luego, de caminar hacia la vuelve al escritorio de la profesora, mientras ella sigue explicando el contenido acerca del poder inicial. El niño vuelve a acercarse a solicitar lo mismo al profesor, y éste se lo niega y lo envía sentar]. 10:00 Culmina la clase con una síntesis del profesor 1B (...) Luego, les indica que guarden los

P R O F E S O R 1-C P R O F E S O R R E G U L A R	intereses no se observa alguna actividad que se oriente a ese interés en particular, por lo tanto, el estudiante se distrae y pierde el foco en la clase.	cuadernos de la mochila. En otro lado de la sala, el menor observado no se percató del término, y levanta la mano para participar, sin embargo, el profesor lo vuelve a ignorar ya que queda pocos minutos para salir al recreo.
	5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: Se mantiene el formato de trabajo al igual que el docente 1-A.	<i>“Sí. Como te digo con su especialista en el fondo limpiamos lo que es fundamental, lo que necesitamos que aprenda, lo que necesitamos que sepa, entonces hay una preocupación en eso.”</i> <i>“(…) Él se muere de lata todo lo que sea lo escrito y desde siempre, ahora como tiene el apoyo de (nombre del Terapeuta Ocupacional) está mucho más enfocado, yo veo que el TO está ahí todo el rato, escribe o transando, yo te escribo dos líneas, tú escribes otras dos. Pero por él no hará nada, o sea si fuera por él (...)”</i>
	1.- Normas de convivencia social: La disciplina se desarrolla dentro de un marco de hermetismo y rigidez, existiendo un control constante hacia la conducta de los estudiantes y las normas sociales de convivencia, dando espacio hacia el respeto y la tolerancia por la participación del menor con TGD-NE. El profesor utiliza instrucciones claras, concisas e imperativas acerca del modo en cómo el estudiante con TGD-NE debe proceder en las actividades, creando así, un ambiente estructurado. Los códigos de convivencia social que se aplican al interior de la sala de clases no son enseñados al estudiante con TGD-NE previamente.	OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 10:15 El profesor 1C les pide que se sienten. En ese momento el menor con TGD-NE se pone de pie y se dirige hacia el escritorio del profesor con el fin de solicitar el computador, sin embargo, el profesor 1C lo insta a tomar asiento, a lo que el niño mira con el ceño fruncido y se va a sentar (...) En el intertanto, el profesor 1C le llama la atención y corrige el comportamiento a un estudiante en la sala de clases, debido a que todos deben estar concentrados haciendo la oración sin distraerse ni realizar otra actividad. 11:00 También se observa refuerzo positivo (estimulación afectiva) y/o negativo por parte del docente 1C (caras tristes escritas en la pizarra por regaño en el caso de la conducta) ante los aciertos o desaciertos de los estudiantes. OBSERVACIÓN 9 (27/06/2017) 12:40 Los estudiantes se encuentran inquietos, por lo que el profesor 1C dibuja una carita triste en la pizarra y los estudiantes se calman, se callan y se localizan de pies al costado de sus puestos. 12:45 El Profesor llama la atención a un estudiante y lo hace callar diciéndole: - “Cállate”-.
	2.- Planificación de la clase: Presenta una organización temporal con un inicio, desarrollo sin la existencia del cierre de la clase. Se desconoce la creación de planificaciones previas que aborden las NEE del menor con TGD-NE. En clases no se observa el abordaje de ellas. La organización espacio temporal, a través de un menú de clases, el cual, escribe en la pizarra, como también, lo expresa de modo oral marcando los tiempos con la ayuda de un cronómetro enfocado hacia el aprendizaje de todos los estudiantes, sin que se realicen adecuaciones según las NEE del estudiante con TGD-NE.	Extracto de Breve entrevista con el profesor 1C (Ver anexo). Me acerco a conversar con el profesor 1C de modo informal. El profesor 1C admite no manejarse en el trato con el menor observado, y que el comportamiento del menor ha mejorado a través del tiempo. Indica que éste antes se rehusaba a trabajar en clases, y que solía traer juguetes y dedicarse al juego durante todas las sesiones. Se establece la realización de una entrevista próxima para ahondar en detalles. OBSERVACIÓN 11 (28/06/2017) 10:17 Posteriormente, mientras los estudiantes conversan y se mueven por diferentes lugares de la sala de clases, el profesor 1C procede a escribir las actividades que se realizarán a continuación. Escribe lo siguiente: Menú 1. Study up n° 2. VerbQuiz 3. Project Art

P R O F E S O R 1 - C PROFESOR REGULAR	3.-Instrumentos de Evaluación: Las adecuaciones curriculares realizadas en los instrumentos de evaluación del profesor 1C, no presentan una flexibilidad idónea según las NEE del menor con TGD-NE, puesto que este debe rendir las pruebas en la misma escala evaluativa, con la misma extensión y complejidad en el lenguaje escrito, a pesar de que éste presenta dificultades en la lectoescritura y en el manejo del inglés, así como también, no recibe ayuda por parte del tutor TO en la realización de la prueba. Por tanto, el estudiante no logra avanzar en la evaluación y se distrae constantemente. Tampoco recibe apoyo del profesor 1C, no se acerca a realizar un apoyo pedagógico al menor con TGD-NE, sino que lo aborda a la distancia. Solo le indica el profesor 1C que se siente en su banco para no distraerse.	OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 10:53 Mientras los niños van avanzando en realización de la prueba, el menor observado cruza sus brazos deteniéndose, a lo que el profesor 1C le pregunta qué sucede, sin acercarse y él responde que está pensando, y el profesor 1C indica con un gesto tierno: - “Ya mi amor”-. El menor observado conversa con el TO, al parecer no comprende cómo resolver el Quiz, a lo que el TO le explica. OBSERVACIÓN 11 (28/06/2017) 10:40 El menor con TGD-NE comienza a jugar con sus manos y luego escribe. El TO le llama la atención para que realice el Quiz en silencio. El profesor 1C le muestra su banco y el menor con TGD-NE se sienta en la silla y luego se recuesta sobre la mesa. El profesor 1C le llama la atención en varias ocasiones puesto que el estudiante habla en voz alta, mira hacia diferentes lados y luego escribe. OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 10:22 Los estudiantes comienzan a conversar entre ellos. Ingresa a la sala el Terapeuta Ocupacional y se acerca a saludarme, indicando que tendrán una breve prueba (Quiz test), agregando que en esos casos él debe mantener distancia del menor con TGD-NE, sin realizar apoyo. 10:34 En aquel instante, el menor con TGD-NE ya no recibe apoyo del TO debido a que comenzará el Quiz. El profesor 1C trata al menor con TGD-NE a la distancia, sin acercarse.
	4. Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: Los turnos de participación de los estudiantes son elegidos por el profesor 1C, quien otorga un espacio al menor con TGD-NE para este participe en la actividad. Mientras se da la clase el estudiante con TGD-NE solicita el computador del escritorio del Docente a pesar de que es del interés de este estudiante, sin observarse actividad alguna con este. La comunicación se genera preponderantemente bajo el idioma de inglés, por lo que el profesor 1C hace uso del español en actos comunicativos en aquellas ocasiones en que no se comprenden las instrucciones o se es necesario una explicación de un contenido más complejo. En este sentido, según lo que indica el menor con TGD-NE este no comprende inglés, por lo que las instrucciones pueden ser confusas o no	OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 10:15 El menor con TGD-NE se mantiene en silencio y cruza sus brazos sobre el banco. El profesor 1C les pide que se sienten. En ese momento el menor con TGD-NE se pone de pie y se dirige hacia el escritorio del profesor con el fin de solicitar el computador, sin embargo, el profesor 1C lo insta a tomar asiento, a lo que el niño mira con el ceño fruncido y se va a sentar. 11:00 En varias ocasiones, el menor con TGD-NE solicita al profesor 1C el computador siendo éste un interés restringido para el estudiante, sin embargo, este lo envía a sentarse, ante lo cual, el menor con TGD-NE reacciona enojándose. OBSERVACIÓN 9 (27/06/2017) 10:38 El menor observado entra a la sala, y el profesor 1C le dice que es el próximo en competir. Terminan de competir los estudiantes, y el profesor 1C llama al menor observado con otro educando. El menor observado escribe y su contrincante también, se cumple el tiempo y paran, queda en empate el encuentro. 13:40 El profesor 1C sigue explicando la rúbrica, ahora de lo escrito. El menor observado levanta la mano e indica: -“no sé inglés”-, el profesor indica que si no sabe inglés tiene que cooperar, ayudar y pedir ayuda. Luego el profesor 1C dice ya las parejas son y pide que los estudiantes anoten las parejas, luego da los nombres. 11:11 El Profesor 1C realiza una clase expositiva y reproductiva acerca de un fragmento en inglés para el curso, leyendo junto a los estudiantes el texto. El profesor lee y va asignando por nombres a

	comprensibles para él. Estilo de clases tradicional, de tipo expositiva, en donde el profesor posee mayor participación que los estudiantes.	diferentes estudiantes, los que leen en voz alta. El menor con TGD-NE no participa. Posteriormente, la profesora lee y los estudiantes repiten. Luego tocan el timbre y la profesora se despide, finalizando así la clase.
	5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: El profesor C supervisa a grandes rasgos al menor con TGD-NE, permaneciendo en su puesto la mayoría de las veces, sin que exista acercamiento directo, puesto que el estudiante se encuentra bajo la tutoría del TO. Por lo que, quien lleva a cabo el rol de mediador de la enseñanza y aprendizaje en sala de clases. Su labor consiste en conectar al estudiante entre el medio (clase), el conocimiento y los compañeros, es el profesional TO, quien, además, trabaja en las dimensiones de socialización y flexibilidad mental, dentro y fuera de la sala de clases .	OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 11:00 El Terapeuta Ocupacional le indica que repase los verbos, le va realizando preguntas y el menor va respondiendo, mientras realiza movimientos estereotipados, los cuales, consisten en el movimiento de la mano derecha de arriba abajo. 10:24 El Terapeuta Ocupacional (TO) es quién repasa los contenidos junto al menor con TGD-NE, siendo el encargado de modular las conductas inadaptativas de éste y organizarlo, cumpliendo un rol de terapeuta. Le indica al niño botar una basura que dejó en el suelo en el basurero, a lo que éste se para y lo deja en aquel lugar. El TO le consigue lápiz y el menor le saca puntas con un sacapuntas prestado por el profesor de inglés. En lo que respecta a los estudios, el profesional le muestra y enseña la diferencia entre los verbos y los tiempos, y le va aclarando el significado de cada uno mientras el estudiante con TGD-NE escucha y responde las preguntas que TO le realiza. Además, el TO consulta con los compañeros acerca de la materia como retroalimentación. (...). A pesar, de que el rol del TO es que el menor se adapte al entorno, también contribuye como apoyo con el fin de que termine de hacer las actividades.
P R O F E S O R 1 – D PROFESOR REGULAR	1.- Normas de convivencia social: La disciplina no es rígida, puesto que el profesor 1D llama al orden solo cuando la situación lo amerita, es decir, cuando el desorden es visible y de forma marcada. El profesor utiliza instrucciones claras, concisas e imperativas acerca del modo en cómo el estudiante con TGD-NE debe proceder en las actividades creando un ambiente estructurado. Los códigos de convivencia social que se aplican al interior de la sala de clases no son enseñados al estudiante con TGD-NE previamente.	OBSERVACIÓN 5 (21/06/2017) 11:45 El grupo es dirigido por el profesor hacia la cancha atlética para el precalentamiento. El profesor de Ed. Física al llegar al lugar les indica que deben correr 4 vueltas por la cancha atlética (...) 11:56 Los niños entran al gimnasio techado de la institución, y el profesor asigna 4 grupos, entregándoles poleras. Divide la cancha en dos, dejando utilizar la mitad de la cancha para el juego de basketbol y la otra mitad para la evaluación. Realiza una demostración de la secuencia a dos grupos (morado-azul), en el que no se encuentra el menor estudiado. La evaluación consiste en un zizageo de los estudiantes botando la pelota de basketbol por entre medio de unos conos, para luego dar un giro sobre sí mismos botando la pelota paralelamente y luego lanzar, sin la necesidad de encestar.
	2.- Planificaciones de la clase: Clase estructurada con tiempo marcado en inicio y desarrollo, ausentándose el cierre sintético. Planificaciones globales, sin incluir las NEE del menor con TGD-NE, sin embargo, dentro de la clase se realizan adecuaciones de acceso al currículo. Las actividades de la clase no se enfocan a planificarlas en función de las NEE, dado que solo se realizan en las evaluaciones según la complejidad.	OBSERVACIÓN 5 (21/06/2017) 11:37 Control con nota hoy. Primera estación cambio de mano, no hay nadie que no lo sepa. Segunda estación desplazamiento. Tercera estación detención tiempo. Cuarta estación pase y tiro. Vamos a hacer cuatro equipos, dos se quedan acá (señalando la mitad de la cancha del Gimnasio), dos están jugando para que no haya desorden. Repito cambio de mano, lanzamiento, da lo mismo si encestan o no, porque no lo hemos trabajado, detención y base. Los estudiantes comienzan a hacer diferentes preguntas y él les responde. Extractos de la entrevista. “Lo que pasa es que yo manejo mi área que es el deporte. La verdad es que acá (nombre de otro estudiante con TGD-NE) funciona bastante bien. Los niños en general que

P R O F E S O R 1 - D P R O F E S O R R E G U L A R	El concepto del profesor 1D en lo que respecta a la planificación se orienta al concepto de inclusión escolar, por medio de la participación del estudiante en su clase, haciendo una actividad cualquiera, observándose como un estudiante igual a otro. Por otro lado, agrega que la planificación en la participación de los estudiantes con TGD-NE depende de la voluntad de cada docente.	tiene necesidades educativas especiales, al menor en área de educación física, no es tan notorio como en el caso de la sala de clases normal (...). En el caso de (nombre de otro con NEE) se adaptó (las evaluaciones) (...)." "Sí, pero eso depende de cada profesor y cuanto le interese que el chico aprenda. (...) Por eso te nombro a (nombre de menor con síndrome de Down) porque es un chico que anda en silla de ruedas, anda con un carrito, pero a mí no me da lo mismo, porque quiero que este chico participara (nombra a un niño más y al menor con TGD-NE) lo mismo para ellos. (...)"
	3.-Instrumentos de Evaluación: Evaluaciones con ejemplos concretos previos, para que el estudiante con TGD-NE pueda responder ante las exigencias. Además, se adecua las evaluaciones dependiendo de la complejidad, según la forma, y no en el fondo.	Extracto de entrevista "(...) si la evaluación es muy compleja se adapta para que pueda cumplir con el objetivo final de la evaluación." OBSERVACIÓN 5 (21/06/2017) 12:02 El profesor de Ed. Física, sentado en un escritorio, le indica al menor observado acercarse para la evaluación y luego le señala que mire como ejemplo la secuencia realizada por dos compañeros. Una vez que el menor observa, le consulta si comprendió, a lo que el menor asiente, por lo que el profesor le indica que se siente. Luego lo llama para su turno y el menor observado lo hace.
	4. Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: Estilo de clase participativa e interactiva, en donde se potencia el trabajo en equipo por sobre la competencia. La organización social del aprendizaje se realizó en grupos. El docente 1D le otorga oportunidades, e incita a que el estudiante con TGD-NE participe.	En relación a la ventaja de tener entre 28 a 29 estudiantes en sala. Extracto de entrevista. "Acá tenemos un plus que es que la cantidad de alumnos por sala, que son entre 28 y 29 alumnos por sala, yo creo que eso favorece bastante el aprendizaje". OBSERVACIÓN 6 (23/06/2017) 11:05 El profesor de Ed. Física toca el pito, para que los estudiantes se detengan y le indica sentarse a un costado de la cancha para dividirlos en 4 equipos para el juego de basquetbol y entregarles las camisetas, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir a quienes quieren integrar a su equipo. Los equipos se van conformando rápidamente, sin embargo, al menor observado es elegido de los últimos, quedando en el equipo amarillo.
	5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: Existe la presencia de un T.O dentro de la clase, para abordar las NEE del menor con TGD-NE. El TO cumple la labor de mediador del aprendizaje y adecuar al niño al contexto, por lo cual el profesor 1D delega funciones en éste como por ejemplo la resolución de conflictos. No existe trabajo colaborativo entre los profesionales, es decir, no se llegan a consensos, sino que el T.O se preocupa de	Extracto de entrevista. "No. No hay un apoyo. Esto cuando comenzó el programa de integración, nosotros cuando comenzó, nos cuestionamos es que no estábamos preparados, la universidad no nos preparó para esto. Pero esto solamente tiene que ver con uno, con la capacidad que tienes de querer, en el fondo, poder ayudar al niño, o sea, no te puede quedar sentado, en el sentido de que alguien te tiene que ayudar". OBSERVACIÓN 6 (23/06/2017) 10:50 [La función del Terapeuta Ocupacional al parecer se orienta a que el menor observado desarrolle autonomía y adaptación, frente a los espacios en que este se desenvuelve, es decir, más allá del papel que desarrolla a nivel de acompañamiento pedagógico, es desarrollar un comportamiento

	contener al menor. Según el lenguaje utilizado por el TO, deja entrever, la perspectiva médico-clínica que tiene en cómo abordar las NEE del estudiante con TGD-NE.	funcional al entorno, no de este al individuo, lo que puede contrarrestar con los fines inclusivos. Según lo conversado con él, al parecer su labor se orienta por un paradigma medico clínico, ya que en su lenguaje se denota llamar al individuo como “paciente “o que al trabajar con él lo va a “atender”]
P R O F E S O R 1 - E P R O F E S O R R E G U L A R	1.- Normas de convivencia social: La disciplina es rígida, sin embargo, no es punitiva, sino que es a través del establecimiento de vínculos afectivos. El profesor utiliza instrucciones claras acerca del modo en cómo los estudiantes deben proceder en las actividades y evaluaciones. Los códigos de convivencia social que se aplican al interior de la sala de clases no son enseñados al estudiante con TGD-NE previamente.	OBSERVACIÓN 7 (23/06/2017) 12:45 Profesor 1E: ¿Perdón? Tengo entendido que se acabó el recreo. Niños todas las cositas que están acá (se acerca al sector del fondo a la derecha de la sala en la cual se encuentran diversos trabajos tirados en cualquier lugar) deben retirarse, ¿;Que les quede claro! ¿Ya no puede haber un desorden? ¿Esto de quién es? Perdón, pero esto no puede quedar así ¿ya? Hay que doblarlo no se po (...) El profesor 1E sigue indicándoles que ordenen sus trabajos y dispone una silla para los profesores (investigadora), y les insta a tener una sala ordenada. Luego envía a dos ayudantes a buscar unos libros a la sala de profesores dándoles indicaciones en el lugar que se encuentran, por un trabajo pendiente.
	2.- Planificaciones de la clase: Clase estructurada con tiempos marcados en inicio y desarrollo, ausentándose el cierre sintético. Planificaciones globales, sin incluir las NEE del menor con TGD-NE, sin embargo, dentro de la clase hay una especial atención sobre la motivación y foco atención del menor con TGD-NE, además de un seguimiento.	Extracto de entrevista <i>“(…) yo planifico para el grupo porque él está incluido en el grupo, ahora siempre viendo en cuales pueden ser en aquellas situaciones en que (nombre de menor observado) pueda reaccionar de otra manera, el tener la herramienta para poder ayudarlo a mantenerse calmado en cuanto a frustración específicamente”.</i>
	3.-Instrumentos de Evaluación: En las evaluaciones se otorga tiempo, espacio, además de simplificar las evaluaciones, a través de disminuir el número de preguntas, lo que facilita la realización de los controles sumativos. Sin embargo, estas adecuaciones se realizan de forma espontánea, cuando se visualiza que el menor no puede contestar la prueba.	OBSERVACIÓN 14 (30/06/2017) 13:27 Llega el profesor 1E a la sala y pide silencio, se acerca al menor observado y le pide que vaya con él [El menor observado no ha realizado ni un ejercicio]. El profesor habla con el menor observado, le pide la prueba y le pasa otra, luego le indica que se siente adelante y le revela que esa es más corta que la otra, así que va a trabajar bien.
	4. Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: Estilo de clase participativa e interactiva, en donde se potencia el diálogo y el respeto de los turnos de habla. La organización social del aprendizaje se realizó en el grupo curso a excepción de	OBSERVACIÓN 7 (23/06/ 2017) 13:04 El profesor 1E los felicita por la respuesta, da unas órdenes para que cierren el cuaderno y guarden los útiles como la agenda y las guías. También, hace contacto con el menor observado para que este tome atención. El menor observado asiente y comienza a ponerle atención. Profesor 1E: correcto y ampliación. Escuchen una cosa según los contenidos de

	las evaluaciones. El docente 1E proporciona, en diversas oportunidades la posibilidad de participación par ale menor con TGD-NE	matemáticas...okey.(...) (Nombre del menor con TGD-NE) vamos a dar inicio acá y vamos a trabajar acá ¿ya? Menor observado : ya [El profesor 1E sitúa al estudiante o lo contextualiza, el menor con TGD-NO asiente y presta atención] Profesor 1E : ¿Qué significa amplificar? Estudiante 6 : Es multiplicar el número que Profesor 1E : Que multiplica ¿El numerador y denominador? Por un mismo número. Eso es amplificar y cuando yo hago eso esto y encontrando una fracción equivalente. Okey (nombre del menor con TGD-NE) ¿Que otro método existe para encontrar una ecuación equivalente? ¿Qué otra manera? Menor observado : la simplificación [La contextualización que ha hecho el profesor con el menor con TGD-NE tiene resultados positivos] 13:16 Luego, el profesor 1E le indica al menor con TGD-NE que salga adelante a explicar, y éste lo hace. Profesor 1E : Ya vamos que nos va a explicar. Dele po si Ud. es capaz que quiere explicar ¿qué sabe? El menor observado comienza a escribir en la pizarra. Mientras el menor observado escribe, el profesor 1E realiza preguntas a los estudiantes en relación a los numeradores escritos en la pizarra. Les propone en la sala, por lo que se puede considerar un factor importante en cuanto a las veces en que lo dejan participar dentro de la sala de clases, considerando que el profesor 1E dejo para el final de la clase la explicación del estudiante y que generalmente los docentes se encuentran en contra del tiempo] Profesor 1E : (Nombre del menor con TGD-NE) cuéntanos un poquito Menor observado : Esto es si alguien piensa que estuvo mal Estudiante 12 : Yo encuentro que está bien. (Varios se suman a esa opinión) Es para que ellos me digan si está bien [El profesor establece los parámetros del contenido para la clase] Menor observado: Yo nosé si esta malo o bueno Estudiante 11 : ya, tú dijiste que te dijéramos que estaba malo. Entonces yo te digo que esta malo ¿Por qué esta malo? Todos : Muchas risas Menor observado : no yo sé si está malo o bueno. Profesor 1E : pero bajen la manito, espérense un poquito que está hablando ya. Menor observado : ya esto, si uno pone... (No se comprende) un chocolate ahí me sobra cinco partes yo lo divido por nueve y después se come cinco. Se come cinco, entonces, alguien lo divide, alguien creyendo que va a pagar menos, aaa alguno le paso que va a pagar
--	---	---

		menos de dieciocho... (no se comprende) lo partió y se comió diez partes, pensado que se iba a comer menos, pero después, después yo le dije que nos íbamos a comer lo mismo y que iba comer menos porque... Profesor 1E : Bien, yo creo que esta excelente, o sea tú me estas explicado lo que pasa, tú me estás diciendo que un noveno y diez dieciocho ¿son equivalentes? ¿Sí? Menor observado : si Profesor 1E : ¿Qué se comieron lo mismo, pero lo dividieron en cosas distintas? Menor observado : si
	5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: Trabajo en las mismas circunstancias que el resto de los docentes regulares.	Extracto de entrevista (Ver anexo) <i>“Reuniones, claro a través de reuniones, instancias cada cierto tiempo nos reunimos y vamos viendo las fortalezas, las debilidades de (nombre de menor observado) los objetivos logrados, los no logrados y cuáles van a ser las... digamos el procedimiento a seguir con respecto a él para seguir ayudándolo al desarrollo de su deficiencia en el fondo y fortalecer lo que ya ha logrado” (estas reuniones son con la educadora diferencial)”</i>.
P R O F E S O R 1 - F EDUCADOR DIFERENCIAL	1.- Normas de convivencia social: La disciplina es flexible en cuanto al control de la conducta y las normas sociales de convivencia. Se adapta a las situaciones reales, a los ritmos de aprendizajes y a las necesidades de expresión de cada estudiante. El profesor utiliza instrucciones claras, concisas e imperativas acerca del modo en cómo el estudiante con TGD-NE debe proceder en las actividades creando un ambiente estructurado. El profesor explica algunos de los códigos sociales que, para la sociabilización, mas no aquellos códigos de convivencia social y las normas sociales que se deben conocer para aplicarlas al interior de la sala de clases no son informados, ni enseñados al estudiante con TGD-NE previamente.	OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017) 15:07 Mientras el estudiante con TGD-NE realiza los ejercicios, comienza a bostezar, y el profesor 1F le pregunta si se acostó muy tarde, a lo que él le indica que si, por lo que ella le ofrece ir a tomar agua, a lo cual él lo niega. El menor indica que lo encuentra muy fácil, mostrándose entusiasmado, y a medida que va avanzando en los ejercicios, el profesor 1F y él conversan de cosas cotidianas y se ríen. 15:21 Al terminar de repasar matemáticas, pasan a ver contenidos de Lenguaje y Comunicación. El profesor 1F le indica textualmente: - “Vamos a repasar Lenguaje y Comunicación. Vamos a ver algo que no viste: el poema.”- El profesor 1F va ejemplificando lo que es un poema, y tapa con la mano el contenido y le dice: - “¿Qué es un poema?”- 15:41 En este sentido se ve que el profesor 1F trabaja en la parte de habilidades sociales, debido que el estudiante en reiteradas ocasiones ha demostrado descompensarse a nivel emocional por conflictos con compañeros, tales como que uno de sus amigos prefiera no jugar con él y lo haga con otro compañero, o por las burlas de los compañeros, o incluso cuando en educación física no le dan el balón. Estas descompensaciones se caracterizan en que el menor sale corriendo, tapándose los oídos y llorando, teniendo que el Terapeuta Ocupacional hacerse cargo de la contención] OBSERVACIÓN 16 (11/08/2017) 10:28 El menor observado dice que le gusta enseñar a jugar, a lo que el profesor 1F le indica: - “Le puedes enseñar a jugar si es que quiere sino no, no se puede obligar, se puede compartir”-. Al término de la sesión el profesor felicita a cada estudiante por su trabajo uno por uno

	2.- Planificaciones de la clase: Presenta una organización temporal con un inicio, desarrollo y cierre de la clase, las cuales, se enfocan más en el repaso en contenidos que le dificultan que en objetivos transversales. Se indica tener poca información del TGD-NE, por tanto, no se pueden especificar con claridad los objetivos a trabajar con el estudiante. Sin embargo, a pesar de esta situación, los objetivos en las planificaciones están orientados a trabajar las habilidades sociales en su clase. Según las recomendaciones que les da a los docentes regulares estos objetivos trasversales se centran en el autocontrol de la conducta, a nivel de responsabilidad, la autonomía y atención. Presenta planificaciones previas anuales que abordan las NEE del menor con TGD-NE, relacionadas con las adecuaciones en las evaluaciones, y no así en metodologías o herramientas técnicas pertinentes a las NEE del menor, a pesar de que lo explicita. Preponderancia a trabajar habilidades de aprendizajes o habilidades en función del desarrollo de destrezas para la lectoescritura o el contenido, según planes y programas de la institución educativa	OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017) 14:46 Comienzan trabajando en el libro de matemáticas en torno a las fracciones. El profesor 1F le explica en qué consiste las fracciones, mientras él lo escucha y se pasa la mano sobre el ojo. Luego el menor con TGD-NE escribe en el libro. Al dibujar esto en la pizarra, el profesor lo insta a escribir una fracción (nivel simbólico). Le dice: -“Hay una forma que es directa ¿lo viste eso en la sala?”-. El estudiante entonces cuenta los cuadros pintados y escribe $3 \frac{3}{4}$. El profesor le pregunta: ¿Cómo podemos transformar este número mixto a fracción impropia? El estudiante cuenta los enteros y luego la fracción propia e indica que en número mixto corresponde a $15/4$. [En este sentido se ve al menor con TGD-NE con sus capacidades cognitivas intactas y de buen nivel ya que realiza una conclusión de cómo calcular con una estrategia personal el cálculo para conocer el número mixto] 15:07 Luego de la explicación en la pizarra del ejercicio, y una vez que el profesor 1F, realiza el cierre sintético del contenido. Extractos de entrevista. <i>“Sí, o sea yo siento que (nombre del menor con TGD-NE), responde bastante bien en general a la propuesta de planificación que hace el colegio, yo insisto en que en lo que hemos hecho variación en todos los años en (nombre del menor con TGD-NE), está referido a la evaluación porque las evaluaciones como lo hemos visto hasta la actualidad son bastantes extensas, con un montón de preguntas más de ejercitación más que de evaluación aun contenido en sí.”</i> <i>“Si quizás nos guiáramos también por el diagnóstico, tendríamos que hacer muchas más adecuaciones y contenido y que (nombre del menor con TGD-NE) no requiere, entonces al ser un trastorno no con tanta claridad en cuanto a las características, porque insisto como que abarca a muchos tipos de niños”.</i> <i>“Mira en este minuto, aparte de los objetivos propios de su nivel, eh tenemos objetivos de tipo sociales y conductuales que tienen que ver con responsabilidades de (nombre del menor con TGD-NE) porque él es un poco desorganizado con sus propias responsabilidades, por ejemplo, en la mañana los niños tienen que sacar sus materiales de lockers y dejarlos bajo su mesa y dejarlo para lo que le toque en el día”</i> <i>“Los desafíos que tenemos es el nivel de autonomía de (nombre del menor con TGD-NE). Necesitamos que él vaya haciendo finalmente un proceso de hacerse cargo, tomar responsabilidades y darle la mayor cantidad de estrategias para que él pueda relacionarse con su entorno”.</i> <i>“Haber lo que pasa con (nombre del menor con TGD-NE) lo que pasa en este minuto es que él trabaja con el mismo currículum del curso, él trabaja los mismos objetivos del curso, teniendo adaptaciones en metodología, evaluaciones y estrategias, es como ese es el foco de adecuaciones de (nombre del menor con TGD-NE), porque lo que él requiere es que focalicemos su atención. Por</i>
--	--	--

		<i>ejemplo, requiere que le demos la instrucción clara, requiere que sus instrucciones no sean tan extensas, por ejemplo, él tiene dificultad mucho en escritura (...)</i>”
	3.-Instrumentos de Evaluación: El profesor 1F, Educador Diferencial, recomienda el uso de instrumentos de evaluación para los docentes regulares, los que presentan adecuaciones, en cuanto, a simplificar las preguntas. No se realizan evaluaciones diferenciales.	Extracto de entrevista <i>“Ahora en si el colegio está haciendo toda una evaluación y está cambiando la forma de evaluación del colegio completo que eso nos permite que (nombre del menor con TGD-NE) este mucho más incorporado en el nuevo tipo de evaluación que está implementando del colegio, que tiene mucho que ver con el desarrollo de habilidades, con el trabajo en equipo, ya no solo la prueba escrita, que yo siento que ahí en ese tipo de instrumentos para (nombre del menor con TGD-NE) (...)</i> <i>” (...) o se modifica las preguntas que se está haciendo, como les decía, si esto es desarrollo, no va a tener ítem de desarrollo, pero esas preguntas van a estar incluidas en alternativa o en verdadero y falso ¿ya? Porque esa es como a la modificación final. O si vemos que es bastante extensa, cuales son los objetivos principales que queremos el aprenda en contenido y se eliminan aquellas preguntas que son más de complementación de algo, o que responden al mismo objetivo (...)</i>” En lo que respecta a evaluaciones diferenciales para determinar sus dificultades en el aprendizaje. <i>“Nosotras en forma interna no realizamos ningún tipo de evaluación con respecto al diagnóstico de Andrés. Estas evaluaciones son realizadas por sus especialistas externos y que son los pertinentes al diagnóstico (neurólogo, psicólogo, etc). Y de acuerdo a la información que recibimos más reuniones con ellos se determinan objetivos de trabajo, y se evalúan avances o dificultades.”</i>
	4.- Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: Apoyo pedagógico en las áreas de lenguaje y comunicación, y matemáticas, como también, enfocada a estimular las habilidades sociales de relación social, capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjuntas) y de comunicación. Se denota respeto por la participación e intervenciones del menor con TGD-NE por parte del profesor 1F.	OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017) 14:46 El profesor 1F a continuación, le pregunta cómo convertir el dibujo de una fracción impropia a nivel simbólico, a lo que el estudiante le indica no saber, por lo que pasan a ver el contenido en la pizarra. El profesor 1F dibuja en la pizarra una fracción impropia. Al dibujar esto en la pizarra, lo insta a escribirlo en una fracción (nivel simbólico). Le dice: - “Hay una forma que es directa ¿lo viste eso en la sala?”-. El estudiante entonces cuenta los cuadros pintados y escribe 3 3/4. El Educador Diferencial le pregunta: ¿Cómo podemos transformar este número mixto a fracción impropia? El estudiante cuenta los enteros y luego la fracción propia e indica que en número mixto corresponde a 15/4 [En este sentido se ve al menor con TGD-NE con sus capacidades cognitivas intactas y de buen nivel ya que realiza una conclusión de cómo calcular con una estrategia personal el cálculo para conocer el número mixto] 15:21 Al terminar de repasar matemáticas, pasan a ver contenidos de Lenguaje y Comunicación. El profesor 1F le indica textualmente: “Vamos a repasar Lenguaje y Comunicación. Vamos a ver algo que no viste: el poema.” El profesor 1F va ejemplificando lo que es un poema, y tapa con la mano el contenido y le dice: -“¿Qué es un poema?”- El estudiante responde: “tiene versos”.

		Le indica: “¿Esta escrito igual que un cuento? “No” le indica el estudiante. Este comienza a leer y se distrae, el profesor 1F le indica: (nombre del menor con TGD-NE) mira acá volvamos a leer.” Luego le dice que encuentre una rima y que responda las preguntas que aparecen en el libro. El profesor 1F mira el reloj y el estudiante se distrae y pregunta por la hora, luego comienza a escribir el estudiante, y el docente lo va conflictuando por medio de preguntas.”
	5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: Las reuniones de Docente Diferencial y Director, se realizan solo con el profesor jefe del menor con TGD-NE. El resto de los profesores son informados en un consejo de profesores solo al inicio del año mediante una carpeta del estudiante. De este plan de trabajo con el estudiante con TGD-NE no tuvimos acceso a la profundidad de la información que se puede entregar. Las revisiones que se puedan hacer de estos planes son realizadas por los profesores y los educadores diferenciales. Sin embargo, los profesores regulares no comentan nada acerca de las reuniones periódicas que se realizan al termino de los semestres, incluso algunos indican que no se han sido informados de aquellas reuniones. En sala de clases no existe co-docencia. Solo un tutor a cargo, quien desempeña un rol de mediador del aprendizaje en reemplazo de la Educadora Diferencial, quien solo trabaja con el estudiante en sala de recursos. En las reuniones el docente diferencial indica trabajar con diferentes especialistas externos que se hacen parte de las reuniones, tales como, fonoaudiólogos, psiquiatras, educadores diferenciales que trabajan fuera, psicopedagogos, sin embargo no es posible comprobar esta situación.	Extractos de las entrevistas Adecuaciones curriculares según las NEE. <i>“Si lo determinamos nosotros, con las sugerencias externas también. O sea nosotros en la reunión con los especialistas, nosotros planteamos estos son los objetivos de trabajo y lo revisamos en conjunto, y es como está perfecto así, o nosotros creemos que además hay que incorporar otros objetivos, y lo podemos incorporarlo al plan, o llegamos a un acuerdo por ejemplo en este semestre creemos que no vamos a trabajar en éste y así se llega a acuerdo cuando estamos tomando una decisión”.</i> En relación al trabajo colaborativo y co-docente. <i>“Si haber, lo que nosotros hacemos tenemos un equipo técnico de trabajo en que está involucrada: director de ciclo, profesora jefa, mediadoras que somos las educadoras diferenciales del colegio más los profesores de asignaturas. Las decisiones fundamentales (...), se toma dirección, profesor jefe y mediadora, ese es el triángulo. (...)</i> <i>Después de tomar las decisiones en este equipo se traspasa a los profesores. A comienzo año, si voy en orden, a comienzo de año se hacen los consejos, como los consejos curso, pero se hacen precisamente estos consejos para entregar esta información de los planes de todos los niños que necesitan adaptación en su curriculum, y ahí se involucra a todos los profesores de asignatura y se les entrega el plan de trabajo para los niños que se detalla donde esta las adaptaciones y las estrategias de trabajos para él. Y ese plan de trabajo se revisa, se va revisando constantemente, porque el profesor jefe y las mediadoras tenemos consejos constantes para ir revisando, oye cómo van los apoyos, que está pasando, pasó algo puntual, como lo resolvemos y se van revisando durante todo el semestre, y ahora quizás reuniones mensuales o incluso más seguidas dependiendo de las necesidades de los niños para revisar. Y a mitad de año, en los consejos de curso, también se retoma el tema, como ha funcionado el plan de trabajo, si se ha cumplido los objetivos o no se han cumplido, cuáles han sido las dificultades que se han presentado con este plan de trabajo, y las sugerencias para el segundo semestre. Y a fin de semestre se vuelve a hacer consejos donde se revisa el plan completo, o sea, si las sugerencias que se dieron en el año fueron efectivas, si avanzamos o finalmente hubo o no hubo avance, se revisa, y en esos consejos vuelve a participar el equipo completo con los profesores de asignaturas”</i>

		En relación al rol como Educador diferencial en sala de clases. <i>“(...) Pero creo que en este minuto se está haciendo el trabajo en conjunto entre el tutor externo y los profesores para dar las herramientas para los profesores se puedan hacer más cargo de estas mediaciones. Si tú me preguntan en este minuto todavía está más a cargo del tutor que lo está acompañando externamente.”</i> En relación a los especialistas externos. <i>“Espérame me faltan los especialistas externos que también tenemos especialistas con ellos generalmente principio de año, mediados de año, donde tenemos las primeras reuniones para hacer la revisión de los objetivos que nos vamos planteando y cuáles van a hacer los apoyos que ellos hacen externos, y a fin de año el cierre con ellos, que es donde vemos los avances que se proyectan para el siguiente año. Y también se piden los informes, que vayan actualizando los informes de, porque él va realizando diagnósticos a principio de año, estados de avance que nos van entregando durante los años, así nosotros vamos actualizando la información que recibimos acá y vamos recibiendo todas las sugerencias que ellos van elaborando para nosotros compartirlo con equipos internos.</i> En relación al tipo de especialistas que trabajan junto a ellos. <i>“Fonoaudiólogos, Psiquiatras, Educadores Diferenciales que trabajan fuera, psicopedagogos.”</i>
--	--	--

4.1.2 Objetivo específico 2.

A continuación, se presenta los datos obtenidos de la información recogida que responde al objetivo específico dos, el cual, consiste en especificar las metodologías que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE. Por lo que, se especifica el análisis de las metodologías, herramientas técnicas, material didáctico y contexto en el que se abordan las NEE del estudiante con TGD-NE por cada profesor.

4.1.2.1 Profesor 1A.

Metodologías y herramientas técnicas	Material didáctico y contexto	Patrones recurrentes
TÉCNICAS DE TIEMPO	Se utiliza la corporalidad, el lenguaje no verbal y verbal, en contextos educativos, es decir en el interior del aula y taller.	En relación a las adecuaciones. Extracto de entrevista (Ver anexo) <i>“Siempre es tiempo, darle tiempo, tiempo y espacio para que él se desarrolle y logre los objetivos, ya es el tiempo y no, él entiende lo que hace, sabe lo que hace, si le gusta, cuando tú viste la clase, que él sabe hacer manipular y porque son como cosas simples, no tan profundas tampoco, entonces son cosas que físicamente él ve y tiene que trabajar para que resulten y tiene que trabajar en grupo y estar trabajando bien”</i>
ESPACIO SOCIAL DE ACOGIDA OPORTUNO	El profesor 1A utiliza la acogida social dentro sus prácticas pedagógicas, por medio del lenguaje verbal y no verbal.	En relación a exigencias para el menor con TGD-NE. Extracto de entrevista (Ver anexo) <i>(...)“darle espacio para que se desarrolle, para que no se frustre, ya, escucharlo eh los aportes que él puede hacer , respeto de parte del curso y obviamente de los profesores, pero eso es lo que yo hago, se le pide lo mismo, no se le pide ningún trabajo diferente, a él no le gusta ser diferente y que le hagan cosas especiales, le gusta sentirse integrado , quiere... hace lo mismo, y ahí él se siente bien”.</i>

En lo que respecta las prácticas pedagógicas del Profesor 1A, no se visualiza metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE. Si bien, se utilizan algunas adecuaciones curriculares tales como otorgar más tiempo y un espacio social de acogida oportuno para la integración del estudiante, estos carecen de conformarse como metodologías y/o herramientas técnicas que vayan en función directa de las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE.

A continuación, se explicitará extractos de la entrevista realizada al docente 1A, en la cual, expone el nivel de conocimiento del TGD-NE, y las NEE que lo subyacen que pudiesen orientar la toma de decisiones para un trabajo en clases efectivo.

(Extracto entrevistas)

Conocimiento del TGD-NE

“Mira yo a (nombre del menor observado), lo conozco de segundo básico, más menos sé su evolución, yo en segundo básico le hacía arte, era un niño que muy rígido que no aceptaba, no escuchaba nada, quería hacer lo suyo, a su manera, le costaba compartir, pero de a poquito, teniendo mucha paciencia y estaba solito yo me acuerdo no estaba con T.O”

“Así con esas palabras no, pero es una especie de autismo, si o sea no en profundidad, si tú me preguntas todo es título, no lo sé, lo que pasa que segura, a mí me han dado toda la información y todo, lo que pasa que le hago a quince cursos y no he profundizado más, pero entiendo cuando me lo han explicado entiendo.”

Conocimiento sobre las NEE

Siempre es tiempo, darle tiempo, tiempo y espacio para que él se desarrolle y logre los objetivos, ya es el tiempo y no, él entiende lo que hace, sabe lo que hace, si le gusta, cuando tú viste la clase, que él sabe hacer manipular y porque son como cosas simples, no tan profundas tampoco, entonces son cosas que físicamente él ve y tiene que trabajar para que resulten y tiene que trabajar en grupo y estar trabajando bien, así que sus necesidades en mi especialidad no son como tan específicas, tan grandes tampoco.”

Profundización de la información

“No, no fue necesario porque el departamento de integración me la da toda, yo me quedo con eso, lo que pasa que de repente se me olvida a ir a la carpetita. Todos los años a principio de año, el departamento de integración nos informa cómo está el niño, cómo ha sido su evolución y siempre se hace un seguimiento y nos dan la información, yo a parte no he profundizado.”

De esta manera, es factible indicar el desconocimiento acerca de las características, y las NEE del estudiante con TGD-NE por parte del docente, al indicar que recibe unos documentos entregados por el departamento de Integración, el cual, no ha sido estudiada por el docente. Por lo cual, se puede explicar que el desconocimiento del docente de las NEE del estudiante, revela que no se hayan establecido objetivos en función a una línea de trabajo, que permita determinar las metodologías, herramientas técnicas y material didáctico como una respuesta atingente a las NEE del estudiante, lo que explicaría la ausencia de prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en el plano social, comunicativo-lingüístico, de flexibilidad mental-anticipación, simbolización, el dominio de las funciones ejecutivas, entre otras, dentro del aula de clases.

Así, se observa la ausencia de metodologías, herramientas técnicas y material didáctico específico según las NEE del menor con TGD-NE como, por ejemplo: establecer aprendizajes en contextos naturales; tomar los propios intereses del alumno como punto de partida; pre-

diseñar situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos, además de prestar mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales del menor con TGD-NE, puesto que los conflictos emocionales quedan en manos del Terapeuta Ocupacional, sin ser resueltos por el profesor 1A. De igual manera, también se ausenta la organización espacio-temporal estructurada a partir del uso de agendas para que el alumno, de modo que éstos puedan tener muy bien organizado el tiempo, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta.

4.1.2.2 Profesor 1 B.

Metodologías y herramientas técnicas	Material didáctico y contexto	Patrones recurrentes
NORMAS DE CONVIVENCIA SOCIAL ENTRE COMPAÑEROS.	Sin material didáctico preparado, solo materiales corrientes, en este caso pizarra y plumón de pizarra.	OBSERVACIÓN 10 (28/06/2017) 9:43 El Profesor 1B solicita la atención y comienza a disciplinar a los estudiantes que se sientan derechos y que guarden silencio, nombrando a varios estudiantes. El turno de presentación es para el menor observado y su compañero. Ambos estudiantes proceden a colocar el papelógrafo en la pizarra.
EVALUACIONES: ADECUACIONES FORMATO Y CANTIDAD EN EL NÚMERO DE PREGUNTAS EN LAS EVALUACIONES.	Sin material didáctico preparado, solo materiales corrientes tal como hojas.	En cuanto a las características del menor con TGD-NE. Extracto de entrevista) “(...) pero con él hay que adecuarlo en términos de cantidad, por ejemplo, porque a él no le gusta, o sea, escribe poco tiene una letra grande no cierto, es muy desordenado en esa área. Si fuera 100% una evaluación oral tendría un 100% de logro, si fuera 100% una parte escrita, se le adecua, se le acorta en el fondo, pa’ que le vaya no sé, en matemáticas te voy a poner un ejemplo, pa’ que le voy a preguntar unas 5 divisiones por dos si ya sé que tiene el mecanismo o no. Entonces en ese sentido son las adecuaciones, en el formato y la cantidad.” En relación a las planificaciones de las NEE: “No en general no, yo lo hago más en las evaluaciones, en la clase misma no. Ahora de chico se hacía más. En primero y segundo, como en el fondo él tenía que darse a conocer que el explicitara mucho o resaltarlo en cosas que él sabía hacer, que se presentar.”
USO AFECTIVIDAD CON EL DE HACER CONTACTO FÍSICO Y OCULAR (VINCULO)	Uso de la corporalidad del docente. Sin materiales didácticos creados previamente.	Extracto de entrevista “Haber yo fui profesora jefa de (nombre del menor con TGD-NE) en primero y segundo básico, lo conozco hace tiempo digamos, trabaje con él, y ahora me tocó como profesora de asignatura de nuevo, entonces he visto su proceso de cambio. Yo creo que es un niño que responde muy bien a lo afectivo, en el fondo él necesita como esa seguridad, esa tranquilidad de conocerlo, eh porque es muy manipulador, o sea él maneja mucho las situaciones para lograr lo que él quiere lograr.”

En las prácticas pedagógicas presentadas por el Profesor 1B, durante el periodo de observación no es posible definir las metodologías y /o herramientas técnicas que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, puesto que si bien, se utilizan ciertas metodologías y herramientas técnicas, estas consisten básicamente en otorgar más tiempo y un espacio social de acogida oportuno para la integración del estudiante al grupo curso, así como también se observa una técnica más específica que consiste en establecer contacto físico y ocular con el estudiante con TGD-NE, para que este tome atención, aun así, éstas no responden a la totalidad de las NEE del estudiante observado.

De este modo, las metodologías y/o herramientas técnicas, no constituyen en su totalidad a metodologías que den cuenta de una pedagogía más especializada para el trabajo con estudiantes TGD-NE, puesto que no todas van en función directa de las necesidades educativas especiales del menor, dejando de lado las prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE, lo que explicaría la ausencia de prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en el plano social, comunicativo-lingüístico, de flexibilidad mental-anticipación, simbolización, el dominio de las funciones ejecutivas, entre otras, dentro del aula de clases.

Las metodologías y/o herramientas técnicas especializadas que no son llevadas a cabo para el trabajo con estudiantes con TGD-NE, son aquellas que van en función de la evolución de las dimensiones del desarrollo que presentan dificultades, tales como, el aprendizaje en contextos naturales, el interés del estudiante, el pre-diseño de situaciones que desencadenan actos comunicativos, la atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante, una organización espacio-temporal estructurada, el uso de agendas para organizar el tiempo, el uso de material concreto, grafico o audiovisual que ayuden a la comprensión y evitar los elementos de distracción.

Por otro lado, es necesario agregar, que el profesor 1B se desliga profesionalmente en el Terapeuta Ocupacional, quien es el tutor a cargo del menor con TGD-NE.

En cuanto al desligamiento profesional del profesor hacia el TO. Extracto de entrevista (Ver anexo)
“(...)Él se muere de lata todo lo que sea lo escrito y desde siempre, ahora como tiene el apoyo de (nombre del Terapeuta Ocupacional) está mucho más enfocado, yo veo que el Terapeuta Ocupacional está ahí todo el rato, escribe o transando, yo te escribo dos líneas, tú escribes otras dos. Pero por él no hará nada, o sea si fuera por él.”

Así mismo, es preciso indicar que el Profesor 1B, considera que la labor del TO es una especie de “regaloneo”, por lo cual, deja entrever que, desde su punto de vista, el estudiante observado no necesitaría apoyo o recursos materiales o humanos para el aprendizaje o la estancia del estudiante en el colegio. Esta perspectiva del docente 1B, puede estar relacionada que al ver el nivel cognitivo “normal” del estudiante con TGD-NE, el cual, no presenta retardo mental le proporciona cierta autonomía en el aprendizaje, pero no así en otras dimensiones del desarrollo que necesitan ser potenciadas, tales como en área de comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad y /o simbolización, por mencionar algunos.

En cuanto a la perspectiva de las capacidades cognitivas y la necesidad de apoyos. Extracto de entrevista (Ver anexo) (...) *Es un niño con muchas capacidades a nivel intelectual, es un niño que es muy afectuoso también y el tema social de repente lo acompleja mucho, lo expone mucho, tiene pocas herramientas, entonces cuando él se siente no aceptado agredido sus reacciones van...reacciona, es muy reactivo en eso (...)*

“(...) O en el caso de (nombre del menor con TGD-NE) que un niño que es súper inteligente, súper clever en cuanto al contenido (...)”

“(...) Lo que pasa es que yo creo el que él tiene...haber, las clases hay una entrega de contenido y luego hay una vuelta en termino de que ¿niños se acuerdan lo que vimos la semana pasada? Y como (nombre del menor con TGD-NE) tiene habilidades yo creo igual es capaz de integrar una gran cantidad de contenidos, y además que hay un tema familiar también de cultura en el fondo que son cosas que no son extrañas para él (...)”

De esta manera, esta perspectiva de que se le otorga un “regaloneo” al estudiante en cuanto al apoyo del TO, da a conocer un lenguaje implícito que comunica la invisibilización las NEE reales del estudiante, lo cual, puede influir directamente en la consideración de los apoyos pedagógicos, y con ello, en la preparación de metodologías y/o herramientas técnicas pertinentes y centradas en las NEE del estudiante.

Por otro lado, las metodologías y herramientas técnicas que utiliza el profesor 1B, se llevan a cabo por medio del ensayo y error, sin que exista una preparación o recomendación profesional previa, utilizando estrategias de corte tradicional, y como indica el mismo docente, no existen metodologías, ni herramientas técnicas específicas o diferenciales para este estudiante.

(Extracto de entrevista) preparación de las prácticas pedagógicas según las NEE.

“Haber las prácticas pedagógicas es intentar en el fondo, eh mostrar los contenidos de una forma más entretenida. Recoger un poco de lo que ellos saben, tratar de no hacer una clase tan tradicional. Ahora todo depende de los grupos, en estos momentos hago un grupo de hombres y un grupo de mujer, y a pesar de la misma planificación, termina la clase distinta por un tema de conducta o un tema de intereses que se yo. Emm la práctica con (nombre del menor con TGD-NE) en específico no es algo que planifico, yo creo que es algo espontáneo en el momento de acuerdo a si veo si esta reactivo, si está interesado, si no es tan, honestamente no es tan planificado.”

De este modo, el conocimiento que ha surgido por medio de las prácticas pedagógicas junto al estudiante con TGD-NE, se orienta a la comprensión de las NEE orientadas a las dificultades de orden social, relacionadas con la contención de emociones, omitiendo otras dificultades relacionadas con el área comunicativa y lingüística, de anticipación y flexibilidad mental, de simbolización, funciones ejecutivas o ceguera de la mente.

En cuanto al apoyo de las NEE sociales del estudiante con TGD-NE. Extracto de entrevista

“Sí. Yo creo que sí, sobre todo como te digo como llevo un tiempo atendiéndolo, buscando estrategias. Claro, al principio se le sacaba más, entonces se veía que no había tantas necesidades lógicas sino las sociales, entonces había que hacer un trabajo dentro de la sala, como contenerlo ahí, que se mostrara, ponte tu cuando los niños llegan al segundo básico hay una mezcla, entonces también ahí hay todo un trabajo de ver los compañeros que podían ser más positivos para él, que lo resaltarán y aquellos que habían sido más confrontacionales, que no quedaran con él. O sea, hay una preocupación importante en torno a eso.”

Conocimiento en cuanto al TGD-NE y sus NEE

“Mm, haber yo he ido aprendiendo acá en el colegio me ha tocado siempre trabajar con algún niño con necesidades educativas especiales. En el caso del (nombre del menor con TGD-NE) yo he ido aprendiendo con él y según lo que nos explicaban en ese momento las especialistas y siento que en sus mayores dificultades lo veo en el área social- emocional, en el área académica yo no veo grandes necesidades al revés, salvo en el hacer, porque a él no le gusta escribir, le da lata tra....o sea por el que le hagan todo ¿Te fijas? Y en el fondo en el área social emocional, es menos tolerante, mucho más reactivo, emm de repente engancha con cosas súper chiquititas, emm en el fondo cuando algún compañero le da muestras de simpatía él tiende a absorber, entonces después no entiende que a lo mejor en un recreo no quieran jugar con él. O sea en este caso yo siento que esta como más potenciado en términos, como que tiene mayores dificultades en esa área. En los códigos de relaciones que en el área cognitiva.”

En este sentido, se puede indicar como influye el conocimiento de las NEE de los estudiantes con TGD-NE de la consistencia en las prácticas pedagógicas, dado que, al ser bajas o enfocarse en algunas áreas, tales como la socioemocional, dificultan una orientación hacia el contexto metodológico adecuado en el que se debe utilizar en el fortalecimiento de las habilidades que se deben trabajar estudiantes con TGD-NE.

En cuanto al paradigma del docente 1B. Extracto de entrevista (Ver anexo)

“Si yo creo que en el fondo que participe y que se ubique frente a estos que de repente tiene una idea fija, y da lo mismo lo que podamos haber conversado y trabajado en ciencias sociales ponte tú, si él quiere mostrarme algo de matemáticas ¿te fijas? Entonces en eso de su tolerancia y ubicarse en los contextos y después será el momento de esta otra cosa que tiene en mente.”

Así, es posible observar también que el paradigma desde el cual se sitúa en sus prácticas pedagógicas el docente 1B es el tradicional o médico-clínico, remitiendo las posibilidades de cambio en el individuo que presenta las NEE, en este caso, el menor con TDG-NE, teniendo que este adaptarse al contexto, y no de forma opuesta como lo indica el paradigma social.

4.1.2.3 Profesor 1C.

Metodologías y herramientas técnicas	Material didáctico y contexto	Patrones recurrentes
ESTABLECIMIENTO DE NORMAS DE CONVIVENCIA SOCIAL	Sin material didáctico preparado, solo materiales corrientes, en este caso pizarra y plumón de pizarra.	OBSERVACIÓN 9 (27/06/2017) 13:17 El profesor 1C llama a dos estudiantes más, para que compitan, los demás estudiantes corean sus nombres, dando ánimos. El profesor 1C pide silencio y que los estudiantes se vayan a sentar, mientras los estudiantes compiten. Luego, el profesor 1C indica que es una competición de verbos, puesto que uno de los estudiantes que estaban compitiendo escribió “great”, el cual no es un verbo. Después el profesor añade que: -“hay que pensar primero después escribo”-. El profesor 1C escribe lo siguiente en la pizarra: Instrucciones 1) Trabajar en parejas asignadas. 2) Cada pareja va a crear una canción o un cómic. 12:40 Los estudiantes se encuentran inquietos, por lo que el profesor 1C dibuja una carita triste en la pizarra y los estudiantes se calman, se callan y se localizan de pies al costado de sus puestos. 12:45 El Profesor llama la atención a un estudiante y lo hace callar diciéndole: - “cállate”-.
ATENCIÓN A LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS ESTADOS EMOCIONALES.	Sin material didáctico preparado, solo materiales corrientes, en este caso pizarra, plumón de pizarra, mapamundi desde pizarra desplegable.	OBSERVACIÓN 2 (20/06/2017) 13:25 El menor observado se pone a buscar la palabra, y el profesor 1C silencia al curso. El T.O trabaja junto al menor observado [el estudiante parece concentrado en la actividad], mueve la mano como batiéndola. El profesor 1C dice one minunts y coloca otra canción, la cual es coreada por los estudiantes, menos el menor observado. OBSERVACIÓN 11 (28/06/2017) 10:17 Luego el menor con TGD-NE le solicita al profesor 1C poder participar en el concurso que realizan todas las clases. Menor con TGD-NE: ¿Puedo hacer el... (no distingue bien lo que dice el estudiante, pero habla del concurso que realizan todas las clases) Profesor 1C : ¿Lo hiciste la semana pasada? Menor con TGD-NE : No. Profesor 1C : Ya venga. OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017) 15:07 Mientras el estudiante con TGD-NE realiza los ejercicios, comienza a bostezar, y el profesor le pregunta si se acostó muy tarde, a lo que él le indica que si, por lo que ella le ofrece ir a tomar agua, a lo cual él lo niega. El menor indica que lo encuentra muy fácil, mostrándose entusiasmado, y a medida que va avanzando en los ejercicios, el Educador Diferencial y él conversan de cosas cotidianas y se ríen.

ADECUACIONES CURRICULARES: • Espacio de serenidad para la realización de las evaluaciones. • Opciones por medio de alternativas de evaluación por proyectos educativos.	Sin material didáctico preparado, solo Data Show para proyectar la materia del libro de contenidos, el uso de diccionarios, actividades del libro de clases y el uso de la pizarra y el plumón. Sin embargo, en el caso de las pruebas estas no les es permitida el apoyo del TO, como también, el resto de los elementos de evaluación no fueron prediseñados o enfocados en primera instancia para responder las NEE menor con TGD-NE, sino enfocados hacia el curso en general.	OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 10:22 Los estudiantes comienzan a conversar entre ellos. Ingresa a la sala el Terapeuta Ocupacional y se acerca a saludarme, indicando que tendrán una breve prueba (Quiz test), agregando que en esos casos él debe mantener distancia del menor con TGD-NE, sin realizar apoyo. OBSERVACIÓN 11 (28/06/2017) 10:40 El menor con TGD-NE comienza a jugar con sus manos y luego escribe. El TO le llama la atención para que realice el Quiz en silencio. Luego acusa con el profesor a un compañero que le está copiando. Estudiante A: ¡Profesor el...! (Nombre del estudiante) me está copiando! Profesor de inglés: Ven a sentarte acá. El profesor le muestra su banco y el menor con TGD-NE se sienta en la silla y luego se recuesta sobre la mesa. El profesor le llama la atención en varias ocasiones puesto que el estudiante habla en voz alta, mira hacia diferentes lados y luego escribe. Profesor 1C: Los que han terminado trabajen en ideas para la presentación. 10:45 Aproximadamente 15 estudiantes terminan la prueba y queda el menor con TGD-NE y otros estudiantes. Profesor 1C: (Nombre del menor con TGD-NE) trabaja, vas a terminar igual que otras veces. Entonces el estudiante comienza a escribir, mientras sus compañeros van a entregando las pruebas, y él se desconcentra moviendo su cabeza, dejando de escribir. Luego retoma la escritura de modo intermitente. Otras veces conversa con los compañeros en voz alta y el profesor le llama la atención. Profesor 1C: (Nombre del menor con TGD- NE) ubícate todavía hay gente que está con Quiz. Sin embargo, el menor con TGD-NE no escribe y comienza a mover los brazos, bailando, bosteza y logra concentrarse en la realización de la actividad. Luego mira hacia el curso, se lame los dedos y pierde la mirada. El profesor lo mira mientras lo vigila, mientras el estudiante bosteza y escribe. Se desconcentra a menudo con compañeros que hablan, ya que se comienza a hablar con ellos. OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 10:55 El profesor 1C explica en qué consiste el Quiz Test en la pizarra de manera detallada. Luego, anuncia el término del Quiz en cinco minutos. El menor observado, ha escrito muy poco. El TO se acerca a ver lo que sucede y le explica en qué consiste la resolución de la prueba y entonces el menor comienza a escribir.
--	--	--

		OBSERVACIÓN 9 (27/06/2017) 13:29 El profesor 1C indica que: - “La evaluación está conformada por el proceso, la presentación del material, presentación oral y autoevaluación. Además, tendrán una clase para hacer el escrito, una clase para hacer el material y una para la presentación”-. Luego de esa explicación el profesor da paso para que los estudiantes realicen preguntas, por lo cual, se hace un intercambio de preguntas y respuestas. El menor observado se encuentra jugando con la caja al mismo tiempo y luego levanta la mano para realizar una pregunta, a lo cual, el profesor 1C le cede la palabra. Esta pregunta: - ¿Se puede hacer un video y grabarlo en youtu?”-, a lo cual, el profesor 1C le señala que tiene que ser algo simple, que no se compliquen porque sólo hay tres clases. Luego siguen las preguntas.
ESPACIO SOCIAL DE ACOGIDA	Sin material didáctico preparado.	OBSERVACIÓN 4 (21/06/2017) 11:11 El menor observado, se vuelve a poner de pie con el fin de solicitar al Profesor 1C el computador. El Profesor 1C le da una actividad al menor que consiste en borrar el Quiz test de la pizarra. Sin embargo, posteriormente el menor insiste en mostrarle un video, a lo que el Profesor 1C indica que no es posible. El menor se amurra y se va a sentar a su puesto. OBSERVACIÓN 9 (27/06/2017) 13:08 El menor observado entra a la sala, y el profesor 1C le dice que es el próximo en competir. Termina de competir los estudiantes, y el profesor 1C llama al menor observado con otro educando. El menor observado escribe y su contrincante también, se cumple el tiempo y paran, queda en empate el encuentro.

Por ende, las prácticas pedagógicas se ejercen bajo un paradigma cognitivista. Esto hace alusión a que las metodologías se encuentran enmarcadas en una visión más tradicional del aprendizaje, en el cual, el sujeto absorbe el conocimiento y lo almacena para su uso posterior. Por lo general, el profesor 1C solía trabajar la lectura a nivel macro con el curso por medio de la lectura de diversos cuentos y el desarrollo del léxico por medio de la escucha de lo que habla el profesor 1C en el idioma de inglés.

Este contexto metodológico, proporcionado por el docente 1C deja de lado las prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en el abordaje en el plano social, comunicativo-lingüístico, de flexibilidad mental-anticipación, simbolización, el dominio de las funciones ejecutivas, entre otras, dentro del aula de clases.

Entre otras actividades paralelas o complementarias a la clase, se destacan actividades de activación mental para los estudiantes, esto es, el moverse en diferentes posturas alrededor del banco al inicio de la clase, música durante las actividades y un espacio para las bromas al finalizar la clase. Así mismo, una metodología vista enfocada en la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento fue solamente la construcción de un cómic, en el cual, los estudiantes debían construir una historieta en dupla.

Las metodologías y/o herramientas técnicas especializadas para el trabajo con estudiantes con TGD-NE que se encuentran ausentes en las practicas pedagógicas del profesor 1C, son aquellas que van en función de la evolución de las dimensiones del desarrollo que presentan dificultades, tales como, el aprendizaje en contextos naturales, el interés del estudiante, el pre-diseño de situaciones que desencadenan actos comunicativos, la atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante, una organización espacio-temporal estructurada, el uso de agendas para organizar el tiempo, el uso de material concreto, grafico o audiovisual que ayuden a la comprensión y evitar los elementos de distracción.

De este modo, la ausencia de metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, provocan una serie de dificultades en la sala de clases que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, la distracción al momento de realizar las pruebas, intervenciones sociales y académicas inoportunas por parte del menor con TGD-NE, la ausencia de vínculo educativo del profesor 1C con el estudiante, la molestia del docente hacia las preguntas descontextualizadas del estudiante, y así mismo la ausencia de estimulación de aquellas áreas que necesitan ser estimuladas.

4.1.2.4 Profesor 1 D.

Metodologías y herramientas técnicas	Material didáctico y contexto	Patrones recurrentes
HACER USO DE EJEMPLOS CONCRETOS	Se utiliza material gráfico, por medio del dibujo a través del plumón y la pizarra, dentro del aula de clases.	OBSERVACIÓN 5 (21/06/2017) 11:37 El profesor 1.D anuncia prueba, y les da a conocer en la pizarra la secuencia que se realizará con el balón de basquetbol, a lo que los menores escuchan atentamente. 12:02 El profesor de Ed. Física, sentado en un escritorio, le indica al menor observado acercarse para la evaluación y luego le señala que mire como ejemplo la secuencia realizada por dos compañeros. Una vez que el menor observa, le consulta si comprendió, a lo que el menor asiente, por lo que el profesor le indica que se siente. Luego lo llama para su turno y el menor observado lo hace.
ADECUACIONES DE ACCESO EN EVALUACIONES	Se ocupan distintos materiales acordes a las características del menor: pelotas de distintos tamaños, acorde a las necesidades del menor. Esto se realiza dentro del gimnasio del establecimiento.	En relación a las evaluaciones. Extracto de entrevista (...) “si es que hay que evaluar de manera diferenciada, ver de qué manera, la evaluación cumple con los objetivos para evaluar. Por ejemplo, si le cuesta botar con un balón más grande, con un balón más pequeño, el tema del lanzamiento lo mismo, bajar el aro, eh en el juego, simplificar más el juego con menos reglas”

En lo que respecta las prácticas pedagógicas del Profesor 1D, no se visualiza metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE. Si bien, se utilizan algunas adecuaciones curriculares de acceso en las evaluaciones, entre otras, estas carecen de ser una práctica recurrente. Además, estas herramientas técnicas cubren parcialmente algunas de las NEE del estudiante con TGD-NE, implementando metodologías y herramientas técnicas de corte tradicional.

Este contexto metodológico, proporcionado por el docente 1D deja de lado las prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en el plano social, comunicativo-lingüístico, de flexibilidad mental-anticipación, simbolización, el dominio de las funciones ejecutivas, entre otras, dentro del aula de clases.

De este modo, se puede explicar la ausencia de metodologías, herramientas técnicas y material didáctico básico y especializado en la atención de NEE de los niños con TGD-NE, las cuales, no se encuentran relacionadas con la participación del estudiante en una actividad, sino con el apoyo pedagógico en las habilidades que debe fortalecer, como también, en el contexto metodológico pertinente a las prácticas pedagógicas orientadas a los TEA.

El contexto metodológico idóneo ausente en las prácticas pedagógicas del profesor 1D consisten en: establecer aprendizajes en contextos naturales, el considerar los propios intereses del alumno como punto de partida, el pre- diseño de situaciones desencadenan actos comunicativos, la atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante y del resto de los individuos, el establecimiento de rutinas y situaciones muy estructuradas, el evitar elementos de distracción, la organización espacio-temporal muy estructurada de modo que facilite la predictibilidad y la anticipación, el uso de agendas que organicen el tiempo y así, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta y el uso de material concreto, gráfico o imágenes, dibujos, audiovisual, de multimedia y computacional, que ayuden a la comprensión.

En relación al conocimiento que maneja el docente 1D en relación al TGD-NE, este indica que:

Conocimiento del menor con TGD-NE *“Honestamente no tengo muy claro de que se trata, por las entrevistas de marzo, se hace por ejemplo, a todos los niños que están en este programa. Pero yo como tener al (nombre del menor con TGD-NE) no fui a esa reunión. Si siento que es una especie de autismo, puede ser, con rasgos de autismo. Yo creo que en el día a día uno va a aprendiendo y va buscando metodologías de tal manera que él pueda ser parte de la clase.*

Profesor: ¿Tú que estudiaste? ¿Qué cosa?

Entrevistador: Educación diferencial.

Y a ti ¿te enseñaron las herramientas para esto?

Profesor: *si porque yo imagínate salí el 1999 y tampoco no hemos visto nada de esto. Y hemos pedido capacitaciones, pero no hay po. Es muy precario en ese sentido. Pero en el área de nosotros no hay, en la sala de clases debe ser muy difícil, yo creo que todos adecuan de manera distinta.”*

Así se puede destacar en las prácticas pedagógicas del profesor 1D se orienta a crear condiciones relacionadas con la perspectiva de inclusión social del estudiante con TGD-NE, al tener las intenciones de modificar el contexto metodológico, y así las prácticas pedagógicas, con el fin de que el estudiante logre participar en la clase. Sin embargo, a pesar de estas

intenciones, el profesor 1D admite un desconocimiento acerca de lo que es el TGD-NE, como también, da a conocer la necesidad de capacitación para orientar las prácticas pedagógicas en función de las NEE de estos estudiantes, explicando así la ausencia de metodologías y herramientas técnicas específicas en el abordaje de las NEE no aprendidas en su formación inicial docente.

4.1.2.5 Profesor 1 E.

Metodologías y herramientas técnicas	Material didáctico y contexto	Patrones recurrentes
TÉCNICAS DAR ESPACIO Y TIEMPO	El profesor hace uso de su corporalidad, además del lenguaje no verbal y verbal, dentro del aula de clases.	OBSERVACIÓN 7 (23/06/2017) 11:15 Profesor 1E : Si (nombre del menor con TGD-NE) Menor con observado: Quiero explicar una cosa Profesor 1E : ¿De qué cosa? Menor con observado: De la amplificación Profesor 1E: : De la amplificación ya El profesor sigue con la clase sin darle una respuesta inmediata al menor con TGD-NE y explica el contenido mientras. Luego otro estudiante explica una situación, debido a que él había pedido la palabra antes que el menor observado... 13:16 Luego el profesor le indica al menor con TGD-NE que salga adelante a explicar, y éste lo hace. Profesor 1E: Ya vamos que nos va a explicar. Dele po si Ud. es capaz que quiere explicar ¿qué sabe? El menor observado comienza a escribir en la pizarra. Mientras el menor observado escribe, el profesor realiza preguntas a los estudiantes en relación a los numeradores escritos en la pizarra... 13:24 El menor observado se demora aproximadamente 8 minutos solamente en escribir lo que deseaba explicar en la sala, por lo que se puede considerar un factor importante (...)
ATENCIÓN A LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS ESTADOS EMOCIONALES	Se utiliza el lenguaje no verbal y verbal, para captar las emociones del menor con TGD-NE, para así responder de manera adecuada. Esto ocurre en contextos educativos,	En relación la atención personalizada que requiere el menor con TGD-NE. Extracto de entrevista. <i>“A ver dentro de lo que es una tiene que ver con la motivación tiene que ver con eh con la atención personalizada tiene que ver con la parte emocional afectiva el crear una confianza en crear una seguridad el que se sienta apoyado eso es fundamental para poder ayudarlo a él”.</i> <i>“(…) centrándolo en la concentración, en todo lo que... yo creo que lo central ahí es la parte el grado G y los logros que se pueden hacer va muy centrado en lo emocional”.</i>

	es decir en la sala de clases.	
PREGUNTAS DIRIGIDAS FOCALIZAR LA ATENCIÓN	El profesor utiliza el lenguaje verbal y no verbal, para realizar preguntas focalizadas, entorno al contenido que se está pasando en aquel momento, dentro del aula.	OBSERVACIÓN 7 (23/06/2017) 13:04 Profesor 1E: Escuchen una cosa según los contenidos de matemáticas...okey. Cierra el cuaderno... haber agenda cerrada, útiles, no debe estar ningún cuaderno ni guías acá. (Nombre del menor con TGD-NE) vamos a dar inicio acá y vamos a trabajar acá ¿ya? Menor observado: ya [Profesor 1E sitúa al estudiante o lo contextualiza, el menor con TGD-NO asiente y presta atención].
ADECUACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS EN LAS EVALUACIONES SUMATIVAS	Se ocupa una prueba simplificada, con menos preguntas, improvisada. • Modificación o disminución del número de preguntas sin alterar los objetivos. • Naturaleza espontánea de las adecuaciones curriculares al observar que el estudiante con TGD-NE no logra responder las evaluaciones	OBSERVACIÓN 14 (30/06/2017) 13:17 El profesor 1E va a salir de la sala y pide a T.O que eche un ojo, a lo que el T.O asiente. El menor observado coloca sus brazos y cabeza en la mesa, luego se reincorpora y comienza a jugar con sus manos aproximadamente por 5 minutos, en donde mueve exageradamente las manos, realizando ruidos con su boca... 13:27 Llega el profesor 1E a la sala y pide silencio. T.O se acerca al menor observado, éste último está con los brazos y cabeza en la mesa, T.O se aleja y el menor observado deja caer los lápices. El profesor 1E se acerca al menor observado y le pide que vaya con él [el menor observado no ha realizado ni un ejercicio]. El profesor habla con el menor observado, le pide la prueba y le pasa otra, luego le indica que se sienta adelante, indicándole que esa es más corta que la otra, así que va a trabajar bien.
RUTINAS Y SITUACIONES SEMI-ESTRUCTURADAS, EVITANDO DISTRACCIONES.	El profesor utiliza la corporalidad, el lenguaje no verbal y verbal, en donde se vela por el respeto de los turnos de hablas y las normas de convivencia, dentro de la sala de clases.	OBSERVACIÓN 7 (23/06/2017) 13:24 Profesor 1E : (Nombre del menor con TGD-NE) cuéntanos un poquito Menor observado: Esto es si alguien piensa que estuvo mal Estudiante L : Yo encuentro que está bien (Varios se suman a esa opinión) Menor observado: Es para que ellos me digan si está bien. Estudiante M : Yo creo que está bien, pero yo creo que deberías practica haciendo los números mejor, pero no. Profesor 1E : (Nombre del menor con TGD-NE) perdón, pero se salió de contexto. Estamos hablando de termino de matemáticas no de que si escribe bien o mal. Haber, él se salió de la idea, se equivocó, todo nos podemos equivocar. (Nombre del menor con TGD-NE) estamos estudiante de ampliación, de simplificación, mayor, menor o igual ¿ya? No estamos en este minuto de que si le quedo bien la letra o no. ¿Le quedó claro? Bien seguimos con la idea. Menor observado: Yo nosé si esta malo o bueno

		Estudiante K : ya, tú dijiste que te dijéramos que estaba malo. Entonces yo te digo que esta malo ¿Por qué esta malo? Todos : Muchas risas Menor observado: no yo sé si está malo o bueno. Profesor 1E : pero bajen la manito, espérense un poquito que está hablando ya.
UTILIZA REFUERZO POSITIVO	En este ámbito el profesor 1E utiliza su corporalidad, el lenguaje no verbal y verbal, que utiliza para motivar positivamente al menor con TGD-NE.	En relación a las metodologías ocupadas para trabajar con el menor con TGD-NE. Extracto de entrevista <i>“A ver qué metodología, es justamente centrarme en reforzamiento positivo, aquellos aspectos que tú... siempre los niños hay... que tenga alguna dificultad lo puedes llevar a un reforzamiento positivo cuando tú vez, aunque sea un granito de arena de aporte para poder tirarlo para arriba porque cuando tu refuerzas positivamente estas entregando seguridad”.</i>
CONTACTO A LOS OJOS Y CONTACTO FÍSICO	Se ocupan la corporalidad, el lenguaje con verbal y verbal, para establecer una conexión, en donde el foco atención del menor, esté en el profesor. Lo anterior ocurre en el aula.	En relación a las técnicas ocupadas para focalizar la atención del menor con TGD-NE. Extracto de entrevista (Ver anexo) <i>(...) “la mirada directa a los ojos es súper importante para que se centre en lo que le estoy diciendo y eso también ha resultado súper efectivo, porque yo no sé decirle (nombre de menor observado) siéntate, él se da vuelta para otro lado y no, pero tú te acercas a lo que es el contacto en los hombros... (Nombre de menor observado) siéntate ubícate, mírame en este minuto no puedes hacer (...) entonces hay mucho trabajo de gestos, de señas y visual, porque yo he sentido lo que me ha dado resultado”.</i>

En lo que respecta las prácticas pedagógicas del Profesor 1E, se visualiza la utilización de herramientas técnicas que abordan parcialmente las NEE del estudiante con TGD-NE, puesto que utiliza una serie de estrategias como prestar mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales, la atención, la simplificación de preguntas, rutinas semi-estructuradas, refuerzo positivo y contacto ocular o físico del estudiante con TGD-NE, por lo cual, se observa que el profesor responde ante los cambios anímicos o emocionales, necesidades de ausencia de situaciones del contexto disruptivas para el estudiante y el aseguramiento de los procesos de aprendizaje, de manera oportuna.

Sin embargo, aun así, existe una falta de ciertas metodologías y herramientas básicas que se debe utilizar en estudiantes con las características del menor con TGD-NE, en función a proporcionar un contexto metodológico, que considere en sus prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en el plano social, comunicativo-lingüístico, de flexibilidad mental-anticipación, simbolización, el dominio de las funciones ejecutivas, entre otras, dentro del aula

de clases.

Entre las metodologías y herramientas técnicas más especializadas ausentes, podemos mencionar el aprendizaje en contextos naturales, considerar los propios intereses del alumno como punto de partida, pre- diseñar de situaciones desencadenan actos comunicativos y el uso de agendas que le tener muy bien organizado el tiempo y así, pueda predecir situaciones.

En relación al conocimiento del docente acerca del TGD-NE, y las NEE que lo acompaña, indica lo siguiente:

Conocimiento del menor con TGD-NE “(...)su trastorno que como ustedes saben bueno tiene algo que ver con autismo y asperger que están los dos como muy mezcladitos, en el fondo tienen estas condiciones y él en este minuto a nivel social lo que más le lleva a tener conflicto con sus compañeros es justamente el ser dominante, el querer que hagan todo lo que él quiere ehh muy centrado con lo que es la parte tecnológica, ya o sea él como que él dice... tiende a “asfixiar” no cierto a sus pares con tal que estén con él ya, (...)”

Conocimiento del TGD-NE “Claro para poder llegar y trabajar con él y darle las herramientas que él necesita por supuesto que lo trabajamos de hecho hay trabajo con psicólogas acá muchas reuniones, muchas reuniones con ehh por ejemplo la que está encargada del colegio que es (nombre del Educador Diferencial) ya ehh en lo cual mucha comunicación mucha información eeh mucho trabajo en equipo y ha sido muy bueno o sea aquí para poder sacar adelante un niño en estas condiciones el trabajo en equipo es fundamental (...)”

Además, cabe acotar que el profesor 1E no define la consistencia de lo que significa el TGD-NE, ni las NEE centrales que puede presentar, aludiendo las NEE del estudiante, a características relacionadas con la personalidad, tales como la “personalidad dominante”, “necesitado de afecto”, “dificultad de autocontrol”. A pesar de esto, se observa mayor cantidad de estrategias específicas en función de algunas áreas o necesidades educativas especiales, tales, como dificultades en el área social o en los intereses restringidos. De todos modos, estas metodologías no son suficientes para abordar la totalidad de las NEE del estudiante con TGD-NE.

4.1.2.6 Profesor 1 F.

Metodologías y herramientas técnicas	Material didáctico y contexto	Patrones recurrentes
APRENDIZAJES EN CONTEXTOS NATURALES.	Sin material didáctico preparado, solo expresión oral.	OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017) 14:46 Mientras realiza la comprobación de los ejercicios en la pizarra, pasa una educadora diferencial por su lado y lo saluda. El estudiante no responde y sigue haciendo el ejercicio. El profesor 1F le dice: Profesor 1F: “Te saludó la Miss Dany” Estudiante : Hola Profesor 1F : ¿Tú crees que te e escucho la miss Dany?
TALLER DE HABILIDADES SOCIALES	Materiales didácticos tales como imágenes plastificadas y pizarra con el fondo de alfombra.	En relación a lo trabajado en el taller de habilidades. Extracto de entrevista (Ver anexo) <i>“Por ejemplo, en el taller de habilidades sociales se trabaja mucho el respeto de turno, que el entienda que no va a ser siempre el primero y que va a haber otros compañeros que él tiene que esperar, que si habla él tiene que esperar su turno. Y entonces después volvemos a la base, tú tienes que esperar entonces como son menos niños y son todos del programa van saliendo muchas necesidades, entonces no es solo él el que quiere se primero, los otros cinco también quieren ser primero.”</i>
PRE- DISEÑO DE SITUACIONES QUE FAVORECEN O DESENCADENAN ACTOS COMUNICATIVOS Y COMPRENSIÓN DE CÓDIGOS SOCIALES.	Sin material didáctico preparado, solo materiales corrientes, en este caso pizarra y plumón de pizarra. Uso de elementos corporales y vocales por parte del docente, puesto que el apoyo en la resolución de conflictos interpersonales se	OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017) 15:21 Mientras realiza el ejercicio, el estudiante comenta que le gusta tener amigos, entonces, el profesor 1F aprovecha la ocasión para contrarrestar el valor de tener amigos, en comparación del uso excesivo de tecnología, por lo que, le sugiere que es mejor tener amigos que jugar mucho tiempo en la tablet o con los celulares. El menor comprende la situación y le cuenta que en una ocasión el prefirió ir a jugar con sus compañeros en vez de ir a la sala de computación. Entonces, el profesor 1F redondea la idea considerando la experiencia del estudiante y haciéndolo reflexionar, este da ejemplos. Comenta también que recibió regalos el día de su cumpleaños, a lo que el profesor le indica que es mejor recibir un beso y un abrazo en vez de cosas materiales. Al indicar esto, estudiante realiza movimientos estereotipados [mueve las manos, se coloca ansioso demostrando entusiasmo] 15:41 Luego al terminar la parte del estudio, profesor 1F le pregunta: “¿Hay algo que deba saber? le pregunta al estudiante si ha tenido algún problema con algún compañero. [En este sentido se ve que el profesor trabaja en la parte de habilidades sociales,

	realiza por medio de la reflexión y el diálogo, con la finalidad de otorgar al herramientas sociales y normas de convivencia social.	debido que el estudiante en reiteradas ocasiones ha demostrado descompensarse a nivel emocional por conflictos con compañeros, tales como que uno de sus amigos prefiera no jugar con él y lo haga con otro compañero, o por las burlas de los compañeros, o incluso cuando en educación física no le dan el balón. Estas descompensaciones se caracterizan en que el menor sale corriendo, tapándose los oídos y llorando, teniendo que el Terapeuta Ocupacional hacerse cargo de la contención] La situación social reciente que ocurrió, consistió en que estaba afectado porque uno de sus amigos no quiso jugar con él en el recreo, prefiriendo jugar con otros compañeros, entonces el estudiante con TGD-NE, le insistía en que jugaran juntos sin recibir respuesta. Ante esto el profesor 1F le dio un consejo: <i>“Si tiene un problema (nombre del compañero), es mejor alejarse y cada uno con sus amigos por un tiempo. El que sea tu amigo no quiere decir que van a pasar todo el tiempo juntos.”</i> Ante esto el estudiante se presenta con ciertas dudas, y el profesor 1F lo guía en la confrontación y resolución de conflictos, hasta que el menor con TGD-NE comprende. 15:07 Luego de la explicación en la pizarra del ejercicio, y una vez que el profesor 1F, realiza el cierre sintético del contenido. El profesor 1F, siempre le indica lo que se debe hacer utilizando un modo verbal de índole imperativo, es decir, ¡Siéntate! ¡Toma el libro! ¡Escribe! En relación a lo trabajado según las NEE del estudiante con TGD-NE. Extracto de entrevista <i>“Y en el trabajo uno a uno, (nombre del menor con TGD-NE) principalmente tiene un foco de refuerzo de los contenidos de sala de clases, más un trabajo social o de habilidades sociales. Entonces cuando está el trabajo individualizado nosotros vamos tomando los contenidos que están trabajando en sala de clases y se hace un trabajo individual, entonces se revisa dónde están las dificultades para entregar mayor información, mayor material concreto, por eso va a aula de recursos para que en el minuto donde yo pueda visualizar las posibles dificultades que tiene, en ese minuto en el contenido”</i>
ESTABLECIMIENTO DE RUTINAS Y SITUACIONES SEMI- ESTRUCTURADAS.	Uso de lenguaje imperativo para direccionar las acciones.	OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017, ver anexo) 14:36 Cuando el menor con TGD-NE entra a la sala de recursos, el profesor 1F le indica que deje los libros en el puesto y se dirija a saludar al equipo de Educadoras Diferenciales que se encuentran en el sector izquierdo de la sala, él se acerca y les da los buenos días a las profesionales. Luego, el Educador Diferencial a cargo, le pregunta por el libro de

	Ausencia de material didáctico tales como agendas con imágenes que permitan organizar el espacio que facilite la predictibilidad y la anticipación.	matemáticas en el cual trabajaran, el indica que no lo trajo, mira hacia abajo y se sienta [no presenta una iniciativa por sí mismo para ir a buscar el libro] entonces, profesor 1F le indica que tendrán que ir a buscarlo a la sala de clases y salen de la sala de recursos en búsqueda del libro.
ATENCIÓN A LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS ESTADOS EMOCIONALES PROPIOS DEL ESTUDIANTE Y DEL RESTO DE LOS INDIVIDUOS.	Material didáctico icónico visual representativo de cada emoción y pizarra de alfombra.	OBSERVACIÓN 16 (11/08/2017) La actividad consistió en el trabajo en grupo entre los estudiantes con diferentes NEE, quienes debían identificar en situaciones naturales las emociones básicas tales como la alegría, el enojo, la tristeza, asco y miedo. 9:51 Llega el menor observado a la sala. Los estudiantes y profesor 1F van pegando caras bajo cada emoción, caras que representen esa emoción. Ingresa un estudiante a la sala, la profesora le pregunta: - “¿dónde estabas?”-, a lo que el estudiante dice: -“Ahí”-, y el profesor 1F, le dice: - “¿en otra sala?”- Y el estudiante asiente con la cabeza. El menor observado le explica lo que están haciendo, dice cada estudiante define la emoción correspondiente. 9:56 Una vez, pegadas todas las emociones con las caras gesticuladas, el profesor 1F pregunta: -“¿en qué situación me enojo y me pongo feliz?”-, el menor observado dice que: -“cuando no tiene internet”-. Luego sigue intercambiando palabras, mientras el menor observado levanta la mano, hasta que le dan la palabra a una compañera, y el profesor 1F le dice: - “¿desagrado?”-. Y la estudiante le contesta: - “la pasta”-. El profesor 1F dice: -actividad todos juntos, y saca cartulina, y retoma diciendo participan todos vamos a tener esa cartulina-. El profesor le dice al menor observado que: - “lea”-, el menor observado lee: - “mis amigos y yo”-, luego el menor observado mueve las manos, mientras la profesora explica.
ADECUACIONES CURRICULARES :	Sin material didáctico preparado, material didáctico concreto, tales como apoyo	OBSERVACIÓN 15 (03/08/2017) 13:46 La clase a continuación, se realiza en la sala de recursos. Esta sala está equipada con diferentes materiales didácticos, tales como: juegos para desarrollar diferentes habilidades (memoria, concentración, motricidad fina), material didáctico usado para el desarrollo del pensamiento matemático pre-lógico (figuras geométricas, legos, animales en miniaturas), juegos alfabetización y de operaciones

• Apertura de la clase considerando los conocimientos previos • ubicación en la sala de clases del menor con tgd-ne y con la supervisión en los recreos.	visual básico: pizarra blanca, materiales de apoyo de una tabla de multiplicar, libro de contenidos, cuaderno. Se observa el uso de material didáctico de la sala de recursos solo en una de las clases.	matemáticas para la adición, la sustracción, la multiplicación y división, libros con lenguaje braille, computadores, mesas, sillas, pizarra blanca y de género(alfombra que sirve como instrumento interactivo para que los estudiantes coloquen en ella elementos didácticos para el aprendizaje), rincón de cuenta cuento, entre otras. El lugar posee calefacción, por lo que mantiene una temperatura ideal. Además, es tranquilo y silencioso para la concentración de los estudiantes. 14:46 El profesor 1F a continuación, le pregunta cómo convertir el dibujo de una fracción impropia a nivel simbólico, a lo que el estudiante le indica no saber, por lo que pasan a ver el contenido en la pizarra. El profesor 1F dibuja en la pizarra una fracción impropia, luego, lo insta a escribirlo en una fracción (nivel simbólico). Le dice: - “Hay una forma que es directa ¿lo viste eso en la sala?”-. El estudiante entonces cuenta los cuadros pintados y escribe $3 \frac{3}{4}$. El profesor 1F le pregunta: ¿Cómo podemos transformar este número mixto a fracción impropia? El estudiante cuenta los enteros y luego la fracción propia e indica que en número mixto corresponde a $15/4$ [En este sentido se ve al menor con TGD-NE con sus capacidades cognitivas intactas y de buen nivel ya que realiza una conclusión de cómo calcular con una estrategia personal el cálculo para conocer el número mixto] El profesor 1F le indica que existe un modo directo de cómo transformar una fracción impropia a número mixto. Y escribe en la pizarra. El profesor 1F le indica: -“¿Qué operación se debe realizar entre el entero y el denominar?”-. El menor no responde, y ella le dice que se debe multiplicar y luego sumar el numerador, resultando así la fracción impropia. Luego, el profesor 1F hace el cierre sintetizando junto al menor con TGD-NE, haciéndole preguntas, a lo que el menor responde acertadamente, y le indica borrar la pizarra. A continuación, escribe un ejercicio en la pizarra de una representación pictórica de una fracción impropia. Al dibujar esto en la pizarra, lo insta a escribirlo en una fracción (nivel simbólico). Le dice: hay una forma que es directa ¿lo viste eso en la sala? El estudiante entonces cuenta los cuadros pintados y escribe $3 \frac{3}{4}$. El profesor le pregunta: ¿Cómo podemos transformar este número mixto a fracción impropia? El estudiante cuenta los enteros y luego la fracción propia e indica que en número mixto
--	--	--

		corresponde a 15/4. En relación a la organización estratégica en la sala de clases del menor con TGD-NE. Extracto de entrevista <i>“Mira en trabajo en sala de clases la idea de cómo la organización del trabajo, tiene que ver con ubicación estratégica dentro de la sala de clases, con eh compañeros cerca que le permitan a (nombre del menor con TGD-NE) una mayor concentración o sean compañeros que efectivamente tengan más incorporado o tengan estrategias de mayores estrategias para (nombre del menor con TGD-NE) por que la idea es que sea colaborativo, tenemos otros niños que son súper inquietos, entonces, con (nombre del menor con TGD-NE) no nos favorecen. Entonces estratégicamente buscar la ubicación estratégica dentro de la sala de clases. En trabajos propiamente tal, bueno, la organización tiene que ver con la supervisión, con las mediaciones que requiere constantemente, con las situaciones que pasan en el recreo, con la relación que tiene con los compañeros, entonces ¿no sé si respondo a tu pregunta?”</i>
--	--	---

El profesor 1F, el cual, desempeña un rol de mediador del aprendizaje en sala de recursos, define un trabajo de apoyo en las prácticas pedagógicas consistentes en realizar adecuaciones curriculares en los momentos en que el estudiante con TGD-NE ingresó a la Institucional Escolar, las que según este profesional, consistieron en establecer condiciones contextuales con el fin de favorecer el aprendizaje del estudiante, tales como, revisar los objetivos y los contenidos, sin embargo, al percatarse que este no presentaba dificultades en la parte cognitiva, se enfocaron solo en otorgar contención emocional, es decir, las veces en que el estudiante presentaba algún desequilibrio emotivo, se procede a calmarlo, sin que se mencione la utilización de metodologías, herramientas técnicas, ni materiales didácticos que le permitan al individuo desarrollarse en un ambiente adecuado y seguro según sus NEE.

Extracto de la entrevista

(...) Después paso un período que tenía que ver más con aprendizajes, donde hubo que revisar objetivos, contenido y después ya pasamos nuevamente a una contención de tipo más emocional. (...)

(...) Tuvo avances importantes cognitivamente hablando en términos de aprendizaje que hicieron que él pudiera incorporarse en contenidos de nivel, pero teniendo dificultades como sociabilización o problemas de lenguaje en el área de la expresión verbal, explicación de preguntas, responder a preguntas abiertas, le costaba armar. Como que fue por distintos periodos (...).

Sin embargo, a pesar de estas metodologías y/o herramientas técnicas diferenciales que otorgan una respuesta adecuada a las NEE del menor con TGD-NE, se ausentan otras

metodologías más específicas dentro del aula de clases que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y prepara contextos de aprendizajes idóneos para estudiantes con TGD-NE, en sala de clases, y no solo los que existen en el aula de recursos.

Por ejemplo, hace un momento estábamos hablando con el profesor jefe y nos contaba una técnica que tiene que por ejemplo es se acercaba a (nombre del menor con TGD-NE), lo miraba a los ojos, como de ese tipo de técnicas estábamos hablando o quizás herramientas para poder abordar a (nombre del menor con TGD-NE)

“No tenemos una metodología con un nombre de que yo te puedo decir estamos utilizando la metodología tanto, n, no tenemos, las estrategias si efectivamente para lograr acceder para (nombre del menor con TGD-NE) conversar con él efectivamente tú tienes que lograr la atención de él porque tiene que mirarte a los ojos efectivamente tú tienes que hacer preguntas que haga que el reflexione lo que está pasando, porque o sino no logra entender. Si yo simplemente de afuera le digo está súper mal lo que hiciste nunca entendió lo mal que hizo, entonces ¿Qué paso? Saque una hoja del cuaderno ¿Pero porque sacaste la hoja de tu cuaderno? ¿Está bien de que tu saque la tarea de tu cuaderno? No ene verdad no ¿qué va a pasar ahora ¿Qué tienes que hacer? (...)”

Entre las metodologías y herramientas técnicas que se encuentran ausentes, y no se encuentran incluidas en una planificación global dentro del aula de clases, encontramos la organización espacio-temporal muy estructurada de modo que facilite la predictibilidad y la anticipación, establecimiento de rutinas y situaciones muy estructuradas. En el caso por ejemplo del uso agendas con el fin de que el estudiante pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta, surge la problemática, del desconocimiento de situaciones cotidianas que acontecerán en el día a día, lo cual, provoca ciertos conflictos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dada la ausencia de herramientas de anticipación, y las consecuentes desregulaciones emocionales que pueden acontecer por esta ausencia.

En lo que respecta al conocimiento del TGD-NE y las NEE que o subyacen, el docente diferencial indica que:

Conocimiento acerca del TGD-NE

Sí. Haber lo que nos pasa mucho, cuando recibimos, porque recibimos distintos tipos de diagnósticos en el colegio, o sea tenemos un bagaje súper importante, y lo general, cuando nos llega los Trastornos Generalizados del Desarrollo, son niños que tienen poca claridad en definición cuáles son sus dificultades. Entonces son estos niños que de repente no sé, tienen esta como desarmonía en sus aprendizajes, entonces Trastorno Generalizado del Desarrollo o que les cuesta mucho el área social: Trastorno Generalizado del Desarrollo. No hay como una línea muy clara que nos diga o que tengamos claridad nosotros cuál es el Trastorno Generalizado del Desarrollo porque lo niños que vienen son súper diversos o sea que llegan con ese tipo de diagnóstico. Como que abarca una gran gama de características: Trastorno Generalizado del Desarrollo. Y aparte que recibimos informes de especialistas externos, también son súper diversos porque son unos en área social, otros porque tiene dificultades en algunas áreas específicas de aprendizajes: Lenguaje, Matemáticas, y, además, sociales, entonces como que el diagnostico en si como que abarca muchas cosas, muchas características, (...) (...).

Por otro lado, el conocimiento que maneja el profesor F, docente Diferencial, no logra definir las NEE especiales que pueden presentar los estudiantes con TGD-NE, presentando ciertas dudas acerca de las características claves de las dificultades del desarrollo, las que asocia a dificultades en el aprendizaje de contenidos como Matemáticas o Lenguaje y Comunicación, sumado las sociales, agregando, además, la poca claridad en los diagnósticos, lo cual, puede ser negativo en el momento de la toma de decisiones para establecer qué metodologías y herramientas técnicas especializadas y pertinentes deberán emplearse para trabajar las NEE de estos estudiantes.

De este modo, existe una ausencia de ciertas metodologías y herramientas que se deben utilizar en estudiantes con las características del menor con TGD-NE, en función a proporcionar un contexto metodológico, que considere en sus prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en el plano de flexibilidad mental-anticipación, simbolización, en el dominio de las funciones ejecutivas, entre otras, dentro del aula de clases.

Con respecto al paradigma en que sitúa sus prácticas pedagógicas el profesor 1F, indica:

“Ahora, hemos pasado por distintas etapas porque (nombre del menor con TGD-NE) también ha sido bastante variable en distintos años. Hubo un momento en que tuvimos que concentrarnos en el área conductual de (nombre del menor con TGD-NE), porque efectivamente estaba muy desregulado en esa área que hacía imposible trabajar con el cualquier contenido en sala de clases, por tanto, en ese momento se tomó la decisión de que necesitaba apoyo de mediación constantes, pero no por los contenidos que aprendía, sino por un tema conductual. Porque él no se regulaba y no era capaz de estar dentro de su sala de clases entonces, eso hacía imposible que nosotros trabajáramos con él. (...), necesitaba una persona permanente que lo regulara, que lo mantuviera en la sala, que bajara su nivel de impulsividad, entonces ahí se cambió el foco. Pero las decisiones son súper individuales porque si tú me preguntas si esto se ha hecho con otros niños que tengan TGD, no, no ha sido el mismo proceso.”

Así también, se observa que las practicas pedagógicas del Docente 1F, se encuentran orientados hacia un paradigma medico clínico de la enseñanza en la diversidad, dado que describe al sujeto como aquel que no es capaz de adaptarse al contexto educativo, cuando, en el paradigma social, indica que el estudiante con NEE, se le debe brindar cambios en el contexto educativo, el cual, se debiese adaptar a sus características.

4.1.3 Objetivo específico 3.

A continuación, se presenta los datos obtenidos de la información recogida que responde al objetivo específico tres, el cual, consiste en determinar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE. Por lo que, se especifica el análisis de las metodologías, herramientas técnicas, material didáctico y contexto en el que se abordan las NEE del estudiante con TGD-NE por cada profesor.

4.1.3.1 Profesor 1A.

En relación a la estructura organizacional del aula de clases, y a la existencia del respeto de los estudiantes por las normas sociales de convivencia, podemos destacar una fortaleza en las prácticas del profesor 1A, dado que éste establece verbalmente el respeto hacia ellas utilizando un lenguaje imperativo favoreciendo así un contexto parcialmente previsible para el menor con TGD-NE. Por otro lado, la clase se presenta estructuralmente en tiempos en inicio y desarrollo.

En este mismo sentido, en relación a las metodologías y herramientas técnicas pertinentes, se destaca como fortaleza la utilización de metodologías que hacen uso de ejemplos concretos acompañado de material didáctico básico correspondiente a los materiales que llevan los estudiantes para la realización del mecanismo con dos sistemas. Esto hace alusión al uso de métodos contemporáneos como es la utilización de proyectos educativos, lo que indica una apertura hacia el aprendizaje mediante la acción, o lo conocido también como constructivismo, lo cual, permite la participación efectiva del menor con TGD-NE.

Sin embargo, a pesar de las pedagogías que facilitan la participación del estudiante tales como técnicas enfocadas a otorgar más tiempo para que el menor con TGD-NE se pueda desenvolver en las evaluaciones, y el otorgar un espacio social de acogida oportuno para la integración del estudiante, aún falta incorporar prácticas pedagógicas inclusivas con metodologías, herramientas técnicas y material didáctico más específico entorno a las

habilidades que necesita desarrollar el menor con TGD-NE, dado que no se establece aprendizajes en contextos naturales; no se toman los propios intereses del alumno como punto de partida; y no se presta mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos, puesto que, ante la presencia de conflictos de descompensaciones emocionales o de otra índole, se delega la función al Terapeuta Ocupacional encargado.

En este mismo sentido también, existe una ausencia de pre- diseño de situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos, debido que el profesor 1A convoca reiteradamente al silencio, lo cual es una debilidad, dado que se debe procurar desarrollar habilidades básicas de comunicación en el estudiante con TGD-NE, tales como la intención comunicativa, la atención compartida, las habilidades comunicativas proto-imperativas o imperativas, las funciones comunicativas en contextos naturales, entre otras, lo cual, no es posible establecer en un ambiente de completo silencio.

Así también, aún falta incorporar herramientas técnicas y material didáctico en las prácticas pedagógicas que benefician el trabajo en el área social en cuanto a la enseñanza de las normas sociales previo a la entrada de clases, y el recordatorio durante ellas, con el fin de que pueda controlar su conducta, comprender la conducta de los pares y participar coherentemente según los códigos sociales convencionales. Por lo cual, existe una debilidad en lo que respecta a las practicas pedagógicas en el área de necesidades educativas especiales de índole social.

También, en lo que respecta a la necesidades educativas especiales de anticipación y la flexibilidad mental, con elementos que incorporen la organización temporal y espacial del aula con la explicación con material visual de la secuencia de las actividades que va a realizar el menor con TGD-NE y el lugar donde se va movilizar, tales como guías y agendas, que le permitan establecer rutinas, teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan una mejor comprensión cognitiva cuando se utiliza material concreto. Además, no se observan actividades, ni metodologías, herramientas técnicas o material didáctico enfocado a trabajar el área de simbolización. La ausencia de métodos y herramientas técnicas entorno a la anticipación, genera desinterés, frustración y desequilibrio emocional en el estudiante con TGD-NE.

De este modo, se puede sintetizar que si de algún modo las planificaciones de las prácticas pedagógicas no se realizaron en función de las NEE del menor con TGD-NE, sino en función de un niño promedio, por lo que se aprecia la carencia de elementos contextuales que respondan a las NEE de este estudiante. Así consecuentemente, se desarrollan prácticas intuitivas y espontáneas para el abordaje de las NEE del menor, y no de manera sistemática o planificada previamente. Lo cual constituye una gran debilidad.

En lo respecta a los instrumentos de evaluación modificados en función de las NEE del profesor 1A solo se menciona una baja de la escala evaluativa, lo cual, no corresponde a una práctica habitual, como tampoco sistemática, por tanto, se observa ciertas debilidades en este aspecto.

Y, por otro lado, otra debilidad detectada en las prácticas pedagógicas del profesor 1A se centra en el conocimiento de la consistencia del TGD-NE y las Necesidades Educativas Especiales que lo acompañan, puesto que este docente recibe la información del departamento de Integración Escolar, por lo que no existe una búsqueda propia y profunda de los parámetros que se debe considerar para dar una respuesta apropiada al estudiante con TGD-NE en sala de clases. Por otro lado también, el docente 1A no mantiene una comunicación formal con el departamento de Integración, durante el año escolar, por lo que delega las funciones en el tutor a cargo del menor, el Terapeuta Ocupacional, sin abordar al estudiante pedagógicamente.

Finalmente, se puede destacar como una debilidad el desconocimiento del docente 1A por la situación autística del estudiante observado, de quien, según la descripción dada en la entrevista, solo logra establecer algunos rasgos generales relacionadas con la soledad autística o en las reacciones emocionales descompensatorias que ha tenido el estudiante, además de explicitar que no ha profundizado en el tema sin ahondar suficientemente en las NEE, como tampoco ha estudiado los documentos otorgados por el departamento de integración escolar. Así, no es posible para el docente establecer las NEE del estudiante (afectaciones en el área comunicativa, lingüística, de anticipación- flexibilidad mental, simbolización, funciones ejecutivas u otras), lo que perjudicaría la planificación de las prácticas pedagógicas, y el consecuente uso de objetivos, actividades, metodologías, herramientas técnicas e instrumentos de evaluación oportunos para las características del estudiante.

Por otro lado, también se puede establecer que las prácticas pedagógicas del docente se ejercen bajo un paradigma médico- clínico, dado que este docente plantea que el estudiante es quien se debe adaptarse al contexto, y no bajo el paradigma social de la discapacidad, el cual, indica que es más oportuno que el contexto genere los cambios o modificaciones en el curriculum necesarios para el progreso del estudiante con NEE.

4.1.3.2 Profesor 1 B.

En lo que respecta, a la organización de la clase se observa una fortaleza, dado que se aprecia un orden en los tiempos, de inicio, desarrollo y cierre, por lo que se puede indicar un modo de llevar la clase parcialmente estructurado. Así también, en cuanto a la estructuración de las normas sociales (disciplina), el profesor 1B incita a respetar los códigos convencionales de convivencia.

Así mismo, en lo que respecta a la disciplina, el uso de refuerzo positivo como método tradicional para aprobar ciertas conductas o respuestas antes las preguntas de la clase, se establece como una fortaleza en las prácticas pedagógicas del profesor 1B, dado que en las ocasiones en que el menor realizó una presentación oral sobre los países, en donde se evidencia el uso de esta estimulación afectiva, fue positivo para él, ya que al no encontrarse en tensión emocional, el aprendizaje y su conexión con el grupo curso fue mejor, que en las ocasiones en las que se usó una disciplina más punitiva. También, la presencia de un andamiaje a través de preguntas dirigidas fue positivo para el estudiante con TGD-NE, a pesar de no constituir una pedagogía dirigida a estudiantes con autismo.

En este mismo sentido, la disciplina hermética utilizada por el profesor 1B constituye una debilidad, cuando los factores externos como el bullicio y el desorden se dan en la clase, dado que repercuten en las reacciones emocionales del profesor 1B, y junto con ello, se observa posteriormente reacciones negativas hacia el menor con TGD-NE, las que pueden acrecentarse por las interrupciones des-adaptativas durante la clase. En las clases observadas el profesor 1B solía no comprender las interrupciones des-adaptativas del menor con TGD-NE, las que suelen darse por la condición autística del menor, el cual se encuentra en aprendizaje al respeto de las normas sociales y de participación. En otra ocasión cuando el ambiente de la clase es menos

bullicioso, la disciplina se aplica con mayor calma emocional, sin que el profesor intervenga en las interrupciones de modo punitivo.

Así también, otra de las debilidades que se observaron en las prácticas pedagógicas del docente 1B, se centraron en la ausencia de una planificación de la clase según las NEE que presenta el estudiante, dado el docente confunde las NEE con los estilos de aprendizajes de todos los estudiantes, objetivos que se han establecido en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) el cual, hace alusión a si los estudiantes presenta ciertas características más visuales, auditivas o kinestésicas para el aprendizaje. Así, las prácticas pedagógicas no están enfocadas según las NEE del menor con TGD-NE. Esto se puede ver tanto en la organización de la clase, en la cual, la mayoría de las ocasiones es individual, y no grupal, por lo que no se enfoca en trabajar las necesidades de índole social.

Sin embargo, a pesar de esto, se observa el uso de instrucciones claras y concretas, lo cual, estaría trabajando la orientación en las acciones que debe llevar a cabo el estudiante con TGD-NE, de modo que no se dirigen a él, sino al curso en general, pero que pueden contribuir en la estancia en clases del estudiante, con el inconveniente de que no presenten un apoyo grafico o imágenes de apoyo.

Así mismo, a pesar de que el profesor 1B hace uso de técnicas o estrategias de abordaje especializado básico, como lo es el establecer normas de convivencia social que contribuyen al respeto por las actividades que realizan los compañeros, adecuaciones curriculares en cuanto al formato y cantidad en el número de preguntas en las evaluaciones y herramientas técnicas enfocadas a uso de la afectividad estableciendo contacto físico y ocular (vinculo) con el menor con TGD-NE, aun es necesario incorporar otras metodologías, herramientas técnicas y material didáctico que hace alusión a pictogramas u otros materiales visuales durante la clase, de modo que se pueda estructurar el tiempo y el espacio de la rutina del estudiante con TGD-NE, de modo de hacerlo previsible en las necesidades educativas especiales de anticipación y flexibilidad, como también, el hecho de que no se explique con material visual, previo a la clase y durante ella, las normas sociales de convivencia y participación, lo cual implica trabajar en las NEE del área social.

De este modo, se puede establecer que las debilidades del profesor 1B se localizan en el área de metodologías y herramientas técnicas, las que no solo acontecen no trabajar en las necesidades educativas especiales de anticipación, flexibilidad y en el área social, sino también en el área comunicativa, lo cual, produjo una serie de problemas que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, según se establece en la entrevista, el docente 1B da a conocer su perspectiva sobre los cambios que se deben generar en cuanto a las metodologías, las herramientas técnicas y material didáctico, o la presencia de apoyo profesional para el estudiante con TGD-NE, indicando éste al ser inteligente, no requiere de apoyos a nivel didáctico o de apoyo, agregando que el apoyo que recibe el menor por parte del T.O. es “regaloneo”, sin darle la importancia que requieren las NEE del estudiante, por lo que se puede inferir de un desconocimiento de la profundidad de las NEE que presenta el menor, afectando las prácticas pedagógicas inclusivas que se deberían desarrollar.

De este modo, se puede explicar la ausencia de planificaciones entorno a las necesidades educativas especiales del estudiante con TGD-NE, como también, da a conocer un lenguaje implícito que comunica la invisibilización las NEE reales del estudiante, lo cual, puede influir directamente en la consideración de los apoyos pedagógicos, y con ello, en la preparación de metodologías y/o herramientas técnicas pertinentes y centradas en las NEE del estudiante.

Así mismo, en relación a la ausencia de metodologías atingentes, se centran en el área de anticipación y flexibilidad mental, las que se traducen en el establecimiento de rutinas (agendas), horarios con símbolos o palabras, pictogramas, situaciones estructuradas o estrategias eficaces para resolver situaciones de la vida cotidiana, que permiten una adecuada organización del espacio y los tiempos en que se realizaran las actividades, como también, la posibilidad de participación según los turnos en la sala de clases, lo que en estricto rigor debiese ser manejado por el profesor 1B. Por otro lado, la ausencia de información comentada sin un apoyo visual y metodologías y herramientas técnicas, constituyen una debilidad, puesto que el estudiante, suele desinteresarse y desmotivarse de la clase.

Por otro lado, otro punto de conflicto que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje acontece en la metodología utilizada por el profesor 1B, la cual, consistió en un repaso por medio del diálogo sin apoyo de imágenes u otro material didáctico. De este modo, considerando las dificultades en anticipación y flexibilidad mental, social y de comunicación y lenguaje e imaginación, se explica las conductas “des-adaptadas”, que, si bien son parte de la condición autística del estudiante, pueden ser trabajadas en favor del aprendizaje del estudiante

Esta situación se generó en una de las clases observadas, donde el docente 1B utilizó la actividad de diálogo con el fin de repasar para una prueba próxima. Los turnos eran otorgados por el profesor, quien durante el transcurso de la clase vetó la participación del menor con TGD-NE, debido a que este realizaba intervenciones con comentarios o preguntas fuera del tema del que estaban tratando, o bien, consumía alimentos en la sala de clases. Posteriormente, a pesar de que el estudiante con TGD-NE levantaba la mano insistentemente, el docente 1B lo ignoró durante la clase y les otorgó el turno a otros estudiantes sin NEE.

Así mismo, se puede establecer que las conductas des-adaptadas del menor con TGD-NE generan la molestia (irritación emocional) del profesor 1B, ya que según lo explicita en la entrevista, este argumenta que el estudiante en sus intervenciones “le desarmaba la clase”, por lo que posteriormente no le permitió la participación en la sala de clases, lo cual, considerando la totalidad de clases observadas, se puede establecer que el nivel de participación del estudiante con TGD-NE es restringida.

Por otro lado, también se observa como debilidad en las prácticas pedagógicas del profesor 1B la baja apertura hacia un paradigma pertinente social que considere la adaptación del contexto a las NEE del estudiante, teniendo en cuenta que el dominio de ella o su superación depende netamente del trabajo con profesionales pertinentes, lo cual, no se aprecia en las prácticas pedagógicas del docente, ya que no existen ajustes a los cambios contextuales en cuanto a la modificación de las metodologías, herramientas técnicas y material didáctico en función a las NEE del estudiante, ya que en varias ocasiones se observa al estudiante con TGD-NE solicitar el computador del escritorio del docente o levantar la mano para requerir la palabra por más tiempo, lo que en resumen genera en el estudiante desmotivación e incertidumbre en cuanto a cómo proceder asertivamente en la clase.

De este modo, se puede explicar que los conflictos generados se deben a la ausencia de preparación de las condiciones adecuadas para el aprendizaje y la estancia del menor con TGD-NE, tales como actividades centradas en los intereses del estudiante y el conocimiento acabado de las NEE. Esto permitiría prever que actividades como la del diálogo oral, resultan ser complejas para este tipo de estudiantes, dado que implica el uso de estructuras cognitivas que el estudiante aun no desarrolla, como, por ejemplo, el comprobar lo sabido por el resto de los estudiantes, o las dificultades en el área comunicativa, social y de lectura mentalistas o intersubjetivas, lo cual, se traduce en metodologías o estrategias pedagógicas especializadas que preparan al estudiante en cuanto a los turnos de participación, a al momento en que debe iniciar o terminar una conversación más allá, de sus gustos restringidos explicarle que se debe decir en ciertas circunstancias sociales, establecimiento claro de normas sociales, habilidades de intención comunicativa o de funciones comunicativas, entre otras. Así, la actividad llevada a cabo resulta atingente al curso, pero no indicada para el menor con TGD-NE

Por tanto, no se observa prácticas pedagógicas inclusivas, orientadas al aprendizaje en contextos naturales, la inclusión de intereses del menor, diseño de situaciones que favorezcan actos comunicativos, tomar en cuenta los estados emocionales propios del menor con TGD-NE y de los compañeros, rutinas y situaciones muy estructuradas, y uso de agendas que organicen el espacio y el tiempo de la clase que faciliten la predictibilidad y anticipación de situaciones, o bien el uso de material concreto, imágenes, material audiovisual que favorezcan el aprendizaje del menor, como tampoco se visualiza el uso de material didáctico previamente diseñado.

Por otro lado, también no se observa la participación de un Educador Diferencial en sala de clases, puesto que como ya se ha mencionado, este trabaja en sala de recursos, sin que exista trabajo interdisciplinar y colaborativo o reuniones que permitan llevar a cabo un aporte en conocimiento y en las planificaciones en sala de clases que permitan llevar prácticas pedagógicas inclusivas por parte de este docente. Según el relato en la entrevista, el docente argumenta que existen profesionales contratados por la familia que han ido al colegio a informar sobre la condición autística del estudiante con TGD-NE, sin embargo, esta información no es posible corroborar, así como también, en el caso de ser verdadera, no presenta un trabajo colaborativo durante el año escolar, según el testimonio de otros profesionales que trabajan en

la institución escolar.

Así con la ausencia de una planificación coordinada del profesor 1B y el Educador Diferencial a cargo, es difícil poder establecer objetivos, metodologías, herramientas técnicas, material didáctico y evaluaciones en función de las NEE del estudiante con TGD-NE.

Finalmente, se puede destacar como una debilidad el desconocimiento del docente 1B por la situación autística del estudiante observado, de quien, según la descripción dada en la entrevista, solo logra establecer algunos rasgos generales, tales como la soledad autística, las dificultades sociales indicando que el estudiante es una manipulador del contexto social, el cual, no posee la habilidad de resolver conflictos sociales dado que se muestra muy afectado a nivel emocional, acotando que el estudiante no presenta tantas NEE, sino mayormente dificultades a nivel de expresión oral y de escritura, por lo que se observa que este docente no ha profundizado en las NEE del estudiante (afectaciones en el área comunicativa, lingüística, de anticipación-flexibilidad mental, simbolización, funciones ejecutivas), lo que perjudicaría la planificación de las prácticas pedagógicas, y el consecuente uso de objetivos, actividades, metodologías, herramientas técnicas e instrumentos de evaluación oportunos para las características del estudiante.

Por otro lado, también se puede establecer que las prácticas pedagógicas del docente se ejercen bajo un paradigma médico- clínico, dado que el docente 1B plantea una perspectiva en que el estudiante debe adaptarse al contexto, y no bajo el paradigma social de la discapacidad, el cual, es más oportuno en el sentido en que el contexto genera los cambios en el curriculum necesarios para el progreso del estudiante con NEE.

4.1.3.3 Profesor 1C.

En el marco de la disciplina, la organización de la clase y las normas sociales establecidas en el aula, se puede establecer que las prácticas pedagógicas observadas del profesor 1C predomina la disciplina hermética y rigidez, existiendo un control constante hacia la conducta de los estudiantes y las normas sociales de convivencia, dando espacio hacia el respeto y la tolerancia por la participación del menor con TGD-NE. En este sentido la aplicación de las normas sociales, se presentan como una fortaleza, en el cual, el docente se hace cargo de la situación autística del estudiante con TGD-NE, promoviendo un sentimiento de tolerancia y comprensión de los compañeros hacia el estudiante con TGD-NE.

Sin embargo, una debilidad es el hecho de que los códigos de convivencia social y las normas sociales que se deben conocer para aplicarlas al interior de la sala de clases no son informados, ni enseñados al estudiante con TGD-NE previamente o durante la clase con apoyo de material didáctico, dado que solo se hace oralmente. La situación de apoyo que debiese darse es que debe establecerse claramente las normas sociales y las convenciones sociales, corrigiendo y ayudándoles a conocer y como proceder antes situaciones educativas que involucra la utilización de diversas estrategias sociales en la sala de clases.

La ausencia del trabajo en el área social y comunicativa-lingüística de NEE genera diversos conflictos que interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a que el comportamiento que excede las normas convencionales, como por el ejemplo, el hecho de que el estudiante con TGD-NE solicite el computador (dado sus gustos restringidos por la tecnología), o bien, intervenga en una conversación fuera del contexto temático, dada la condición autística de este, las que no siempre se adaptan a las circunstancias sociales y educativas de la clase, lo que genera en el docente la molestia con el estudiante, y la consecuente desaprobación, lo cual, debiese comprenderse la baja comprensión de los códigos convencionales del estudiante con TGD-NE.

A pesar de esto, si es positivo, y consiste en una fortaleza que el profesor 1C utilice tiempos marcados en la clase, actividades diversas y cortas, así como instrucciones claras, concisas e imperativas acerca del modo en cómo el estudiante con TGD-NE debe proceder en

las actividades, creando así, un ambiente semi-estructurado, considerando las dificultades en la anticipación y flexibilidad mental y déficit atencional del estudiante, de lo que no se puede asegurar su planificación intencionada, es decir, no se puede establecer si el docente 1C realiza estas estrategias pensando en las NEE de estudiante con TGD-NE, sino que lo realiza pensado en la clase en general, sin considerar al estudiante, lo cual, constituye una debilidad en sus prácticas pedagógicas.

Si bien, se observa algunas estrategias metodológicas, tales como, el establece normas de convivencia social que contribuyen al respeto por las actividades que realizan los compañeros, la atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante y del resto de los individuos, adecuaciones curriculares en las evaluaciones para proporcionar un espacio de serenidad, participación por medio de metodologías de proyectos educativos y un espacio social de acogida oportuno para la integración del estudiante, aun así éstas corresponden a metodologías básicas de abordaje a las NEE del estudiante con TGD-NE.

En este sentido, en el área de metodologías, herramientas técnicas y utilización de material didáctico, hace falta el uso de estrategias más especializadas para responder a las NEE del estudiante observado, puesto que aun así se levantan diferentes barreras del aprendizaje para el menor con TGD-NE, dado que las didácticas que se ejercen no están dirigidas para cubrir la totalidad de las NEE del menor, sino más bien, algunas si se dirigen al estudiante como la integración social del estudiante y la atención a la expresión y comprensión de los estados emocional del estudiante con TGD-NE, pero el resto se establecen como una pedagogía tradicional dirigidas al grupo curso o a la forma de aprender de “niños promedios”.

Estas metodologías se caracterizan por tener una naturaleza cognitivista, en donde prima lo académico por sobre las NEE del menor. Las debilidades que se pueden apreciar en las prácticas pedagógicas del profesor 1C, radican en el bajo uso de herramientas técnicas y metodologías que respondan a las NEE del menor con TGD-NE. Entre ellas, se aprecia la ausencia del uso de agendas que permitan que el alumno pueda tener bien organizado el tiempo, y así pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta

Asimismo, otras de las barreras que limitan el aprendizaje y el desarrollo de las NEE del menor con TGD-NE constituye el código lingüístico que se da en el idioma inglés constituye una barrera para el aprendizaje, considerando que el menor no comprende este idioma, lo que dificulta la comprensión de las instrucciones por parte del estudiante. Sumado a esto, dada la inexistencia de prácticas pedagógicas que permitan anticipar o adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje puede perjudicar el proceso de aprendizaje del estudiante, al no ser atingente el contexto comunicativo con las NEE de este.

Esto genera en el menor mayor dificultad para desarrollar la evaluación, dado que presenta problemas de déficit atencional, dificultades en la organización ejecutiva y de no manejar en su totalidad el idioma de inglés, lo cual, perjudica su desempeño académico. Sin embargo, el profesor 1C al ver que el estudiante no avanzaba, le solicita que se sentara en su puesto, lo cual, corresponde a una medida espontánea, y que deja entrever que no existe una planificación anticipada o un sistema de apoyos y herramientas técnicas pedagógicas que den respuesta a las NEE del menor con TGD-NE.

Por otro lado, en las prácticas pedagógicas del profesor 1C no son atingentes a las NEE del estudiante, según lo que él mismo declara de no sentirse capacitado para abordar al estudiante con TGD-NE en su aprendizaje, por lo cual el abordaje de las NEE son delegadas al tutor del menor, el cual, se preocupa del que el menor se adapte al ambiente, teniendo un enfoque terapéutico en vez de pedagógico.

Por tanto, las prácticas pedagógicas que se presentan al no ser atingentes a las NEE del menor con TGD-NE, producen en él la desconexión y el desinterés a la clase. Entre ellas se visualiza la ausencia de aprendizaje en contextos naturales; no se toman los propios intereses del menor con TGD-NE como punto de partida; no se visualiza el pre- diseño de situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos; no se presta mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del menor, puesto que los conflictos emocionales quedan en manos del Terapeuta Ocupacional; y no se utiliza material audiovisual. Lo cual constituye a una gran debilidad.

De este modo, si bien se aprecian actividades paralelas o complementarias a la clase, tal como activar la mente para los estudiantes, música de fondo entre actividades, o dejar espacio para las bromas, esto aporta al ambiente grato de la clase, sin embargo, no constituye a metodologías que respondan a las NEE del menor, debido a que estos estudiantes necesitan minimizar los distractores en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Además, existen barreras para el aprendizaje en cuanto a la inexistencia de adecuaciones en las evaluaciones, lo que indica que no se atienden las NEE del estudiante, considerando que éste necesita mayor tiempo en la realización de las pruebas, una secuencia a cómo proceder en la prueba, andamiaje con preguntas, considerando de modo opuesto el menor se distrae y no realiza las evaluaciones debido a las dificultades en las funciones ejecutivas y de fragmentación mental, las que no le permiten planificarse en función de una secuencia de acciones a realizar.

También, se puede acotar que el profesor 1C utiliza estrategias poco significativas y espontáneas, en cuanto a ordenar al menor con TGD-NE, cambiándolo de puesto, lo cual no presenta cambios significativos para éste, y son medidas apoyos al proceso de enseñanza- aprendizaje espontáneos, por tanto, esto puede señalar un desconocimiento en hacia las NEE del menor con TGD-NE, por parte del profesor 1C.

Finalmente, se puede destacar como una debilidad el desconocimiento del docente 1C por la situación autística del estudiante observado, de quien, según la aplicación observadas de las prácticas pedagógicas, no aborda las NEE del estudiante (afectaciones en el área comunicativa, lingüística, de anticipación- flexibilidad mental, simbolización, funciones ejecutivas), y en lo que es el TGD-NE, manifestando el desconocimiento sobre el tema, de tal modo que siempre se mantiene lejano al estudiante lo que perjudicaría la planificación de las prácticas pedagógicas, y la consecuente uso de objetivos, actividades, metodologías, herramientas técnicas e instrumentos de evaluación oportunos para las características del estudiante.

Por otro lado, también se puede establecer que las prácticas pedagógicas del docente se ejercen bajo un paradigma médico- clínico, centrado en que el estudiante debe adaptarse al contexto, y no bajo el paradigma social, el cual, es más oportuno en el sentido en que el contexto

genera los cambios en el curriculum necesarios para el progreso de los estudiantes con NEE.

4.1.3.4 Profesor 1 D.

Entre las fortalezas que se aprecian en las prácticas pedagógicas del profesor 1D, en lo que se refiere al establecimiento de normas sociales se visualiza una disciplina no rígida, ni punitiva por parte del docente 1D, por lo que el establecimiento de estas normas en la sala de clases favorece al estudiante con TGD-NE, dado que se hace uso del componente afectivo por parte del docente, lo cual, no tensa emocionalmente al estudiante observado, y por otro lado, el profesor 1D logra responder a las NEE del estudiante de anticipación y flexibilidad al otorgarle un contexto parcialmente predecible. Esto implica que el estudiante posea un mayor grado de desenvolvimiento e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que evita la descompensación emocional.

Así también, se observa otra fortaleza en las prácticas pedagógicas del profesor 1D, las que apunta al dominio directriz de una de las NEE del menor por medio de la utilización de instrucciones claras y concisas de lo que los estudiantes en general deben realizar, incluyendo de esta forma al estudiante con TGD-NE, creando así un ambiente semi estructurado para el estudiante observado, lo cual, es primordial en el trabajo con niños con autismo, puesto que estos necesitan instrucciones claras de cómo deben actuar frente a las actividades, para así no generar descompensaciones y frustraciones en el aprendizaje.

Sin embargo, el trabajo en las habilidades sociales y de anticipación-flexibilidad mental del estudiante observado no es planificado con anterioridad, en el sentido de que el docente 1D haya establecido el trabajo secuenciado con material didáctico de apoyo, o la enseñanza de las normas de convivencia social previamente, sino es parte de la planificación global que ejerce el profesor, lo cual, constituye una debilidad ya que debiese utilizarse estrategias que aborden directamente las necesidades anticipación y flexibilidad mental en cuanto a pictogramas, horarios con símbolos y palabras, cronogramas, agendas anticipatorias, desarrollar aceptación a los cambios, o bien en el área social, enseñarle al estudiante lo que se debe hacer y no en relación a las normas de convivencia social.

De este modo, se puede indicar que las planificaciones globales realizadas por el docente 1D, no incluyen entre sus objetivos de aprendizajes y las actividades de la clase, las NEE del menor con TGD-NE, lo cual, se establece como una debilidad. Sin embargo, a pesar de esta debilidad, el docente 1D si realiza dentro de la clase adecuaciones de acceso al currículo, en cuanto, a utilizar ejemplos concretos en la realización de las evaluaciones, como también, el uso de diseños gráficos para su ejemplificación, lo cual, facilita la anticipación de las actividades que el menor con TGD-NE presenciara, lo da a conocer una preparación de las prácticas pedagógicas para el abordaje de las NEE del estudiante, siendo una fortaleza en este sentido.

Así, cabe destacar que, a pesar que el docente utiliza ciertas estrategias pedagógicas, estas conciernen a estrategias para la clase general o tradicional, tales como el hacer uso de ejemplos concretos y las adecuaciones de acceso en evaluaciones, estas no constituyen metodologías específicas para el trabajo de las NEE del estudiante con TGD-NE en la sala de clases. De este modo, se puede indicar como una debilidad que las prácticas pedagógicas del Profesor 1D, no se encuentran provistas de metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE. Si bien, se utilizan algunas adecuaciones curriculares de acceso en las evaluaciones, entre otras, estas carecen de ser una práctica recurrente. Además, estas herramientas técnicas cubren parcialmente algunas de las NEE del estudiante con TGD-NE, implementando metodologías y herramientas técnicas de corte tradicional.

Este contexto metodológico, proporcionado por el docente 1D deja de lado las prácticas pedagógicas en el abordaje de las NEE en el plano social, comunicativo-lingüístico, de flexibilidad mental-anticipación, simbolización, el dominio de las funciones ejecutivas, entre otras, dentro del aula de clases. El contexto metodológico idóneo ausente en las practicas pedagógicas del profesor 1D consisten en: establecer aprendizajes en contextos naturales, el considerar los propios intereses del alumno como punto de partida, el pre- diseño de situaciones desencadenan actos comunicativos, la atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante y del resto de los individuos, el establecimiento de rutinas y situaciones muy estructuradas, el evitar elementos de distracción, la organización espacio-

temporal muy estructurada de modo que facilite la predictibilidad y la anticipación, el uso de agendas que organicen el tiempo y así, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta y el uso de material concreto, gráfico o imágenes, dibujos, audiovisual, de multimedia y computacional, que ayuden a la comprensión.

A pesar de esta situación en el contexto metodológico, el profesor 1D presenta otras fortalezas en cuanto al estilo de clase participativa e interactiva, por ser una asignatura en que se trabajan objetivos de actividad física y deporte, pero en la que el docente potencia el trabajo en equipo por sobre la competencia, dándole garantías y oportunidades de participación, incitando a que el estudiante con TGD-NE, acercándose a él durante el juego. En otras palabras, el docente si considera importante el nivel de involucramiento educativo y social que presenta el estudiante observado haciendo alusión al cumplimiento de los principios de la inclusión, lo cual, constituiría una fortaleza.

Esto se puede explicar por la apertura del docente hacia los principios de inclusión escolar y el proyecto de vida que merece cada estudiante, en el que se puede observar un sentimiento de querer trabajar para los estudiantes con TGD-NE, como también, a pesar de que docente 1D indica no sentirse apto para abordar a estos estudiantes, si manifiesta un deseo por querer aprender sobre la inclusión escolar y aplicarla metodológicamente, a pesar de no tener las competencias, y asumirlas, por lo que una fortaleza de este docente radica en el pensamiento crítico que presenta en torno a cómo se llevan a cabo las prácticas pedagógicas de los estudiantes con TGD-NE, frente a la falta de conocimiento por parte del profesor acerca de las NEE del estudiante y cómo abordarlas, dado que en los momentos en que el docente simulaba marcar al estudiante con el fin que éste se integre al juego, lo que provocó que el menor se frustrara y el enojara.

Por otro lado, ante las situaciones conflictivas, el docente 1D, de igual manera al no contar con las competencias profesionales necesarias, delega las funciones en otro profesional presente en la sala de clases, el Terapeuta Ocupacional dentro de la clase quien cumple la labor de mediador del aprendizaje y adecuar al niño al contexto. Por lo que la debilidad en este sentido, se presenta en que el docente 1D no es consciente de las NEE de estudiante, por lo que no resolverá los conflictos en función a una mejora del aprendizaje.

Así mismo, se denota una debilidad en el trabajo colaborativo, ni co-docencia entre los profesionales, el cual, no existe, es decir, no se llegan a consensos, sino que el T.O se preocupa de contener al menor, como también este docente indica no recibir apoyo de parte del Educador Diferencial debido a que su asignatura no es trascendental, debido a que la institución escolar está concentrada en potencia las asignaturas tradicionales de Matemáticas o Lenguaje y Comunicación. Además, esta situación de desligamiento profesional del estudiante con TGD-NE genera que el profesor 1D no preste mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales del estudiante, debido que, ante la presencia de conflicto.

Finalmente, se puede destacar como una debilidad el desconocimiento del docente 1D por la situación autística del estudiante observado, de quien, según la descripción dada en la entrevista, solo logra establecer algunos rasgos generales relacionados con las descompensaciones emocionales y las frustraciones, sin ahondar suficientemente en las NEE del estudiante (afectaciones en el área comunicativa, lingüística, de anticipación- flexibilidad mental, simbolización, funciones ejecutivas), y en lo que consiste un TGD-NE. lo que perjudicaría la planificación de las prácticas pedagógicas, y la consecuente uso de objetivos, actividades, metodologías, herramientas técnicas e instrumentos de evaluación oportunos para las características del estudiante.

Por otro lado, también se puede establecer que el docente 1D presenta una apertura a los principios de la inclusión vinculados con la perspectiva del paradigma social, el cual, es más oportuno en el sentido en que el contexto educativo genera los cambios necesarios en el curriculum para el progreso de los estudiantes con NEE, sin embargo, indica no tener la experticia en el área, ni el apoyo de la institución escolar, por lo que las prácticas pedagógicas del docente aún se encuentran bajo un paradigma médico-clínico, el que espera que el estudiante se adapte al contexto.

4.1.3.5 Profesor 1 E.

Dentro de las fortalezas que se aprecian en las prácticas pedagógicas del profesor 1E, en el marco del establecimiento de normas sociales en la sala de clases, se observa una disciplina rígida, en cuanto a los turnos de habla, sin embargo, no es una disciplina punitiva, puesto que el profesor busca, por medio de los lazos afectivos el cumplimiento de las normas sociales, lo cual favorece al estudiante con TGD-NE, ya que lo ayuda a sociabilizar y a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evitando así distractores dentro de la clase, respondiendo así a algunas de las NEE del estudiante.

Sin embargo, se observa también una debilidad en este sentido, ya que los códigos de convivencia social y las normas sociales que se deben conocer por el estudiante con TGD-NE para aplicarlas al interior de la sala de clases no son informados, ni enseñados al estudiante con TGD-NE previamente o durante la clase, lo cual, genera ciertas confusiones e incertidumbre en este estudiante. De este modo, a pesar de que en sala de clases el docente 1D le recuerda oralmente aquellas convenciones sociales, de igual manera debiese enseñarse al estudiante con TGD-NE con claridad las normas sociales y convenciones, establecer límites de lo que puede o no hacer, reducir el tiempo de contacto social, enseñar comportamientos y modelo conversacionales.

De igual manera, otra fortaleza que apunta al abordaje de las NEE del menor, es el tipo de comunicación que ocupa el profesor 1E, en donde se observa la utilización de instrucciones claras y concisas sobre lo que los estudiantes deben realizar, creando un ambiente semi-estructurado, en donde se puede predecir lo que se debe hacer, lo cual es primordial en el trabajo con estos niños, los cuales, necesitan instrucciones imperativas de lo que tienen que hacer, aunque de igual manera es necesario el uso de material didáctico de apoyo visual.

Por otro lado, otra debilidad se centra en las planificaciones globales las que no incluyen las NEE del menor con TGD-NE para el trabajo en sala de clases, por lo que no existen objetivos claros en los que se deben trabajar en la sala de clases, como también así se explica la ausencia de metodologías, herramientas técnicas y material didáctico que acompañe las actividades en que participa el estudiante.

A pesar de esta situación si existe apertura a recibirlo y aceptarlo socialmente, y educativamente, a medida que el estudiante se acomoda a las actividades regulares, por lo que el docente 1E ejerce evidente motivación hacia el menor con TGD-NE, además de un seguimiento, lo cual, se visualiza en el estilo de clase participativa e interactiva, en donde se potencia el diálogo y el respeto de los turnos de habla, y a la participación plena de este estudiante.

Por otro lado, cabe mencionar que, si bien las prácticas pedagógicas del profesor 1E presentan un acercamiento hacia la inclusión, es decir, hacia la participación del estudiante en las actividades educativas, aún no se aprecia la profundidad necesaria de prácticas pedagógicas específicas que apunten a responder las NEE del menor con TGD-NE, es decir, que se presente en un contexto metodológico, recursos y apoyos técnicos que potencien y respondan a la complejidad de este trastorno, es por ello que se evidencia como una debilidad ante al abordaje de las NEE del menor.

Las metodologías tradicionales que utiliza el profesor 1E, tales como la preocupación constante por focalizar y motivar al estudiante, por medio de refuerzos positivos, lo cual, denota un interés por incluir al menor, haciéndolo partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje; la atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales del menor con TGD-NE, lo que genera una respuesta oportuna ante la desconexión y la frustración y la mirada directa a los ojos y el contacto físico del docente 1E al estudiante observado, siendo estos dos últimos estrategias metodológicas especializadas, como también el uso de apoyo de apoyo visual gráfico en las clases (plumón y pizarra), de igual modo, hace falta de metodología, herramientas técnicas y/o materiales didáctico más específicos que permita establecer aprendizajes en contextos naturales, lo cual, repercute en el interés del menor ante la clase.

Así mismo, metodológicamente hablando no se toman los propios intereses del alumno como punto de partida, lo cual genera una desconexión del estudiante del contexto de la clase. Por otro lado, tampoco se observa la utilización de agendas para que el alumno pueda tener muy bien organizado el tiempo, con el fin que pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta, es decir, medios que trabajen en función de las NEE del estudiante, en el área social, comunicativa, lingüística, de flexibilidad mental, anticipación y simbolización.

Por otro lado, una fortaleza a destacar es la presencia de las adecuaciones curriculares en las evaluaciones, las que consiste en otorgar tiempo, espacio, además de simplificar las evaluaciones, a través de disminuir el número de preguntas, lo que facilita la realización de los controles sumativos por parte del menor con TGD-NE. Sin embargo, las adecuaciones en relación con el número de preguntas son espontáneas, es decir, se realiza cuando el menor no atiende ni contesta ante las interrogativas expresada en la prueba, lo cual denota una falta en la planificación y ejecución de las prácticas pedagógicas que aborden las NEE del menor, entonces en este sentido sería una debilidad el no prepararse para entregar un material o evaluación acorde a las NEE del estudiante.

Finalmente, se puede destacar como una debilidad el desconocimiento del docente 1F por la situación autística del estudiante observado, de quien, según lo explicitado en la entrevista no conoce en lo que consiste el TGD-NE, sin embargo expresa conocimiento sobre algunas de las NEE del estudiante en relación a las frustraciones emocionales, las dificultades en el área social, intereses restringidos, de expresión oral de y lectoescritura, desconociendo otras en profundidad, incluso las que ya conoce (afectaciones en el área comunicativa, lingüística, de anticipación, simbolización, funciones ejecutivas).

Además, el docente relaciona entre las NEE que posee el estudiante con los rasgos de personalidad, lo cual es distinto, ya que considera aspectos negativos en este, lo que conciernen a NEE, algunos de los que indica son: es decir, manipulador, es llevado a sus ideas, dominante, muy necesitado de afecto. Este vacío de conocimiento perjudicaría la planificación de las prácticas pedagógicas, y el consecuente uso de objetivos, actividades, metodologías, herramientas técnicas e instrumentos de evaluación oportunos para las características del estudiante.

Por otro lado, también se puede establecer que si bien el docente muestra una apertura discursiva hacia la inclusión, y de alguna manera permite la participación plena del estudiante con TGD-NE en la sala de clases, las prácticas pedagógicas del docente se ejercen bajo un paradigma médico- clínico, ya que no se generan modificaciones en el curriculum que permitan indicar que estas prácticas se establecen bajo un paradigma social de la discapacidad en donde el contexto educativo realiza adecuaciones para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje

del estudiante con TGD-NE, sino más bien es el estudiante que debe adaptarse al contexto.

4.1.3.6 Profesor 1 F.

Entre las fortalezas observadas en las prácticas pedagógicas del profesor 1F, docente diferencial a cargo de estudiante, podemos destacar la disciplina aplicada es flexible en cuanto al control de la conducta y las normas sociales de convivencia. Se adapta a las situaciones reales, a los ritmos de aprendizajes y a las necesidades de expresión de cada estudiante.

Por otro lado, en lo que respecta a las planificaciones previas anuales que abordan las NEE del menor con TGD-NE, relacionadas con ciertos objetivos transversales, tales como habilidades sociales, autocontrol de la conducta y la autonomía, sin embargo, el énfasis del apoyo que se genera es preponderante en el área académica, en las áreas de Comunicación y Lenguaje y Matemáticas, siguiendo la línea del sistema escolar clásico, en desmedro de una respuesta pedagógica de las NEE del estudiante, lo cual, constituiría una debilidad.

Si bien se observa una actividad semanal que trabaja aquellas NEE correspondiente al área social (reconocimiento de las emociones) y la atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante, el resto de las áreas en las que presentan NEE el estudiante, se abordan espontáneamente o brevemente, como es el caso del área de comunicación y lenguaje donde se trabaja solo espontáneamente el lenguaje expresivo y el aprendizaje en contextos naturales.

De este modo, se deja de lado la importancia de trabajar otras áreas de las NEE del estudiante con TGD-NE, como objetivos transversales, tales como el área social la capacidad de referencia conjunta, capacidades intersubjetivas y mentalistas y habilidades sociales en sala de clases. En este sentido la enseñanza de los códigos de convivencia social y las normas sociales que se deben conocer para aplicarlas al interior de la sala de clases son informados y reflexionados algunos al interior de la sala de recursos, las que se centran en estrategias sociales para establecer vínculos de amistad, mas no se enseña aquellos códigos de convivencia social que debe conocer para participar adecuadamente en sala de clases, tales como, reconocer cuando intervenir en un dialogo, levantar y bajar la mano para solicitar la palabra o bajarla en

caso de que no se la den, indicar que no se puede solicitar el computador del docente, entre otras.

Así mismo, en el área de anticipación, en el área de flexibilidad mental y anticipación, tales como la ausencia de sentido de la actividad propia, competencias de anticipación y flexibilidad mental y comportamental; en el área de simbolización, la imaginación y las capacidades de ficción, la imitación y la suspensión, no son trabajadas por el docente diferencial.

Por otro lado, en lo que respecta las evaluaciones, el docente diferencial lleva a cabo un plan de adecuaciones en las evaluaciones propuestas a los docentes de la institución escolar, la que sí es llevada a cabo por ellos de manera voluntaria, con actividades tales como bajarla cantidad o simplificar las preguntas, sin ser planificadas de modo sistemático. Esto a pesar de no ser planificado constituye una fortaleza.

Sin embargo, en este aspecto, a pesar de que el Educador Diferencial reconoce las dificultades en la expresión escrita del menor con TGD-NE, el departamento de integración no realiza evaluaciones diferenciales que puedan dar cuenta de las necesidades de aprendizaje del este estudiante, lo cual es una debilidad, dado que si bien se trabaja con informes externos, no se tiene una perspectiva cara de lo que puede necesitar el estudiante en cuanto a sus NEE, o bien, en dificultades en el aprendizaje como es la lectoescritura, puesto que se observa escritura en carro del estudiante, lo que posteriormente no se trabaja.

De este modo, sin la existencia de una evaluación diferencial, y solo con el trabajo en objetivo transversales simples, como es el autocontrol, la autonomía y algunas habilidades sociales, a pesar de ser el docente especialista encargado de trabajar las NEE, se observa entre sus debilidades más importantes la ausencia de metodologías, herramientas metodológicas y técnicas que preparen un contexto propicio para contener y responder a las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, transferidas a la sala de clases.

Entre las prácticas pedagógicas ausentes observadas en la sala de clases se aprecia una ausencia de un ambiente silencioso en sala de clases que prevenga la distracción del estudiante; tampoco se observa la existencia de agendas que le permitan ordenarse en el tiempo y anticiparse a situaciones de aprendizaje y sociales, que pueden resultar dificultosas para él; el pre-diseño de situaciones que favorezcan actos comunicativos tales como estimular y enseñar la intención, las funciones comunicativas, la atención compartida, la habilidad de compartir experiencias y solicitar lo que se necesita, aquellas emisiones que son relevantes de las irrelevante y desarrollar destrezas lingüísticas y comunicativas en contextos naturales; aprendizaje en contextos naturales; rutinas y situaciones estructuradas y evitar un sistema de aprendizaje ensayo-error, trabajar en el área social enseñando en la sala de clases claramente lo que se debe y no hace, con material de apoyo y señalando aquellas normas de convivencia social necesarias o enseñar estrategias de acercamiento y finalmente desarrolle la simbolización e imaginación en el estudiante mediante el juego. Por lo que, se desconoce la existencia de un programa que responda la NEE del menor con TGD-NE.

Por otro lado, las respuestas pedagógicas en función a las NEE del menor con TGD-NE se caracterizan por carecer del uso de material didáctico a pesar de la existencia de este en la sala de recursos como es juegos u otros materiales el uso de elementos, o bien, material didáctico especializado en el trabajo con los TEA. Por ende, el estilo de clase llevado a cabo por el profesor 1F, se compone de prácticas pedagógicas de un estilo de clase más tradicional, que prácticas pedagógicas específicas para el abordaje de las NEE.

Otra de las debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas del profesor 1F, radica en el modo en que se trabaja las NEE del menor con TGD-NE, las cuales, se realizan en la sala de recursos, una sala anexa a la ubicación de la sala de clases. Esta modalidad, implica varios aspectos que no contribuyen a un real camino hacia la inclusión, como también, levanta diferentes barreras al aprendizaje y la participación efectiva del estudiante observado.

Entre ellas las desventajas de la existencia de sala de recursos, se destaca, el desligamiento de un apoyo diferencial en sala de clases, lo que significa un abordaje precario en sala de clases de las NEE del menor con TGD-NE, dada la ausencia en sala de clases de apoyos y herramientas técnicas que respondan efectivamente las necesidades del estudiante, lo

cual, perjudica las prácticas pedagógicas de los docentes regulares.

Por otro lado, esta modalidad de trabajo presenta se ausenta la co-docencia y el trabajo colaborativo entre los profesionales que trabajan en pro de estudiante, ya que, las reuniones de Docente Diferencial y Director, se realizan solo con el profesor jefe del menor con TGD-NE en tres periodos del año (inicio, desarrollo y termino), por lo que el resto de los profesores son informados mediante una carpeta del estudiante de la cual, no tuvimos acceso a la profundidad de la información que se puede entregar, la cual, no favorece la colaboración en la enseñanza, el apoyo entre profesionales, la retroalimentación de experiencias, y, por ende, la resolución de conflictos y el abordaje específico de las NEE del menor con TGD-NE.

Por otro lado, otra debilidad que se presenta en las prácticas pedagógicas del docente 1F es que su papel en sala de clase es sustituido por un Terapeuta Ocupacional contratado por la familia del estudiante con TGD-NE, por lo que en sala de clases existe un profesional que responde terapéuticamente a las necesidades educativas especiales, y no así con un enfoque en virtud del aprendizaje en el caso de estudiante, o favoreciendo las prácticas de los docentes a nivel pedagógico. Esto constituye una debilidad, considerando, además, que el establecimiento no proporciona los profesionales pertinentes para la atención de las NEE del estudiante con TGD-NE, sino que exige que la familia se haga responsable de esta situación escolar.

Sin embargo, a pesar de esta situación, si se puede destacar como fortalezas en las prácticas pedagógicas del profesor 1F, Educador Diferencial, el contexto parcialmente estructurado de las clases, con la distribución temporal de las actividades, con inicio, desarrollo y cierre. Otro aspecto a destacar, es el tipo de lenguaje utilizado, el cual, se realiza de modo imperativo hacia el menor con TGD-NE, lo cual, favorece la orientación de este en un ambiente previsible, respondiendo de esta manera a las NEE del estudiante orientadas al deterioro de las funciones ejecutivas y a la flexibilidad mental. A pesar de esto, de igual modo, hace falta el uso de herramientas técnicas para abordar la flexibilidad mental y la anticipación, tales como pictogramas, agendas anticipatorias, horarios con símbolos y palabras para vivenciar secuencias de actividades y situaciones ordenadas en el tiempo.

Así también, el profesor 1F presenta aceptación hacia las intervenciones con TGD-NE, se observa respeto y un interés en el sentido humano, mostrando un vínculo afectivo, que puede presentar el estudiante, por lo que se observa en sus prácticas pedagógicas las nociones de inclusión básica. En este sentido, se puede acotar un bajo conocimiento acerca de las NEE de estudiante, y así también con el Trastorno Generalizado que posee, dado da nociones muy básicas acerca de que son trastornos que tienen afectado solo la parte social, dejando entrever que desconoce la afectación en el área de anticipación, flexibilidad mental, simbolización y comunicación y lenguaje, lo cual, constituye una gran debilidad al ser el docente especialista, puesto si desconoce las NEE, es difícil que pueda tomar decisiones en trabajo oportuno en las planificaciones, objetivos de aprendizaje y transversales, metodologías, herramientas técnicas y material didáctico atinente a las NEE de este estudiante, afectando por otro lado, las sugerencias que puede realizar al cuerpo docente.

Por otro lado, otra debilidad, se observa un pensamiento pedagógico centrado más en darle un significado a la Inclusión Escolar como un modo de hacer partícipe al estudiantes con TGD-NE en el grupo curso, que en lo que se refiere a realizar modificación y cambios en el curriculum, por lo que el paradigma que determina sus prácticas pedagógicas se acercan más al médico clínico paradigma en donde el estudiante debe adecuarse al entorno social, y las determinaciones de la comunidad escolar, que al paradigma de la discapacidad, el cual, genera los cambios en el curriculum.

4.1.4 Profesionales extras en la atención de las NEE.

4.1.4.1 Terapeuta Ocupacional.

En sala de clases no existe la co-docencia, por tanto, en reemplazo de la Educadora Diferencial, existe un tutor del menor con TGD-NE a cargo, quien es un profesional Terapeuta Ocupacional. Este cumple con llevar a cabo el rol de mediador de la enseñanza y aprendizaje en sala de clases, sustituyendo en este caso a la Educadora Diferencial, quien solo realiza apoyo psicopedagógico con el estudiante en sala de recursos.

El Terapeuta Ocupacional, ejerce un papel terapéutico-adaptativo con el estudiante, el cual, según describe este profesional, consiste en conectar al estudiante entre el medio (clase), el conocimiento y los compañeros. Además, trabaja en las dimensiones de socialización y flexibilidad mental, fuera de la sala de clases.

Sin embargo, cabe destacar que las herramientas y ayudas pertinentes realizadas por el Terapeuta Ocupacional no se centran en el ámbito pedagógico, ya que éste ejerce un rol terapéutico, por lo que no trabaja según los intereses del estudiante. De este modo, el menor con TGD-NE no logra interesarse y acoplarse al trabajo encomendado en la sala de clases, dado que las competencias de este profesional, radican en la adaptación del estudiante en el ambiente, pero no en el área pedagógica, aunque de todos modos gestiona ayudas en el aprendizaje del menor en relación a la motivación, a dirigirlo en los tiempos y en proceder de las actividades.

4.2 Resultados de la investigación: Colegio 2

4.2.1 Objetivo específico 1.

En las siguientes tablas se presentan los datos obtenidos de la información recogida que responde al objetivo de conocer las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con TGD-NE, dando a conocer un análisis por docente.

PRACTICAS PEDAGOGICAS		
	Rango y análisis	Patrones Recurrentes
P R O F E S O R 2 - A PROFESOR REGULAR	1.- Normas de convivencia social: Primacía de la disciplina, en ocasiones autoritaria y coercitiva con refuerzos positivos y negativos, en virtud del orden, el silencio y el acato de normas de convivencia social. El profesor utiliza instrucciones claras, concisas e imperativas acerca del modo en cómo el estudiante con TGD-NE debe proceder en las actividades, creando así, un ambiente semi-estructurado. Los códigos de convivencia social y las normas sociales que se deben conocer para aplicarlas al interior de la sala de clases no son enseñados al estudiante con TGD-NE previamente.	OBSERVACION 1 (03/09/17) 14:40 Llega el profesor 2A a la sala de clases, pide que guarden todos los juguetes. Al llegar, los estudiantes reclaman por los ruidos que realiza el menor observado. Luego que los estudiantes guardan los juguetes, el profesor indica que estén con el libro y el cuaderno. 14:50 <i>(En un contexto en que los compañeros se encuentran silenciando al menor con TGD-NE, el profesor les llama la atención en cuanto a la intolerancia de los estudiantes)</i> El profesor 2A pregunta al menor observado: - “¿Qué pasa?”-. -“¿Y usted?”- (apunta a otro estudiante) - “¿Qué pasa?”-. El profesor 2A le pregunta al menor observado si: - “¿puede evitar hacer ruidos?”-, a lo que el menor observado responde - “no”-. Luego, se enfoca en los demás estudiantes, mira a uno y le dice: - “¿y usted cuando habla con otro estudiante y molestas?, el ... (nombre del menor observado) ¿te pide que te calles? o cuando estás haciendo bla bla bla ¿te dice algo?, ¿no podemos ser más tolerantes?”-. Luego se enfoca en el menor observado, el profesor 2A y le dice: - “Trata de no hacer esos ruidos, porque son muy sensibles para algunas cosas, tienes que poner de tu parte, yo sé que hay veces que es superior a usted, pero comprométase”-. A lo que el menor observado asiente. OBSERVACIÓN 4 (12 /09/17) 10:05 Entro a la sala de clases junto a la coordinadora de la Institución Escolar, quién me presenta a los estudiantes y al profesor de Lenguaje y Comunicación. Los estudiantes me saludan. Una de las compañeras del menor observado, comenta que a veces escucharé gritos por parte de éste, mientras abre los ojos acentuando lo dicho, además agrega que el menor es quién más grita. El compañero de banco de ésta estudiante, comienza a imitar el sonido que realiza el menor observado cuando interrumpe la clase (jerga autista). Ante esto la coordinadora, lo incita a empatizar con el menor observado por lo que le pregunta si a él le gustaría que lo molestaran de esa manera, a lo que el estudiante

Se observan diferentes situaciones de discriminación, rechazo, acoso y burlas hacia el estudiante con TGD-NE. Se presume que el origen de estas situaciones de discriminación acontece por la jerga autista del estudiante. Ante esto el docente y la coordinadora hacen reflexionar estudiantes sobre la actitud, de manera punitiva, haciendo un llamado hacia la tolerancia. A pesar de esta situación, se observan efectos psicosomáticos en el estudiante con TGD-NE, con claras intenciones de no ser partícipe de la clase y de la deserción escolar.	responde que no, entonces ella recalca que se debe respetar los compañeros, no haciendo lo que no nos gusta que nos hagan. Cuando ocurría esta situación el menor con TGD-NE escuchaba en silencio, sin decir palabra alguna. OBSERVACIÓN 17 (17/10/2017) 13:07 El menor observado no se encuentra en la sala de clases, así que voy a buscarlo. Camino por el patio y salgo hacia el sector de la administración de la escuela, y encuentro al menor sentado en una banca, a fuera de las oficinas esperando a ser atendido. En su rostro se denota aflicción, por lo que le preguntó el motivo por el cual está ahí, y me comenta que le duele el estómago y está a la espera de que llamen a su madre para irse a su casa. También añade que no es de su agrado estar en el colegio, y que por lo demás, es una lata. Me acerco a conversar con la secretaria y esta me indica que no lo dejaran ir a casa dado que el menor en ocasiones inventa enfermedades para no estar en la sala de clases. Luego, sale la coordinadora, y el menor le consulta si lo dejaran ir a su casa, que se comuniqué con su mamá, y esta le indica que debe ir a su sala. Acompaño al menor observado a la sala de clases, y me confiesa tener miedo de entrar, ya que en otra ocasión la miss lo mando a sentar. [La finalidad del menor es huir o salir de aquel lugar, al parecer el insiste en querer ir a su casa] Sin embargo, el menor observado se incorpora a la sala de clases, y la docente no emite comentario sobre su ingreso.
2.- Planificación de la clase: Inicio y desarrollo, sin que exista cierre sintético de los contenidos. No se abordan en las planificaciones las NEE del menor con TGD-NE, sino más bien, desde un punto de vista de superficial de las NEE del estudiante o en relación a los contenidos.	En relación a las planificaciones. Extracto de entrevista <i>“Yo creo que el colegio esta igual atrapado al nivel, es decir, de repente yo veo que hay colegio en el mismo caso de (nombre del menor observado), y estaba con (nombre otro estudiante con NEE) eran compañeros y eran unas exigencias, que el profesor me decía, ni siquiera yo me las sé. Clasificar ehh...una taxonomía, y me dijo ni siquiera yo me las sé, y se la enseñan a niños de cuarto básico. Me decía que era de un tema de clasificación de animales. Como que se ha perdido un poco la parte de concepto básico, como que los colegios cada vez están más exigentes, y como que nos hemos olvidado de que somos de un colegio general básico. Mientras muestran a los apoderados que son más exigentes, mejor colegio”.</i>
3.-Instrumentos de Evaluación: Retroalimentación de los errores de los estudiantes cometidos en las pruebas, por lo que el profesor 2A vuelven a retomarle.	OBSERVACIÓN 2 (05/09/2017) 11:58 Luego, el profesor 2A llama al menor observado con el fin de revisar las respuestas que escribió en la prueba de Lenguaje y Comunicación. Van revisando juntos las preguntas, y en aquellas preguntas sin responder o erróneas, el profesor 2A vuelve a leerlas en voz alta, poniendo énfasis con su voz en los verbos y adjetivos de la pregunta, con el fin de que el estudiante comprenda la pregunta y pueda responder acertadamente. En relación a las adaptaciones curriculares. Extracto de entrevista <i>“No, yo con (nombre del menor observado) no hay ninguna adaptación curricular. Esto es con los mismos contenidos de todo el curso, si cuando hay pruebas, se las corrijo en la sala, y lo llamo, y le indico más o menos que hay un error, que lo revise, y es capaz de hacerlo. Y evaluación diferencial, esa sería la única valoración diferencial hasta el momento que ha salido al (nombre del menor observado). Ahora no somos un colegio altamente académico, exigente, de pasar los contenidos rápidos, porque yo sé que no va a ver aprendizaje, y entre que aprendan y que no aprenda, prefiero que aprendan algo.”</i>

4. Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: La organización social del aprendizaje es individual, es decir, los estudiantes se encuentran distribuidos en filas en bancos individuales. La clase se centra en el aprendizaje de los contenidos de forma expositiva, es decir, la docente es el agente activo de la enseñanza, mientras que los estudiantes, mantienen un papel más bien pasivo, en el cual, escuchan al docente, con breves intervenciones dirigidas siempre por el profesor 2A. Por lo general, el docente suele activar los conocimientos estudiantes de los estudiantes, otorgar una definición del concepto, ejemplificar de manera concreta o con ejemplos hipotéticos y cotidianos, y finalmente ir a la actividad. El profesor 2A facilita las posibilidades de participación para el estudiante con TGD-NE, al igual, que sus compañeros.	OBSERVACIÓN 2 (12/09/2017) 12:06 Entra el profesor 2A a sala y pide a los estudiantes saquen sus cuadernos y guarden silencio. Comienza la clase, con el profesor 2A explicando lo que es el concepto de la que consiste de fuerza, recordando los aprendizajes previos en torno al tema. Indica que la fuerza es la interacción entre dos cuerpos o el cuerpo y su entorno. Rescata el ejemplo visto en la clase anterior, en la cual el tomo un auto de juguete y al impulsarlo hacia atrás este avanzó por tres centímetros. Luego hace la diferencia en que ese mismo auto lo empujo por seis centímetros, aumentado su rapidez, por lo que mientras mayor fuerza aplicada, mayor es la rapidez del objeto, señalando lo inverso al aplicar la rapidez. Enseguida, con el fin de acompañar el ejemplo recordado, el profesor 2A toma una hoja de cuaderno arrugada, se para adelante para dar a conocer cómo funciona una mayor o menor fuerza, y lanza el papel a dos de los estudiantes. Estos permanecen atentos y piden que se las lancen entusiasmados. Luego de lanzar los papeles a estos dos estudiantes, el profesor 2A pregunta por cuál de esos dos lanzamientos se observó mayor o menor fuerza ejercida. Una vez que responden cierra el contenido con el concepto aplicado previamente. OBSERVACIÓN 1 (03/09/2017) 15:01 El profesor dice: -“ya en la página 140”-, y lee el encabezado, luego pide el cuaderno. Mientras ocurría ello, el menor observado se para a mirar un bicho que tenía una compañera y se va a su puesto. Luego el profesor indica: “fecha de hoy día”. Y la anota en la pizarra, además agrega “Formas de trabajo página 140”. El menor observado mira la pizarra y anota en su cuaderno, luego busca en el libro la página y espera. Posteriormente el profesor dice: “sangría, las actividades, con v corta, económicas.” [El menor observado anota en el cuaderno] al interior del ayllu funcionaba por compromiso [El profesor se pasea por la sala de clases mientras dicta] de reciprocidad o sea ayuda mutua [mientras el profesor dicta lo va anotando en la pizarra]. (Ver anexo, pág. 118-119) El profesor indica: -“Sangría algunas formas de trabajo eran uno la mitad dos puntos “- (El menor observado anota) construcciones, el profesor mira a un estudiante y le dice te vas a ir para fuera indicando su apellido, luego sigue dictando. OBSERVACIÓN 4 (12 /09/17) 10:13 La primera oración es “Andrea pasea tranquila”, por lo que les consulta a cuatro estudiantes, los cuales, contestan acertadamente. La construcción de las respuestas se da por medio del dialogo, en que el docente 2A realiza una pregunta, ellos responden y luego les entrega el conocimiento en que las ocasiones en que las repuestas son incorrectas, o bien, para completar la respuesta acertada. En medio de esta actividad, el menor con TGD-NE levanta su mano para participar, a lo que el profesor le da la palabra, y le dice: -“(Nombre del menor con TGD-NE) el canario amarillo vuela en la jaula. El ¿Qué es lo que es él? -” Por lo que el estudiante responde al instante: -“Artículo Indefinido”- y el profesor le indica que está bien. Ésta sería su segunda intervención en la clase.
5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: No existe equipo interdisciplinario que trabajen en sincronía con el profesor	“Mira yo con la educadora de (nombre del menor observado) (psicopedagoga antigua) como que no hubo mucho contacto, no hubo mucho feeling tampoco con ella, como que no la entendí mucho”. “(…) Pero (nombre del menor observado) necesita un apoyo constante y no de una vez a la semana, creo que, de una dos veces en la semana, sobre todo en el ámbito del lenguaje.”

	2A, sino, tanto el profesional Terapeuta Ocupacional y la Psicopedagoga trabajan de modo independiente con el menor con TGD-NE dos veces por semanas en sala de recursos. Los profesionales son contratados por la familia del menor con TGD-NE. El profesor 2A plantea la necesidad de incorporar una Educadora Diferencial que pueda hacerse cargo de las NEE del menor con TGD-NE, desde un enfoque de integración. Esta situación se hace necesaria conociendo las dificultades de expresión oral del estudiante con TGD-NE, lo cual, no es comprendido por este docente, por lo que puede afectar al proceso de aprendizaje del estudiante.	En relación al rol del Terapeuta Ocupacional “<i>De mediador, de ayuda, de guía.</i>” OBSERVACIÓN 6 (12/09/2017) 13:10 Entre tanto, los estudiantes prosiguen con la actividad, el profesor sentada en su banco, presta apoyo pedagógico a uno de los estudiantes que está sentado frente a él, quien presenta otras dificultades de aprendizaje. En aquel momento, el menor con TGD-NE comienza a llamarlo, con el fin de consultar por una duda. Ante esto el profesor no responde, puesto que se encuentra trabajando con el otro menor. Entonces el menor con TGD-NE se pone de pie y se dirige al banco del profesor, para plantear su pregunta, sin embargo, no logra estructurarla, ya que comienza explicando el contexto de la situación sin realizar la pregunta directamente. Estudiante con TGD-NE: - “Una vez mi mamá ...”- Docente : -“No es el momento de hablar de cosas la casa, vaya a sentarse”-. El menor observado se dirige a su puesto con el rostro encendido, en un estado emocional de vergüenza o frustración. El estudiante sigue con el siguiente ejercicio y manifiesta no tener diccionario, por lo que docente le indica que es sin diccionario.
P R O F E S O R 2-B PROFESOR REGULAR	1.- Normas de convivencia social: Se aprecia un marco de disciplina semi-estricta, en donde se respetan los turnos de habla. Estos turnos de habla son mediados por el profesor 2B, a través de preguntas dirigidas. Utiliza instrucciones claras acerca del modo en cómo los estudiantes deben proceder en las actividades, creando un ambiente estructurado. Los códigos de convivencia social y las normas sociales que se deben conocer para aplicarlas al interior de la sala de clases no son informados, ni enseñados al estudiante con TGD-NE previamente.	OBSERVACION 5 (12/09/2017) 11:04 Al llegar el profesor 2B va ordenando a los estudiantes en sus puestos según sus nombres para luego comenzar a saludar (...) Les indica que trabajaran en el libro de clases, solicitando al encargado de repartir los libros que lo haga. El semanero va repartiendo los libros que traía la profesora. Posteriormente, procede a pasar la lista en inglés, a lo que el menor con TGD-NE responde a su nombre sin dificultades. Luego, solicita a los estudiantes abrir el libro en la página 56 (...) En relación a la jerga autística del estudiante con TGD-NE “<i>Sí, si trabaja bien el (nombre del menor observado) de incluye más allá de los ruidos que hacen que a veces se quejan los compañeros uno le dice para un poquito, pero uno trata de minimizar la situación cuando él está haciendo ruidito y trabaja bien en clases, aunque sea asperger el chico participa.</i>” OBSERVACIÓN 9 (03/10/2017) 11:00 El menor con TGD-NE no le es entregado el libro de inglés, por lo que concurre a los casilleros a sacarlo, sin embargo, se equivoca de casillero y comienza a buscar el libro en el casillero de una de las compañeras. Esta al percatarse, molesta le indica enfáticamente: -“¡Eh ¿quién te dijo que buscaras en mi casillero?! El estudiante con TGD-NE la observa atónito, sin emitir palabra alguna, y procede a sacar el libro de su casillero. El docente al percatarse del conflicto le indica a la estudiante: -“¿Sorry?”, con una pronunciada intención de que la estudiante pidiese disculpas al menor observado, a lo que la menor agrega que le preocupaba, puesto que tenía su casillero ordenado. [El profesor a pesar de la respuesta falta la mediación de conflicto, en donde haga concientizar a la menor

	Se observan diferentes situaciones de discriminación, rechazo, acoso y burlas hacia el estudiante con TGD-NE. Se presume que el origen de estas situaciones de discriminación acontece por la jerga autista del estudiante. Ante esto el docente le llama la atención al estudiante sin que se reflexione sobre el tema. A pesar de esta situación, se observan efectos psicosomáticos en el estudiante con TGD-NE, con claras intenciones de no ser partícipe de la clase y de la deserción escolar.	del porqué su conducta es errónea]. Una vez acontecido esto, el docente pasa rápidamente la lista de clases y luego, ordena a los estudiantes en los bancos. OBSERVACION 16 (17/10/2017) 11:26 A continuación, el docente 2B comienza la realización de una actividad junto a los niños. El menor solicita permiso para ir al baño, y este va. El docente procede a dar las instrucciones en inglés y en español. Al regresar le comenta que le duele la espalda. [El menor suele indicar estados de enfermedad para ausentarse de las clases], el docente le responde en tono de broma que esta viejito. Luego, le da unas palmaditas en la espalda y lo anima a sentarse. Posteriormente, le explica las instrucciones, y el menor le comenta que se cayó en el baño, y ella le pregunta cómo se había caído. Sin embargo, continúa con la clase.
--	---	--

P R O F E S O R 2 – B PROFESOR REGULAR	2.- Planificación de la clase: Clase estructurada con tiempos marcados en inicio y desarrollo, ausentándose el cierre sintético de los contenidos vistos en clase. Planificaciones globales, sin incluir las NEE del menor con TGD-NE.	En relación a las planificaciones. Extracto de entrevista <i>“No, lo mismo que todos los niños participan igual de la clase en general uno tiene que fijarse en todos los niños cuando trabajan, cuando escriben, darles su tiempo esperarlos porque cada uno tienen sus cosas algunos son más rápidos digamos, pero cada uno va avanzando.”</i> En relación a si los objetivos y las planificaciones de su clase son acorde a las NEE del estudiante con TGD-NE. Extracto de entrevista <i>“Si, en general los objetivos son para los niños en general porque yo no veo así como (nombre del menor observado) esas son sus dificultades, también tengo niños también tengo alumnos por lo tanto tal vez esto como ustedes lo estudian es distinto pero todos aprenden similar si ellos nacieran en Inglaterra también se les enseña igual entonces no es como que necesitan un cerebro son niños que tienen capacidades y aprenden igual todo si hay que preocuparse de cada uno y el ritmo de cada niño individualizado pero no en específicamente en detalle, además no tenemos como preparación es psicopedagogía”.</i>
	3.-Instrumentos de Evaluación: Las prácticas pedagógicas del profesor 2B se encuentran dirigidas hacia el grupo curso en general, sin incluir las NEE del estudiante con TGD-NE dentro de las planificaciones, sin embargo, ella indica que al menor observado se le proporciona tiempo y espacio para que éste	En relación a las exigencias requeridas para el menor TGD-NE. Extracto de entrevista <i>“Dejarle los tiempos que necesita para hacer las cosas, no exigirlo, lo ser dura con él porque se estresa fácil hacerlo sentir que puede, y como uno lo hace al ritmo de él, que vaya mirando si se equivoca no importa vamos de nuevo”</i>

	pueda responder ante las exigencias.	
	4. Estilo de clases participación o pasividad del estudiante con TGD-NE en el proceso de aprendizaje: Las clases son de un estilo participativo e interactivo. En la menor oportunidad se observa la construcción libre de oraciones por parte de los estudiantes, con consignas que se deben cumplir.	OBSERVACION 28 (14/11/2017) 11:33 El profesor 2B pregunta aquello que aparece en el libro en inglés y los estudiantes van respondiendo, el docente va anotando las respuestas en la pizarra, para que los estudiantes vayan anotando aquellas respuestas (...) 11:40 El profesor 2B explica qué hay que decir en las imágenes que va a mostrar, sobre lo que hay y las características de los animales. Luego dice el nombre de un estudiante y éste tiene que decir una oración que exprese lo que hay en la imagen. Es el turno del menor observado indicar que es lo que hay en la imagen, lo cual, hace con ayuda del profesor, es decir que ella decía la oración y el menor repetía.
	5.-Trabajo Interdisciplinario y Co-docencia o Trabajo Colaborativo: No existe trabajo colaborativo, ni de co-docencia, puesto que el colegio no dispone de recursos humanos para el abordaje de las NEE del estudiante con TGD-NE, sin embargo, existe una psicopedagoga y un T.O, ambos contratados por la familia para abordar las NEE del estudiante, fuera de la sala de clases.	En relación al trabajo interdisciplinario. Extracto de entrevista <i>“No existe trabajo interdisciplinario ni co-docencia, ni fuera ni al interior del aula de clases”.</i>

4.2.2 Objetivo específico 2.

A continuación, se presenta los datos obtenidos de la información recogida que responde al objetivo específico dos, el cual, consiste en especificar las metodologías que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE. Por lo que, se especifica el análisis de las metodologías, herramientas técnicas, material didáctico y contexto en el que se abordan las NEE del estudiante con TGD-NE por cada profesor.

4.2.2.1 Profesor 2A.

Las metodologías y herramientas técnicas observadas en las practicas pedagógicas del profesor 2A se orientan a una pedagogía clásica, puesto que se observa métodos tales como la activación de los conocimientos previos, lectura de los textos rotativos y andamiaje directo a los estudiantes en caso de incomprensión u errores, es decir, les corrige de modo no punitivo.

De este modo, se puede establecer que las prácticas pedagógicas que presenta el Profesor 2A, no se enmarcan dentro de metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, es decir, existe una ausencia del uso de metodologías y herramientas técnicas específicas para el estudiante, a pesar de que hace uso de técnicas enfocadas a otorgar más tiempo para que el menor con TGD-NE se pueda desenvolver y así responder ante las exigencias y brindar un espacio social de acogida oportuno para la integración del estudiante.

Entre ellas se puede mencionar, algunas como el aprendizaje en contextos naturales, la consideración de los propios intereses del alumno como punto de partida, el pre- diseñar de situaciones desencadenan actos comunicativos, un sistema de aprendizajes que prevenga el ensayo-error y priorice los apoyos necesarios para que pueda realizar la tarea, con su retirada paulatina, atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante y del resto de los individuos, el establecimiento de rutinas y situaciones muy estructuradas, el evitar elementos de distracción, la organización espacio-temporal muy estructurada de modo que facilite la predictibilidad y la anticipación, el uso agendas que le permita muy bien organizar el tiempo y así, pueda predecir situaciones y le sea más fácil

controlar su conducta y el uso de material concreto, gráfico o imágenes, dibujos, audiovisual, de multimedia y computacional, que ayuden a la comprensión.

De este modo, a pesar de que se observan algunas adecuaciones curriculares de acceso tales como exigir el respeto antes los compañeros según las diferencias que presenta el menor con TGD-NE, como también, el espacio para participar en las clases, sin embargo, se ausentan metodologías y/o herramientas técnicas que vayan en función directa de las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE.

Consecuentemente, la ausencia de metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, provocan una serie de dificultades en la sala de clases que interfieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, las intervenciones sociales y académicas inoportunas por parte del menor con TGD-NE, la ausencia de vínculo educativo del profesor 2A con el estudiante, la molestia del docente hacia las preguntas y o intervenciones descontextualizadas del estudiante, un adecuada expresión oral para plantear los que desea explicar, la existencia de conflictos sociales entre el menor con TGD-NE y los compañeros, y así mismo, la ausencia de estimulación de aquellas áreas que necesitan ser estimuladas.

4.2.2.2 Profesor 2B.

Metodologías y herramientas técnicas	Material didáctico y contexto	Patrones recurrentes
TÉCNICAS DE TIEMPO Y ESPACIO PARA QUE EL MENOR PUEDA RESPONDER ANTE LAS EXIGENCIAS DE LAS ACTIVIDADES.	El profesor 2B utiliza el lenguaje verbal y no verbal, para proporcionar espacio y tiempo para que el estudiante se pueda desarrollar, dentro del aula de clases.	En cuanto a las exigencias requeridas para el menor con TGD-NE. Extracto de entrevista <i>“No, lo mismo que todos los niños participan igual de la clase en general uno tiene que fijarse en todos los niños cuando trabajan, cuando escriben, darles su tiempo esperarlos porque cada uno tienen sus cosas algunos son más rápidos digamos, pero cada uno va avanzando”.</i>
CONTENCIÓN EMOCIONAL	Se ocupa la corporalidad, además del lenguaje verbal y no verbal para dar contención emocional al estudiante con TGD-NE, en situaciones educativas, específicamente en la sala de clases.	En relación a la contención emocional. Extracto de entrevista <i>“Bueno como te decía lo afectivo, mucha contención más emocional que educativo”.</i>
NO SE CONSIDERA EL TIPO DE ESCRITURA	El profesor utiliza el lápiz y papel, para la revisión de la prueba y así pasar por alto la forma de la escritura, dentro del aula.	En relación a las NEE del menor con TGD-NE. Extracto de entrevista (Ver anexo) <i>... “por lo menos en mi ramo tiene problemas en escritura en la letra y todas esas cosas por ejemplo en mi ramo cuando yo reviso le corrijo en chico o sea no así una tremenda corrección para agrandarle las dificultades”.</i>

En lo que respecta las prácticas pedagógicas del Profesor 2B, no se visualiza metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE. Si bien, se utilizan algunas adecuaciones curriculares tales como otorgar más tiempo y un espacio social de acogida oportuno para la integración del estudiante, si bien el menor está eximido de la asignatura, igualmente participa de las evaluaciones y algunas clases, en donde el profesor pasa por alto temas de escritura, puesto que a éste le interesa los conocimientos del menor, más allá que los temas ortográficos.

Estas estrategias utilizadas por el profesor 2B carecen de conformarse como metodologías y/o herramientas técnicas que vayan en función directa de las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, puesto que presenta una ausencia de establecer aprendizaje en contextos naturales, tomar los propios intereses del alumno como punto de partida, pre-diseñar situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos, además de prestar mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales del menor con TGD-NE, puesto que los conflictos emocionales quedan en manos del Terapeuta Ocupacional, de igual manera la organización espacio-temporal muy estructurada a partir de al uso de agenda para que el alumno pueda tener muy bien organizado el tiempo, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta.

4.2.3 Objetivo específico 3.

En las siguientes tablas se presenta el análisis por profesor con el fin de determinar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE.

4.2.3.1 Profesor 2A.

Las fortalezas en las prácticas pedagógicas del profesor 2A se enfocan básicamente en el concepto de inclusión que maneja el docente, ya que plantea una apertura a los principios básicos de la inclusión al considerar la importancia de la aceptación social y el respeto de los estudiantes hacia el estudiante con TGD-NE en la sala de clases, lo cual, se traduce en la participación en las actividades.

Así también, el profesor 2A facilita las posibilidades de participación para el estudiante con TGD-NE, al igual, que sus compañeros, a pesar de que la clase se centra en el aprendizaje de los contenidos de forma expositiva, es decir, el docente es el agente activo de la enseñanza, mientras que los estudiantes, mantienen un papel más bien pasivo, en el cual, escuchan al docente, con breves intervenciones dirigidas siempre por el profesor 2A.

Otras de las fortalezas que se puede apreciar en las prácticas docentes del profesor 2A es en el área de la estructuración y respeto hacia las normas sociales en la sala de clases, dado que en varias ocasiones en que el estudiante con TGD-NE recibe censuras, restricciones y burlas por parte de los estudiantes, sin embargo, el docente contribuye a sancionar y a defender al menor con TGD-NE, haciendo un llamado a la tolerancia.

De este modo, el profesor 2A concientiza a los estudiantes acerca de la actitud hostil que presentan hacia el menor utilizando el recurso de la reflexión y la empatía, sin embargo, esto no se realiza de forma sistemática, en el sentido en que la institución escolar establezca actividades previas o talleres planificados contra la prevención de la discriminación social.

En lo que respecta al tipo de liderazgo que ejerce el profesor 2A, este se caracteriza por presentar un liderazgo autoritario, lo que constituye una fortaleza en cuanto al cumplimiento de las NEE del estudiante con TGD-NE, en lo que respecta un ambiente parcialmente estructurado, a nivel social y educativo, sin embargo, compone una debilidad, cuando este liderazgo se acompaña de emociones negativas y con un estilo de lenguaje un tanto punitivo, limitando la construcción de vínculo con los estudiantes, lo cual, impide al profesor 2A sensibilizarse ante las NEE del estudiante con TGD-NE.

Y, por otro lado, el estilo pedagógico autoritario genera temor de los estudiantes antes el profesor, por lo que puede genera dificultades en estos para dirigirse y comunicarse de forma directa con los estudiantes, por lo que consecuentemente cohibe a los estudiantes, incluyendo al estudiante con TGD-NE, quién al poseer problemas de expresión oral, se complica aún más con la actitud del docente, auto limitando la expresión con el docente.

Por otro lado, otra de las fortalezas presentadas por el profesor 2A destaca el ambiente ausente de bullicio, lo cual, beneficia la concentración del menor con TGD-NE, quienes suelen presentar dificultades en la concentración, y que, por otro lado, sufren de descompensaciones emocionales ante la incomprensión de situaciones sociales como también, las dificultades que presentan en el área de flexibilidad mental y anticipación.

En lo que respecta a las evaluaciones y los instrumentos utilizados, se destaca la retroalimentación de los errores de los estudiantes cometidos en las pruebas, por lo que el profesor 2A vuelven a retomar, lo cual, favorece el desempeño y el aprendizaje del estudiante con TGD-NE, dado que se la retroalimentación se genera en un contexto de reflexión, por lo que el estudiante puede aprender de los errores, sin que se coloque énfasis en la sanción.

Sin embargo, se puede establecer que estas prácticas pedagógicas responden a un tipo de clase tradicional. Por lo general, la docente suele activar los conocimientos estudiantes de los estudiantes, otorgar una definición del concepto, ejemplificar de manera concreta o con ejemplos hipotéticos y cotidianos, y finalmente ir a la actividad. De este modo, se puede indicar que la preparación de ellas no se centra en un tipo de pedagogía vinculada a la especialización de metodologías y herramientas técnicas que se dirijan directamente e intencionadamente a las

NEE del estudiante con TGD-NE.

Así, se puede establecer que las prácticas pedagógicas a nivel de planificación y los objetivos de aprendizajes y transversales respectivos que presenta el Profesor 2A, no se enmarcan dentro de metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, es decir, existe una ausencia del uso de metodologías y herramientas técnicas específicas para el estudiante.

Entre las prácticas que hacen falta se puede mencionar, algunas como el aprendizaje en contextos naturales, la consideración de los propios intereses del alumno como punto de partida, el pre- diseñar de situaciones desencadenan actos comunicativos, un sistema de aprendizajes que prevenga el ensayo-error y priorice los apoyos necesarios para que pueda realizar la tarea, con su retirada paulatina, atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios del estudiante y del resto de los individuos, el establecimiento de rutinas y situaciones muy estructuradas, el evitar elementos de distracción, la organización espacio-temporal muy estructurada de modo que facilite la predictibilidad y la anticipación, el uso agendas que le permita muy bien organizar el tiempo y así, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta y el uso de material concreto, gráfico o imágenes, dibujos, audiovisual, de multimedia y computacional, que ayuden a la comprensión.

O bien, también hace falta la enseñanza en el área social en cuanto a las normas sociales y convenciones, los límites y reglas sobre los códigos sociales y las conversaciones,; la promoción constante de un sentimiento de tolerancia y comprensión hacia el estudiante, así como también, en el área de lenguaje y comunicación en cuanto a la intención y las funciones comunicativas, la forma explícita de solicitar algo, el lenguaje funcional, además del trabajo en el área de imaginación con juegos y diferentes actividades que potencien el área de la simbolización.

Así, es importante destacar la ausencia de elementos contextuales en el aula, y metodologías y/o herramientas técnicas en sala de clases que apoyen las NEE del menor con TGD-NE. Esto se debe básicamente a la inexistencia de un profesional educador diferencial que pueda guiar un trabajo efectivo en cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula,

así como también, la contribución de otros profesionales tales como Terapeutas Ocupacionales y/o Fonoaudiólogo.

Si bien, en la institución escolar, se abre un espacio para la atención educativa del menor por medio de una psicopedagoga y un terapeuta ocupacional contratado por la familia, estos trabajan en sala de recursos, sin que exista vinculación a nivel de trabajo interdisciplinario, que guíe un trabajo sincronizado que apunte a la respuesta de las NEE del menor con TGD-NE. Así, el profesor 2A carece de apoyo profesional específico en sala de clases para atender las NEE del estudiante, por tanto, las clases se dirigen al grupo curso sin que se observan adecuaciones ni ajustes que den una respuesta efectiva en el aula.

Sumado a esto, se puede destacar, también, entre las fortalezas, el sentido que le otorga el Profesor 2A al aprendizaje de los estudiantes, quien, en vez de darle un enfoque academicista, prioriza el aprendizaje de estos, por lo que se toma un tiempo pertinente para que los estudiantes aprendan los contenidos (4 meses en repaso de operatorias matemáticas), como también, en el caso del menor con TGD-NE realiza adecuaciones curriculares en tomarle nuevamente las evaluaciones en que los resultados son perjudiciales para el estudiante.

Por otro lado, las barreras o debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas en cuanto a la atención de las NEE del menor con TGD-NE, destaca, la baja proporción de recursos materiales para la facilitación de aprendizaje del estudiante; el acoso, burlas y /o discriminación por parte de los compañeros antes la jerga autística y las des-adaptaciones en los códigos y/o normas sociales del estudiante, lo cual, genera en el estudiante un cuadro psicossomático y rechazo hacia la escuela. Si bien en reiteradas ocasiones, el profesor 2A les llama la atención, esto no es suficiente para evitar los roces que existen de los compañeros hacia el menor con TGD-NE.

Asimismo, otra de las debilidades que presenta el profesor 2A es la ausencia de competencias de alta especificidad para comprender y hacerse cargo de las NEE del menor con TGD-NE, tanto para abordarlo como para establecer mediación social de conflictos sociales al interior de la sala de clases. Esta situación se observa en varias ocasiones, en las cuales, el profesor 2A no interviene en las discusiones entre este estudiante y sus compañeros,

considerando la sensibilidad que caracteriza a estos estudiantes, los cuales se pueden descompensar, por lo que emocionalmente les afecta con mayor profundidad. Esto se visualiza no solo en el área social, sino en el área de la comunicación y el lenguaje, en el cual, el menor con TGD-NE presenta dificultades en la expresión oral, lo cual, al parecer desconoce el profesor 2A, al no permitir el espacio en la configuración de una pregunta por no cumplir una regla de la clase.

De este modo, la ausencia de agendas y establecimientos de estructuración de contextos estables, como también comunicativos, que respondan a las NEE del menor, repercuten en una serie de conflictos, lo cual, constituye barreras hacia el desarrollo de las competencias del menor con TGD-NE. Asimismo, se ausenta material específico que apoye la integración y el desenvolvimiento integral del estudiante, por lo que se ausencia, el establecimiento de secuencias e imágenes que apoyen al proceso enseñanza aprendizaje.

Además, otras debilidades en las prácticas pedagógicas, se observa en el conocimiento de las NEE del estudiante con TGD-NE, puesto que al desconocer en lo que consiste este trastorno del neurodesarrollo, difícilmente podrá comprender los desaciertos sociales de este estudiante, por lo que este, al realizar intervenciones inoportunas, recibe la molestia del profesor 2A, y a consecuencia de ello, el que este estudiante no pueda participar u opinar, lo que perjudica el aprendizaje integral del estudiante.

También, como una fortaleza, se observa un pensamiento pedagógico centrado más en el paradigma social de la discapacidad, que en el medico clínico, es decir, el docente cree que es el colegio quien debe hacer los cambios en el curriculum, en vez de que el estudiante deba adecuarse al entorno. Esto es una fortaleza, a pesar de que desconoce los detalle de lo que implica el TGD-NE, y las NEE que lo acompaña.

Por último, otras de las debilidades que se observan en la practicas pedagógicas del profesor 2A, radica en la perspectiva que tiene este docente del estudiante con TGD-NE, quien cree que, al no presentar retraso intelectual, no requiere de apoyos materiales y/o humanos pertinentes, por lo que el resto de las NEE del menor no son vistas, y por ende no atendidas.

4.2.3.2 Profesor 2 B.

Dentro de las fortalezas, se aprecia un marco de disciplina semi - estricta, en donde se respetan los turnos de habla, los cuales, son mediados por el profesor 2B, a través de preguntas dirigidas, lo que genera que exista implícitamente normas sociales dentro del aula, lo que ayuda al menor con TGD-NE a situarse en un contexto estructurado.

De igual manera, otra fortaleza visualizada dentro del abordaje de las NEE del menor es el tipo de comunicación que utiliza el profesor 2B, el cual es a través de instrucciones claras y concisas de lo que los estudiantes deben realizar, creando un ambiente semi-estructurado en cuanto al quehacer, lo que beneficia al enfoque y concreción de las actividades, puesto que permite al menor con TGD-NE predecir lo que se debe hacer, lo cual, es primordial en el trabajo con niños con autismo, debido que estos necesitan instrucciones claras de cómo deben actuar frente a las actividades, para así no generar descompensaciones y frustraciones en el aprendizaje.

El estilo de las clases es de tipo participativas e interactivas, lo cual favorece actos comunicativos entre el docente y el menor, lo cual por un lado constituye una fortaleza dadas las características del menor con TGD-NE. Sin embargo, estos actos comunicativo no son entre pares, lo cual ayudaría en gran medida en desarrollar el área social y comunicacional del estudiante, además se visualiza y se manifiesta por parte del profesor 2B una ausencia de pre-diseño de situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos, por lo cual se puede deducir que el abordaje en este aspecto no es de manera planeada, sino que la clase está configurada de aquella manera, sin tener la intención de abordar las NEE del educando.

En cuanto a las metodologías en las prácticas pedagógicas, el profesor 2B podemos encontrar diversas fortalezas como, por ejemplo, utilización del español para explicar diversas instrucciones y contenidos, lo cual facilita la comprensión y accionar ante las actividades del menor. De este modo cuando un estudiante no sabe la pronunciación de una oración el profesor ocupa una especie de andamiaje en donde indica la pronunciación real para que los estudiantes puedan pronunciar de manera certera. Todo esto apoyado por material gráfico y concreto, lo cual facilita al menor con TGD-NE a hacer la conexión entre lo dicho con las acciones

graficadas. Es por ello que se puede indicar que el profesor 2B facilita los apoyos necesarios para que pueda el menor con TGD-NE realizar las tareas y actividades, lo cual beneficia a la autoestima escolar y al aprendizaje.

Otra fortaleza del profesor 2B es la utilización rutinas y situaciones muy estructuradas de aprendizaje, en donde el menor con TGD-NE puede anticipar lo que tiene que realizar o lo que se espera de la clase, lo que favorece a la organización espacio-temporal de las actividades, puesto que estos estudiantes tienen problemas de planificar, organizar y ejecutar acciones. Lo que a su vez evita elementos de distracción dentro de la clase, lo que genera un menor grado de desconexión al interior del aula.

El profesor 2B utiliza a su vez el refuerzo positivo para motivar a los estudiantes, para que así en los estudiantes no se formule una especie de rechazo al inglés, lo cual provoca en el menor con TGD-NE un aumento en la participación y el involucramiento en las actividades. Lo que constituye una fortaleza.

En relación con los apoyos brindados para el menor con TGD-NE, el profesor 2B proporciona tiempo y espacio para que éste pueda responder ante las exigencias, por lo cual se visualiza como una fortaleza, debido a que esto se aumenta la autoestima escolar, lo que evita frustración escolar. Lo cual se complementa con que el profesor 2B presta mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales del estudiante con TGD-NE, lo cual le permite accionar ante desconexiones y emociones del menor, para así ser una especie de regulador emocional para el menor, que es una de las NEE del estudiante.

Dentro de las debilidades se puede encontrar la inexistencia de metodologías que aborden directamente las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE. Si bien, se utilizan algunas adecuaciones curriculares tales como otorgar más tiempo y un espacio social de acogida oportuno para la integración del estudiante, si bien el menor está eximido de la asignatura, igualmente participa de las evaluaciones y algunas clases, en donde el profesor pasa por alto temas de escritura, puesto que a éste le interesa los conocimientos del menor, más allá que los temas ortográficos.

Estas estrategias utilizadas por el profesor 2B carecen de conformarse como metodologías y/o herramientas técnicas que vayan en función directa de las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE, puesto que presenta una ausencia de establecer aprendizaje en contextos naturales, tomar los propios intereses del alumno como punto de partida, pre-diseñar situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos, además de prestar mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales del menor con TGD-NE, puesto que los conflictos emocionales quedan en manos del Terapeuta Ocupacional, de igual manera la organización espacio-temporal muy estructurada a partir de al uso de agenda para que el alumno pueda tener muy bien organizado el tiempo, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta. Aprendizaje en contextos naturales, lo cual puede repercutir en la participación del menor ante la clase, la cual se puede potenciar por la no utilización de los propios intereses del alumno como punto de partida. Además, no se utiliza agendas para que el alumno pueda tener muy bien organizado el tiempo, pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta.

Otra de las debilidades que podemos encontrar se destaca la inexistencia del trabajo colaborativo, ni de co-docencia, puesto que el colegio no dispone de recursos humanos para el abordaje de las NEE del estudiante con TGD-NE, sin embargo, existe una psicopedagoga y un T.O, ambos contratados por la familia para abordar las NEE del estudiante, fuera de la sala de clases. Esto perjudica el aporte de diferentes conocimientos y el apoyo de especialistas dentro de lo acontecido en la sala de clases, por lo que la estructura de trabajo entre docente y especialistas es aislado y fragmentado, generando dificultades en las practicas pedagógicas llevadas a cabo con el estudiante con TGD-NE.

Así, a pesar de que se observa una clase semi-estructurada con tiempos marcados en inicio y desarrollo, ausentándose el cierre sintético de los contenidos vistos en clase, se observa como una debilidad la ausencia de planificaciones globales del docente 2B, quien no incluye las NEE del menor con TGD-NE, por lo que se presentan diversas dificultades para el estudiante con TGD-NE, el proceso de aprendizaje y la relación con los pares.

De este modo, hace falta la enseñanza en el área social en cuanto a las normas sociales y convenciones, los límites y reglas sobre los códigos sociales y las conversaciones;; la promoción constante de un sentimiento de tolerancia y comprensión hacia el estudiante, así como también, en el área de lenguaje y comunicación en cuanto a la intención y las funciones comunicativas, la forma explícita de solicitar algo, el lenguaje funcional, además del trabajo en el área de imaginación con juegos y diferentes actividades que potencien el área de la simbolización.

Así, es importante destacar la ausencia de elementos contextuales en el aula, y metodologías y/o herramientas técnicas en sala de clases que apoyen las NEE del menor con TGD-NE. Esto se debe básicamente a la inexistencia de un profesional educador diferencial que pueda guiar un trabajo efectivo en cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, así como también, la contribución de otros profesionales tales como Terapeutas Ocupacionales y/o Fonoaudiólogo.

También, como una fortaleza, se observa un pensamiento pedagógico centrado más en el paradigma social de la discapacidad, que en el médico clínico, es decir, el docente cree que es el colegio quien debe hacer los cambios en el currículum, en vez de que el estudiante deba adecuarse al entorno. Esto es una fortaleza, a pesar de que desconoce los detalles de lo que implica el TGD-NE, y las NEE que lo acompaña.

Y, por último, otra debilidad es que las prácticas pedagógicas del profesor 2B son dirigidas hacia el grupo curso en general, sin incluir las NEE del estudiante con TGD-NE dentro de las planificaciones, sin embargo, existen aspectos que son beneficiosos del menor, como lo hemos mencionado anteriormente.

4.2.2 Profesionales extras en la atención de las NEE.

4.2.2.1 Profesional Psicopedagogo.

El psicopedagogo del menor con TGD-NE es contratado por la familia para que aborde las NEE del estudiante, estas son trabajadas fuera de la clase regular, en un espacio dentro del establecimiento.

El psicopedagogo trabaja en las dificultades que presenta el menor en relación con las nociones del pensamiento, flexibilidad mental, habilidades como la memoria, la atención y el seguir instrucciones, además de desarrollar la velocidad lectora, la resolución de los problemas, la lectoescritura. No trabaja áreas distintas puesto que ella no posee mayores conocimientos y técnicas propias del autismo.

Las actividades que se trabaja para abordar las dificultades indicadas anteriormente son de carácter lúdico. Como, por ejemplo, la lectura de la conocida fábula “La liebre y la tortuga”, en donde el psicopedagogo utiliza una metodología, en la que tanto él como el estudiante, son partícipes de la historia tomando cada uno un personaje de la fábula, en donde la profesional realiza una serie de preguntas para ir desarrollando el pensamiento y así que el menor logre desarrollar la reflexión a partir de la lectura. Otra de las actividades consiste en la articulación de un juego educativo, en el que deben construir bloques geométricos con material didáctico. Estos bloques geométricos deben ser esbozados a partir de tarjetas, las cuales, presentan imágenes con diferentes siluetas realizadas a partir de figuras geométricas, con lo cual se trabaja, habilidades como la memoria, la atención y el seguir instrucciones.

Dentro de las metodologías prima el refuerzo positivo, tanto verbalmente como también la autorización para jugar con una Tablet, la que en ocasiones es utilizada para trabajar la memoria, la atención, la flexibilidad, la velocidad de procesamiento y la resolución de problemas por medio del juego “Lumocity”. De igual manera se utilizan preguntas de metacognición, para ir formalizando los aprendizajes.

4.2.2.2 Profesional Terapeuta Ocupacional.

El terapeuta ocupacional que es el tutor del menor con TGD-NE es contratado por la familia para que aborde las NEE del estudiante, estas son trabajadas fuera de la clase regular, en un espacio dentro del establecimiento.

El profesional aborda las dificultades que presenta el menor en relación con las habilidades en el ámbito social, como también la coordinación viso-motriz, la coordinación, la adaptación social, la estimulación cognitiva y flexibilidad mental. Estas habilidades son desarrolladas a través de actividades lúdicas, en donde el menor tiene que desarrollar.

Algunas de las actividades van enfocadas a la comparación o auto-evaluación de actitudes que ha tenido en el colegio y en su casa con respecto a otras personas. La finalidad de esto, según lo indica el TO, es que dado que estos menores al presentar dificultades para mirarse a sí mismos, pueda identificar facetas de su personalidad y aquellas actitudes que pueden estar molestando a los demás. Como también realizan fichas comparativas, en donde se logran identificar juntos aquellos conflictos ambiguos, que según el TO presenta, al no saber cómo estructurarse o desenvolverse ante las situaciones sociales, de este modo, se fortalece el trabajo de vínculos con los demás, y la autoestima. Además, el TO hace uso de libros para desarrollar ciertas habilidades, en donde se destaca el libro “En la mente” este consiste en una serie de ejercicios que permiten a los estudiantes ejercitar la habilidad de intersubjetividad, la que consiste en leer las mentes de otras personas y sirve para trabajar la flexibilidad mental.

A pesar del carácter lúdico de las actividades, el terapeuta manifiesta un paradigma médico-clínico en su actuar, en donde el menor debe adaptarse al contexto, y no que éste le proporcione los medios adecuados para una inclusión exitosa.

4.3 Análisis de la Investigación según perfil Institucional.

4.3.1 Análisis de las Prácticas Pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con TGD-NE.

En relación al objetivo uno planteado, en cuanto a conocer las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con TGD-NE, podemos indicar que las prácticas pedagógicas en los colegios particulares observados ambos poseen una estructura organizacional en cuanto a la disciplina, de la cual, los docentes hacen un recordatorio y sanciones orales para el cumplimiento de las normas y convenciones sociales, tales como el respeto hacia los pares, la tolerancia, el silencio, los turnos de conversación, la contextualización de la temática llevada a cabo, haciendo uso de métodos de refuerzo positivo y negativo para el cumplimiento de las normas de conducta, convivencia social y en el proceso de enseñanza- aprendizaje, entre otros, con la finalidad de que prime siempre el orden y el silencio.

En este sentido, en cuanto la enseñanza de las normas sociales en ambos colegios el trabajo de habilidades sociales de los estudiantes con TGD-NE se incorpora fuera del aula de clases, sin considerar a la comunidad escolar en ella. En el colegio 1, el trabajo de las habilidades sociales está a cargo de un Terapeuta Ocupacional, quien es el tutor que acompaña al estudiante con TGD-NE. Este no utiliza material didáctico de apoyo. También en esta institución escolar, el Educador Diferencial, realiza ciertas reflexiones con el estudiante observado fuera de sala de clases acerca de las situaciones sociales, sin hacer uso de apoyos didácticos, con actividades centradas solo en el reconocimiento básico de las emociones. Los docentes regulares no participan de las actividades vinculadas al trabajo de estas habilidades en el estudiante con TGD-NE. Por otro lado, en el colegio 2 si es posible observar la realización de mediación de conflictos sociales entre pares por los docentes regulares en la sala de clases, sin apoyo didáctico, ni estrategias específicas, y fuera de la sala de clases en sala de recursos, estas habilidades son trabajadas por el profesional Terapeuta Ocupacional.

A pesar de esto, se observa la existencia de conflictos sociales, que repercuten de manera adversa para los estudiantes con TGD-NE, dado que el entorno social de los pares de estos estudiantes se encuentra parcialmente sensibilizados en el colegio 1, y en el colegio 2 no existe sensibilización, más que los retos que generan los docentes en situaciones en que el estudiante con TGD-NE recibe burlas y rechazo hacia las conductas poco atinentes a los códigos sociales.

De este modo, se generan situaciones de discriminación, hostigamiento y críticas hacia estos estudiantes, debido al desconocimiento y la no comprensión de las conductas diferentes que, manifestadas por ellos, que solo en ocasiones, y dependiendo del docente existe un llamado hacia la tolerancia, el respeto y la comprensión de las conductas diferentes de estos estudiantes, concientizando de las actitudes hostiles o discriminatorias hacia los estudiantes, sin embargo esto es realizado en mayor medida por los docentes regulares jefes o cargo del curso. Así, la ausencia de una planificación previa, sincronizada y sistemática entre los docentes regulares y el Educador Diferencial en torno al desarrollo de habilidades sociales en sala de clases y la sensibilización de la comunidad escolar generan descompensaciones emocionales y frustración en el trato del menor con TGD-NE con sus pares.

Así mismo, en algunas ocasiones los mismos docentes regulares no comprenden las reacciones emocionales del estudiante, por lo que cambia su percepción sobre los estudiantes con TGD-NE dándoles atribuciones o cualitativas negativas a las NE, tomando así una actitud de rechazo y enojo hacia estos, dadas las conductas sociales o comunicativas no asertivas manifestadas por los estudiantes. Esta situación termina en una menor participación en las actividades de estos estudiantes, dado que los estudiantes no logran adaptarse a las normas y convenciones sociales y comunicativas, por lo que se ve afectada la relación entre docente y estudiante, y, por ende, el desarrollo del estudiante en el ámbito educativo.

A pesar de esto, se observa que aquella disciplina establecida por los docentes acompañada de cierta afectividad, en los momentos en que se hace uso de la reflexión de los errores de los estudiantes, lo cual, impacta positivamente a los estudiantes con TGD-NE, quienes se incorporan con mayor entusiasmo a las actividades, dado el factor de motivación. Por otro lado, las prácticas pedagógicas en cuanto a la disciplina, cuando se enfocan en la

estimulación positiva se centran en responder al desarrollo del autocontrol de la propia conducta y su adecuación al entorno.

Por otro lado, en cuanto las situaciones de desorden y el bullicio, la disciplina se vuelve coercitiva moviéndose en relación al castigo, lo cual, es perjudicial para los estudiantes con TGD-NE, quienes no siempre son conscientes de los cambios, ni de las acciones realizadas por ellos mismos, ya que se debe considerar que estos pueden presentar dificultades para reconocerse a sí mismos como individuos, como al resto de las personas a su alrededor, por lo que pueden presentar dificultades para reflexionar sobre sus errores, a menos que se proporcione un respaldo de reflexión. Así mismo, en el colegio 1, en el cual, el curso se compone de 30 estudiantes aproximadamente, suele existir, en ocasiones, mayor cantidad de bullicio lo cual puede afectar el estado emocional del estudiante con TGD-NE.

En este sentido, se observa que en los momentos en que los docentes gestionan retos de corte punitivos hacia los estudiantes con TGD-NE, estos suelen acrecentar las estereotipias (Aleteos), sin que puedan generar una respuesta verbal adecuada al experimentar un estado de alteración emocional. Es decir, en las ocasiones en las que se ocupa una disciplina punitiva esto afecta negativamente a las emociones del menor, lo que evidencia en la frustración, nerviosismo y enojo, lo cual, tendía a acelerar los movimientos estereotipados, acentuar los problemas de comunicación y lenguaje, y el interés del estudiante en la clase. Esto implica una ausencia de técnicas de comunicación específicas por parte de los docentes para trabajar según las necesidades comunicativas y el lenguaje del menor con TGD-NE, con el fin de que fomente la intención comunicativa.

Las planificaciones de ambos colegios son de tipo global, es decir, van dirigidas a los cursos en general, sin incluir las NEE de los estudiantes con TGD-NE, existiendo una ausencia de instancias educativas planificadas a nivel pedagógico que favorezcan el trabajo progresivo en las dificultades sociales, comunicativas y de lenguaje, flexibilidad mental y simbolización, dentro del aula regular, puesto que algunas de estas NEE son planificadas en el colegio 1 de modo segregado en el aula de recursos de forma aislada, abarcando solo los objetivos que el estudiante debe desarrollar, y no como institución deben llegar a nivel de inclusión, es decir, se

establecen objetivos para que el estudiante con TGD-NE desarrolle algunas habilidades sociales, autonomía y autocontrol de sí mismo, pero no se especifica que el cuerpo docente este trabajando en objetivos transversales que hagan alusión a los cambios correspondientes que deben generar para la existencia real de la inclusión escolar del estudiante. Y, por otro lado, el colegio 2 no presenta planificaciones algún entorno a las NEE del estudiante, las cuales, son llevadas a cabo por personal externo contratado por la familia.

En lo que respecta la co-docencia entre profesionales diferenciales y profesores regulares, se ausentan en ambas instituciones escolares. En el caso del Colegio 1 el Educador Diferencial trabaja las NEE del estudiante con TGD-NE de manera solitaria, en aula de recursos y de este modo es desvinculado de otorgar una práctica educativa inclusiva dentro del aula de clases.

Además, el rol del Educador Diferencial dentro del aula regular es sustituido por el Tutor del menor, quien es un profesional Terapeuta Ocupacional, el cual, trabaja aspectos de las NEE de los estudiantes orientados a las habilidades sociales, la autonomía y el autocontrol. A su vez, este profesional no trabaja en conjunto con los profesores regulares, sino que éste se preocupa de adaptar al menor con TGD-NE con su medio y que así responda a las exigencias que debe realizar. Los docentes regulares por otro lado, delegan funciones pedagógicas en este profesional, es decir, quien aborda durante el transcurso de la clase es el Terapeuta Ocupacional.

En el Colegio 2 no es posible establecer un vínculo de co-docencia, puesto que no existe Educador Diferencial. Por lo cual, existe un vacío teórico en cómo abordar las NEE del estudiante con TGD-NE.

En este sentido, dentro de ambos colegios hay una inexistencia de trabajo colaborativo permanente y continuo. El Colegio 1 posee un trabajo colaborativo informal discontinuo, es decir, existen 3 reuniones anuales, en el inicio, intermedio y termino del semestre, en el que acude el Director de ciclo, el Educador Diferencial y el profesor jefe, en donde evalúan las NEE a partir de los informes de los especialistas externos contratados por la familia del estudiante con TGD-NE. Por lo que, estos tres actores preparan la programación para el estudiante, añadiendo objetivos transversales mencionados con anterioridad (Social y motivación), lo cual,

genera que las prácticas pedagógicas sean fragmentadas, es decir, por un lado los profesores regulares trabajan contenido, sin reparar en las NEE del estudiante con TGD-NE, luego, el educador diferencial aborda las NEE parcialmente y, por otro lado, el terapeuta ocupacional, si bien, trabaja diferentes habilidades como el área social, autonomía, autocontrol de conducta y anticipación y flexibilidad mental, el enfoque de sus prácticas son terapéuticas, y no conciernen su orientación hacia el desarrollo del aprendizaje. Estas reuniones son informales, de pasillo o escasos correos electrónicos.

De este modo, cabe destacar que el paradigma observado en el que el Tutor centra sus prácticas es el médico clínico. Esto conlleva a que las prácticas que se generan dentro del aula con estudiante con TGD-NE, se centran, en una concepción de las intervenciones en relación a una “terapia”, es decir, desde un enfoque en que las dificultades se centran netamente en el estudiante observado, y no así, en las gestiones que puede realizar el medio para contribuir al desarrollo de las NEE, así como también, eliminar las barreras en contra de este desarrollo.

En tanto, en el Colegio 2 no existe trabajo colaborativo a pesar de que existe un equipo externo (Terapeuta ocupacional y Psicopedagogo), contratado por la familia, puesto que no hay comunicación entre los profesionales, como también el Terapeuta Ocupacional manifiesta un enfoque de sus prácticas orientadas a la terapia, y no en función de mejoras para el aprendizaje del estudiante, como también, la Psicopedagoga, quien trabaja habilidades de funciones ejecutivas, de atención, de memoria, de lectoescritura y otras. Sin embargo, éstas no hacen hincapié en el trabajo del área social, comunicativa-lingüística, de anticipación y flexibilidad mental y simbolización, dando a conocer en la entrevista que no posee la experticia necesaria para el trabajo de las NEE del estudiante con TGD-NE.

De este modo, sin la participación del cuerpo docente en las actividades de planificación escolar, dado que en el colegio 1 solo se realizan reuniones entre el educador diferencial, el directos a cargo del ciclo y el profesor jefe, es difícil que puedan a conocer a fondo las NEE del estudiante con TGD-NE, y así poder incorporar prácticas educativas en el aula, por lo que existe una fragmentación de la enseñanza, puesto que no hay una congruencia y unión entre las

prácticas pedagógicas especializadas que puede ejercer el docente diferencial, ni instancias para la reflexión pedagógica.

Debido a esta situación, se observa que los docentes regulares no conocen los objetivos transversales en relación a las NEE, de hecho, algunos de ellos creen que en la planificación de los estudiantes con TGD-NE se deben incluir objetivos relacionados con la taxonomía de Bloom o según los estilos de aprendizaje que indica el DUA (Diseño Universal de Aprendizajes), o bien, creen que la inclusión de estos estudiante implica que no hagan actividades especiales, como antiguamente solían hacerlo, es decir, existen docentes que creen que debe hacer las mismas actividades que el resto de los estudiantes, pero sin proporcionar el contexto, apoyo pedagógico y los cambios para que puedan tener una participación efectiva en la sala de clases.

Con respecto al respeto de los ritmos de aprendizajes, hay una discordancia entre los dos colegios, puesto que en el Colegio 1 su principal función es la adquisición de contenidos, por lo cual el ritmo de aprendizaje no se considera debido al enfoque academicista que posee el establecimiento. De modo contrario, el Colegio 2 centra su preocupación en entregar aprendizajes de calidad y personalizados, con la finalidad de que los estudiantes sepan aplicar estos conocimientos en la vida cotidiana, por lo cual las prácticas pedagógicas van enfocadas a otorgar una serie de herramientas para ello, como por ejemplo la posibilidad de repetir las mismas pruebas, para que así el estudiante con TGD-NE pueda autocorregir su evaluación. Sin embargo, no se incorpora en la sala de clase el trabajo de las NEE del estudiante con TGD-NE

En relación a las prácticas pedagógicas orientadas a otorgar una participación idónea para el estudiante, estos difieren entre el colegio 1 y 2. Los momentos de participación del estudiante con TGD-NE en el Colegio 1, fluctúa entre 1 a 5 participaciones en una clase, de modo contrario, al Colegio 2 quién da paso a una mayor participación del estudiante permitiendo que lea, que dé su opinión y teniendo un nivel de participación de forma similar a la de los compañeros. Los profesores regulares respetan los ritmos de aprendizaje del estudiante y se realizan actividades en las cuales el menor con TGD-NE participa, observándose tiempos predispuestos para ello, los cuales, son habituales y espontáneos. Esta situación se puede

explicar por la baja cantidad de estudiantes en sala que posee el colegio 2, quien posee 8 estudiantes en el aula, en relación al Colegio 1 que posee 28 educandos. De este modo, la baja cantidad de estudiantes en sala de clases permite una atención educativa más personalizada, como también, una atención a la diversidad de forma más oportuna.

Por otro lado, también se observa que la participación también es restringida según la evaluación de la conducta del estudiante con TGD-NE, es decir, si estos estudiantes no se adaptan a las normas sociales y comunicativas existentes, algunos docentes les niegan la participación en la sala de clases. Los docentes regulares justifican esta acción indicando que se realiza debido a que se pierda el hilo de clase, es decir, por temor al desorden. Y, por otro lado, también existen situaciones debido a la jerga autista que poseen, o a los movimientos estereotipados que presentan donde los mismos pares los censuran, los hostigan y los segregan, generando en ellos, cuadros psicossomáticos o el deseo de la deserción escolar.

En lo que se refiere a las adecuaciones curriculares, según la normativa institucional, se presentan sólo en los Instrumentos de Evaluación, y no así en los contenidos en ambos colegios. En el caso del colegio 1 esta se realiza solo de modo no significativo, disminuyendo la cantidad de preguntas otorgando mayor cantidad de tiempo y un espacio de concentración para el estudiante con TGD-NE, sin bajar la escala evaluativa, dando a conocer un objetivo academicista o competitivo. En cambio, en el colegio 2, el objetivo final de las evaluaciones se centra en que el estudiante aprenda, por lo que, si se realizan adecuaciones curriculares en las evaluaciones de mayor notoriedad, reiterando las pruebas al menor con TGD-NE bajando la escala de evaluación para el estudiante.

Cabe destacar que estas adecuaciones dependen netamente de la voluntad de los profesores, por lo cual existen ocasiones en las cuales no se realizan. Estas situaciones generan ciertas dificultades en el cumplimiento de las exigencias académicas establecidas, en el caso del estudiante con TGD-NE del colegio 1, quien al presentar un TGD-NE de mayor profundidad, que el estudiante del colegio 2, puesto que se observa que aún no ha adquirido el dominio de la lectoescritura (escritura en carro), presenta déficit atencional y dificultades en el área de funciones ejecutivas, por lo que, realizar las evaluaciones autónomamente no lo logra

de manera satisfactoria, necesitando de apoyo profesional, el cual, también se les es negado en la mayoría de las veces, como también genera en él una desconexión durante la realización de la prueba y un estado de nerviosismo y ansiedad evidente en las estereotipias observadas.

Esta negación de apoyo en las evaluaciones, provocan ciertos conflictos para el estudiante con TGD-NE del colegio 1, como por ejemplo en la asignatura de inglés, ocasionándose una barrera lingüística, en que el estudiante al presentar dificultades en el área de expresión oral y de lectoescritura, le dificulta aún más el aprendizaje de otro idioma, considerando que aún no ha dominado la lengua materna, y la lectoescritura en ella.

Por otro lado, en el caso del estudiante con TGD-NE del colegio 2 el apoyo profesional y las adecuaciones curriculares se presentan de forma oportuna ya que se realiza un apoyo pedagógico mediante la realización de las pruebas en dos oportunidades, en donde la segunda es para que el menor con TGD-NE pueda corregirla, y así constatar lo que realmente sabe, lo cual, genera cierta seguridad en el menor con TGD-NE, ya que no se visualiza la evaluación como algo punitivo, notándose mayor autoestima en relación a lo académico.

Es importante destacar que en ambos colegios no se realizan evaluaciones diferenciales, para el diagnóstico de las NEE de los estudiantes con TGD-NE, para determinar las dificultades en las áreas de funciones ejecutivas, atención, memoria, cálculo y lectoescritura. En el colegio 1 la planificación realizada por el Educador Diferencial está basada en los reportes externos generados por el psiquiatra y neurólogo, los cuales son financiados por la familia del estudiante. Por otro lado, en el colegio 2 el psicopedagogo realiza evaluación diferenciada en las áreas anteriormente mencionadas, sin embargo, esta evaluación es para uso propio y no es compartida con los profesores regulares y profesionales competentes.

4.3.2 Análisis de las Metodologías, herramientas técnicas y/o material didáctico que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE.

En relación al objetivo dos planteado, en cuanto a especificar las metodologías que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE, las estrategias o técnicas utilizadas por los docentes diferenciales se puede destacar la respuesta en algunas necesidades educativas especiales del área social, tal como, la promoción entre los compañeros del menor con TGD -TEA de un sentimiento de tolerancia y comprensión hacia él o la contención emocional ante situaciones de frustración o de descompensación emocional, la focalización de la atención evitando las distracciones, mirar directamente a los ojos o ejercer contacto físico y un espacio social de recibimiento y apertura social, el respeto por las normas de convivencia social de modo oral, sin apoyo en imágenes, el uso de lenguaje imperativo que orienta parcialmente al estudiante con TGD-NE, comunicación con preguntas y afirmaciones claras, cortas y concisas hacia el estudiante.

En relación al lenguaje que utilizan los profesores, dentro de las prácticas pedagógicas que ocupan con los niños con TGD-NE, apuntan a entregar instrucciones claras y concisas, otorgando un contexto semi-estructurado, lo que, orienta a los estudiantes con TGD-NE, quienes presentan dificultades en las funciones ejecutivas de planificación, y en el área de anticipación y flexibilidad mental, por lo que estos apoyos facilitan el proceder de los estudiantes con TGD-NE, evitando así la desorientación en las actividades que debe llevar a cabo, aunque la existencia de material de apoyo visual contribuiría a que el contexto sea espacialmente y temporalmente estructurado.

Se observa otros métodos, utilizados en la pedagogía tradicional, como la modificación del tiempo y el espacio, la simplificación de preguntas en las evaluaciones, contacto afectivo o refuerzo positivo, proyectos educativos. Estos métodos están sujetos al uso y voluntad de cada docente, es decir, no todos los docentes utilizan estas técnicas, así como también algunos las desconocen. Sin embargo, a pesar de esto, es posible apreciar contención emocional y

mediación de conflictos sociales por parte de los docentes, así como también un espacio social de acogida.

De este modo, si bien, algunas metodologías o herramientas estas técnicas generales constituyen estrategias diferenciales, aun se observan la ausencia de otras técnicas más específicas en el trabajo con niños con TGD-TEA, que hace alusión a una respuesta en el trabajo en el área social, comunicativo-lingüístico, de anticipación y flexibilidad mental y simbolización.

Las metodologías específicas ausentes son: establecer aprendizaje en contextos naturales, considerar los propios intereses del alumno como punto de partida; pre- diseñar de situaciones que desencadenan actos comunicativos y la enseñanza de estrategias comunicativas y lingüísticas; establecer explícitamente normas y códigos sociales; establecimiento de rutinas y situaciones muy estructuradas como el uso de agendas, pictogramas y horarios con símbolos; evitar elementos de distracción, organizar el espacio-temporal de manera estructurada de modo que facilite la predictibilidad y la anticipación, trabajo en el área de la simbolización, mediante la creación de significantes, juegos interactivos, toma de turnos, representación de objetos y situaciones no presentes y el uso de material concreto, gráfico o imágenes, dibujos, audiovisual, de multimedia y computacional, que ayuden a la comprensión. Así como también, las metodologías, herramientas técnicas y material didáctico como se da a conocer en el cuadro a continuación.

METODOLOGÍAS SEGÚN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PARA ESTUDIANTES CON TEA-TGD		
	Metodologías, herramientas técnicas y materiales didácticos	
DIMENSION CUALITATIVA DEL DESARROLLO: SOCIAL	• Establecer explícitamente las normas sociales y convenciones que la mayoría capta de forma intuitiva (Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M., Whitaker, P., 2002). • Establecer límites sobre cuándo y cuándo no se puede introducir el tema en la conversación sobre gustos restringidos (Thomas, G. et. Al., 2002). • Aportar modelos de conversaciones normales, cuya práctica se corrija para ayudarle a tomar conciencia de normas y estrategias determinadas (ibíd.). • Reducir el tiempo de contacto no estructurado con los compañeros (ibíd.). • Si se cree que la hora del recreo resulta muy confusa o para el menor con TGD-TEA, es mejor que se busquen otras actividades más estructuradas para ocupar su tiempo (ibíd.). • Es necesario explicar exactamente lo que se quiere decir, especialmente cuando se trate del comportamiento en situaciones sociales (ibíd.). • Puede ser necesario enseñar comportamientos determinados para situaciones concretas (ibíd.). • Diseñar un “guión” o una lista de cosas que hacer cuando se enfada o se estresa (ibíd.). • Sensibilización de los compañeros del menor con TGD-TEA para que entiendan sus dificultades (ibíd.).	• Animar a los compañeros a aproximarse al menor con TGD-TEA, quizás en el contexto de actividades de clase estructuradas (ibíd.). • En situaciones de grupo, usar un objeto, como una pelota, de forma que sólo la persona que lo sostenga tiene derecho a hablar (ibíd.). • Explicar el momento de intervenir en la conversación con un comentario, es cuando se produce una pausa (ibíd.). • Utilizar “círculo de amigos”, la cual consiste en trabajar directamente con el niño y un pequeño grupo de compañeros de clase. El círculo de amigos actúa como grupo de apoyo para solucionar problemas y es también una fuente de ayuda emocional (ibíd.). • Programa para el uso del lenguaje de relación social, la cual incluye incluye actividades de enseñanza para determinadas destrezas interactivas (que incluyen la autoconciencia y el conocimiento de los demás) así como sugerencias para poner en práctica destrezas en el contexto social (ibíd.). • Iniciar y mantener interacciones con adultos e iguales (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009) • Desarrollar miradas compartidas y referenciales con iguales y adultos (ibíd.). • Establecer relaciones entre distintas situaciones y las emociones que producen (ibíd.). • Hacer que los estudiantes descubran que las personas tienen vivencias, experiencias y sentimientos propios (ibíd.).

DIMENSION CUALITATIVA DEL DESARROLLO : LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	• Utilizar método TEACCH, este posee como característica esencial una educación estructurada, el cual aprovecha las capacidades de los alumnos, permitiendo que los estudiantes puedan procesar la información que le llega, por medio de claves visuales y estructuración ambiental (Díaz, 2014) • Desarrollar habilidades básicas de relaciones intencionadas y atención compartida (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009) • Desarrollar intención comunicativa (ibíd.). • Desarrollar la habilidad de pedir sus necesidades o aquello que desean. Protoimperativos e imperativos (ibíd.). • Generar aprendizaje para compartir experiencias con otras personas (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009) • Enseñar de forma explícita el uso de las funciones comunicativas en contextos naturales (ibíd.). • Diferenciar, y enseñar de forma explícita, las emisiones relevantes de aquellas otras que son irrelevantes o impertinentes (ibíd.). • Desarrollar un lenguaje funcional y espontáneo, acentuando los objetivos pragmáticos por encima de los estructurales (ibíd.).	• Generar destrezas lingüísticas y comunicativas en contextos naturales (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009). • Desarrollar la imitación gestual (ibíd.). • Enseñar y aplicar reglas lingüísticas (ibíd.). • Enseñar a guardar los turnos de habla (ibíd.). • Diferenciar las emisiones irrelevantes y/o inapropiadas de las que no son (ibíd.). • Desarrollar un lenguaje expresivo más flexible frente a un lenguaje literal (ibíd.). • Enseñar a iniciar conversaciones, pedir aclaraciones cuando no comprenden algo (ibíd.). • AJuntar la complejidad del lenguaje al nivel de desarrollo lingüístico del niño (ibíd.). • Apoyar con material visual, la presencia del objeto en su presentación real, simbólica o en imágenes, signos, gestos, dibujos, entre otros (ibíd.). • Ampliar la comprensión verbal en contextos naturales (ibíd.). • Generar la comprensión de órdenes sencillas, aumentando la complejidad (ibíd.). • Desarrollar la comprensión de metáforas, bromas, dobles sentidos, entre otros (ibíd.). • Generar la comprensión de las emociones propias y ajenas (ibíd.). • Enseñar la extracción de lo esencial del discurso, integrar la información verbal, diferenciando lo importante de lo accesorio (ibíd.).
--	--	---

DIMENSION CUAL. DEL DESARROLLO: ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	• Pictogramas y agendas anticipatorias (Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M., Whitaker, P., 2002). • Usar un lenguaje simple y preciso para explicar lo que está ocurriendo y lo que ocurrirá después de la actividad imprevista (anticipar) (Thomas, G. et. Al., 2002) • Confeccionar un horario con símbolos o palabras para que se pueda llevar a la casa, en este horario debería bastar para llevar a casa y traer a la escuela las cosas necesarias cada día (ibíd.). • Hacer una lista de lo que se necesita para cada clase (ibíd.). • Vivenciar secuencias de actividades y situaciones ordenadas en el tiempo (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009) • Desarrollar la aceptación a los cambios que se pueden producir en el ambiente o en acontecimientos (ibíd.).	• Desarrollar estrategias de estructuración espacio-temporal (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009). • Decidir sobre sus realizaciones futuras (ibíd.). • Ampliar sus intereses, aumentando su motivación por diferentes actividades y objetos (ibíd.). • Aceptar los cambios que se van introduciendo en el ambiente, en sus rutinas y actividades (ibíd.). • Enseñar estrategias eficaces para resolver situaciones de la vida cotidiana (ibíd.). • Realizar actividades funcionales de forma cada vez más autónoma (ibíd.). • Utilizar el Proyecto PEANA, el cual se basa en la utilización de claves preferentemente visuales, dirigidas a dos dimensiones fundamentales: ordenación del espacio y del tiempo (Díaz, 2014)
DIMENSION CUALITATIVA DEL DESARROLLO: SIMBOLIZACIÓN	• Compartir placer lúdico, estableciendo relaciones lúdicas con otras personas, partiendo de los intereses del menor (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009). • Generar la capacidad de diferenciar lo real de lo simulado (ibíd.). • Diversificar los temas de juego (ibíd.). • Enseñar de forma explícita las destrezas de narración, interpretación de secuencias narrativas, dentro de contextos lúdicos (ibíd.). • Flexibilizar y ampliar temáticamente las actividades de creación y comprensión de ficciones (ibíd.).	• Estimular con programas de imitación y con ayudas para evocar “aprendizaje sin errores” y en distintos contextos naturales (Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009). • Desarrollar el juego interactivo, la toma de turnos (ibíd.). • Desarrollar la imitación a iguales (ibíd.). • Enseñar a suspender (crear significantes) pre-acciones para crear gestos comunicativos, iniciándose explícitamente y con modelamiento físico, si así se requiere (ibíd.). • Desarrollar la representación de objetos y situaciones no presentes, a base del juego simbólico (ibíd.).

Es importante indicar que el rol del Educador Diferencial en colegio 1, se lleva a cabo en el aula de recursos, respondiendo con mayor énfasis al área académica de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, dedicando un bloque para el trabajo de las NEE orientado al área social, trabajando solo en algunas normas básicas de comunicación como es responder a un

saludo, el trabajo en el reconocimiento de las emociones y rutinas semi-estructuradas, sin uso de material didáctico de apoyo visual.

Así mismo, este profesional, no mantiene un vínculo constante con los profesores regulares en el sentido de que existan reuniones reflexivas, por lo que las técnicas o estrategias observadas, se visualizan más en el profesor jefe, quien estuvo presente en estas reuniones, pero no así el resto de los docentes. En el caso del colegio 2 no existe Educador Diferencial, por lo que los profesores regulares no reciben orientación profesional de metodologías, herramientas técnicas y material didáctico propicio para el trabajo con el estudiante con TGD-NE.

Por otro lado, los docentes no presentan la especialización, ni la capacitación necesaria que permitan un dominio profesional prolijo para las conductas de difícil manejo en estudiantes con TGD-NE. En el caso del colegio 1 las prácticas pedagógicas que se observan al abordar las NEE de estos estudiantes se caracterizan por ser técnicas aprendidas en la convivencia, como otras sugeridas por el Educador Diferencial, las que son utilizadas solo en ocasiones, considerando que quien se hace cargo del estudiante con TGD-NE en la sala de clases es el Terapeuta Ocupacional, por lo que estas estrategias suelen ser espontáneas, superficiales y poco específicas para el desarrollo de las NEE de los estudiantes con TGD-NE. A pesar de esto, en ambos colegios se observa la disposición de ser capacitados por parte de los, no observándose siempre la documentación autónoma.

De este modo no es posible apreciar un contexto que le permita prever situaciones a los estudiantes con TGD-NE y así también fortalecer las NEE que le permitirán desenvolverse con un proyecto de vida propio ulterior, así como tampoco, se aprecia un proceso idóneo de inclusión en cuanto las estrategias pedagógicas y materiales didácticos que permitan abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes con TGD-NE, por medio de una mayor participación en las actividades culturales y comunitarias (UNESCO, 2005, cit. en Echeita & Aiscow, 2010), que si bien se otorga el espacio para ello, este no responde a ser intencionado y planificando en cuanto a programas educativos en el que se impliquen las metodologías, herramientas técnicas y materiales didácticos idóneos para la respuesta a la NEE de los estudiantes con TGD-NE.

COLEGIO 1	COLEGIO 2
Las metodologías que se imparte en el aula de clases son métodos de enseñanza, en su mayoría, tradicionales, los cuales, no abordan las NEE del estudiante con TGD-NE. Estas metodologías y herramientas técnicas se orientan hacia un paradigma cognitivista, el cual, cumple una función pedagógica de corte academicista. Estas se centran en que los estudiantes aprendan la mayor cantidad de contenidos posibles, sin reparar en sus necesidades educativas, y en este caso, tampoco con NEE del menor con TGD-NE, quien se encuentra cargo de un Tutor, quien, al ser Terapeuta Ocupacional, adapta al estudiante al contexto y cumple un rol de mediador de la enseñanza-aprendizaje, regulador de la conducta y motivador.	Las metodologías que se imparte en el aula de clases son métodos de enseñanza, en su mayoría, tradicionales, los cuales, no abordan las NEE del estudiante con TGD-NE. Estas metodologías y herramientas técnicas se orientan hacia un paradigma híbrido, es decir tiene aspectos tradicionales y constructivistas al mismo tiempo. Por una parte, en el sentido de la ejecución de la clase y la estructura, es tradicional, puesto que el profesor tiene mayor protagonismo que el estudiante, además de utilizar preguntas cerradas sobre el contenido. Y, por otro lado, en la forma en que se visualiza los conocimientos es constructivista, puesto que para los profesores no es importante la cantidad de contenido, sino la calidad en el aprendizaje, y que los estudiantes puedan también ocuparlos en su cotidianidad.
Los docentes suelen implementar metodologías y herramientas técnicas aprendidas en el transcurso de la convivencia con el menor con TGD-NE, sin que estos hayan recibido una capacitación u orientación profesional pertinente. Estas metodologías y herramientas técnicas se caracterizan por ser espontaneas y abordar superficialmente las NEE del estudiante. Entre ellas se destaca, adecuaciones curriculares de espacio físico, tiempo, acceso (material didáctico) y adecuaciones no significativas (bajar la cantidad de preguntas en las evaluaciones). Así mismo, solo algunos docentes logran prestar atención y contención emocional a los estados emocionales del estudiante, y de modo contrario, la mayoría de los docentes otorga un espacio social de acogida pertinente. Además, también se observa la utilización de: refuerzo positivo, atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales del estudiante, guiar la	Los docentes suelen implementar metodologías y herramientas técnicas aprendidas en el transcurso de la convivencia con el menor con TGD-NE, sin que estos hayan recibido una capacitación u orientación profesional pertinente. Estas metodologías y herramientas técnicas se caracterizan por ser espontaneas y abordar superficialmente las NEE del estudiante. Entre ellas se destaca, adecuaciones curriculares no significativas (disminución de escala y repetición de pruebas), así también de tiempo, espacio y proporción de un andamiaje en caso de que el menor con TGD-NE presente dificultades. Así mismo, uno de los dos docentes observados logra prestar atención y contención emocional a los estados emocionales del estudiante, y de modo contrario, los dos docentes un espacio social de acogida pertinente, en pasar por alto la forma en que escribe el menor con TGD-NE u ortográficos.

atención por medio de preguntas dirigidas al estudiante, contacto directo y establecimiento de contacto físico para obtener su atención. Estas son utilizadas en su mayoría por dos docentes de la institución escolar, de las cuales, uno de ellos es el Educador Diferencial. El resto de los docentes suele utilizar una o dos de estos métodos.	
No existe preparación de recursos didácticos pre- diseñados para responder a las NEE del menor con TGD-NE. Uso de materiales didácticos clásicos: pizarra, papel, plumón, mapas didácticos, libro de contenidos, diccionarios, Data Show para proyectar libro de clases. Por otro lado, se observa material específico en aula de recursos, los cuales, no siempre son utilizados.	No existen preparación de recursos didácticos no diseñados para responder a las NEE del menor con TGD-NE. Uso de materiales didácticos comunes: pizarra, papel, plumón, libro de contenidos, radio, imágenes y material concreto. Por otro lado, no se observa material específico en aula de recursos, ni en otro lugar de la institución escolar.

4.3.3 Análisis de las Fortalezas y Debilidades de las Prácticas Pedagógicas que son ejercidas según las NEE de estudiantes con TGD-NE.

En relación al objetivo tres planteado, en cuanto a determinar debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE, se puede señalar que se observaron profundas debilidades en las diferentes aristas de las prácticas pedagógicas de los profesores regulares. Las principales debilidades se focalizaron en el área de planificaciones de los docentes regular según las NEE de los estudiantes con TGD-NE; las metodologías, herramientas técnicas y material didáctico; actividades; evaluaciones y trabajo interdisciplinario y co-docencia.

En lo que respecta a las planificaciones, los docentes regulares no planifican en función de responder las NEE de los estudiantes con TGD-NE. Estos profesionales suelen utilizar las planificaciones de años anteriores con ciertas adecuaciones curriculares no significativas para los estudiantes con TGD-NE. Por una parte, los objetivos a transversales que se trabajan en estos estudiantes, proviene principalmente, del trabajo que realiza el docente diferencial, en el colegio 1, en la sala de recursos, de manera aislada y desvinculada de las prácticas de los docentes regulares, los cuales, consisten en el área socio-emocional (reconocimiento y reflexión de conflictos sociales, no se observa trabajo de códigos sociales), en la autonomía y autocontrol de las conductas de los estudiantes, dado que los principales objetivos corresponden a los de aprendizajes relacionados con los ramos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, orientándose la enseñanza de esta institución escolar, hacia un enfoque cognitivista-academicista.

Así mismo, los objetivos transversales mencionados son trabajados por el Terapeuta Ocupacional en sala de clases, desde el punto de vista terapéutico, y no pedagógico, por lo que, además, los docentes regulares dejan la absoluta responsabilidad de estudiante con TGD-NE en sus manos, es decir, la intervención que pueden realizar los docentes regulares cuando está presente en la sala de clases el Terapeuta Ocupacional, es casi, nula.

A diferencia de esta situación, en el caso del colegio 2, las planificaciones con respecto a los objetivos transversales son solo abordados por los profesionales externos contratados por la familia, Terapeuta Ocupacional, quien aborda los objetivos transversales del área social y de flexibilidad mental, siempre desde el punto de vista terapéutico. Además, se aprecia un psicopedagogo, quien no genera planificaciones en funciones de las NEE, puesto que asume no encontrarse en condiciones para trabajar la condición autística del menor por desconocimiento, trabajando así solo la memoria, las funciones ejecutivas, la comprensión lectora y la atención del estudiante. Ambos profesionales, no se vinculan entre sí, como tampoco existe un contacto con los docentes regulares, por lo que las prácticas de trabajo interdisciplinar y de co-docencia son inexistentes.

De este modo, las prácticas pedagógicas de los docentes regulares sin planificaciones previas en sala de clases, son intuitivas y espontáneas, aprendidas del ensayo y el error. Incluso algunos docentes al no conocer los detalles de lo que implica el TGD-NE y las NEE que lo acompañan, creen que los objetivos a trabajar se ligan a los que indica el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) en cuantos, a los estilos de aprendizajes, y otro docente indica que estima que debe utilizar la Taxonomía de Bloom.

Así mismo, dadas las habilidades presentadas por los estudiantes con TGD-NE dadas sus capacidades cognitivas intactas, desde la perspectiva de la gran mayoría de los docentes, indican que no sería necesario el uso de apoyos pedagógicos especiales en la sala de clases, por lo que se justifica o se cree innecesario adecuar un contexto en metodologías y herramientas técnicas que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual, puede afectar directamente el tipo de prácticas pedagógicas a utilizar, las cuales, carecen de una especialización prolija, dado que se obvia así una respuesta educativa hacia la diversidad idónea para estos estudiantes.

Esta perspectiva demostrada en las prácticas pedagógicas por los docentes, da a entender el desconocimiento de estos de lo que implica el TGD-NE, las NEE que poseen, como también la necesidad de inclusión educativa real de estos estudiantes, la que no consiste solamente en que estos puedan ser bien recibidos a nivel social, de modo que se puedan integrar, sino en cómo las prácticas pedagógicas de los docentes, y el trabajo pedagógico previo, logra en la práctica eliminar las diferentes barreras que el contexto presenta. De este modo, se perpetua el

enfoque pedagógico médico-clínico y no social, recayendo la responsabilidad de adaptación hacia el contexto, y no que este debiese gestionar las acciones necesarias en las prácticas pedagógicas para una respuesta pertinentes para las NEE de los estudiantes con TGD-NE.

Así esta situación en las prácticas pedagógicas, se puede explicar por la falta de capacitación que presentan los profesores regulares. De algún modo, estos no reciben preparación en su formación inicial docente, en cuanto, a cómo proceder metodológicamente, ni tampoco, utilizar herramientas técnicas efectivas que apunten a responder las NEE, así como también, saber llevar las conductas que presentan hacia ciertas situaciones. Si bien, varios de ellos muestran disposición, las instituciones escolares no contratan ni disponen de preparación oportuna en cuanto al trato que se debe llevar con los estudiantes con TGD-NE, considerando, además, la dificultad que se genera dado el diagnóstico poco específico que pueden presentar estos estudiantes, y por otro lado, la gestión que puede presentar los educadores diferenciales en cuanto a sugerir metodologías a utilizar no es suficiente, considerando la entrega de sugerencias al principio del año, sin poder retroalimentar pedagógicamente al resto de los docentes durante el año escolar, dado la baja cantidad de tiempo y actividades a realizar, y también por el estilo de trabajo a modo de integración en aula de recursos.

La falta de dominio profesional prolijo en las prácticas pedagógicas de los docentes regulares quienes no reciben de la orientación profesional suficiente en cuanto al apoyo metodológico en cuanto al manejo de conducta de los estudiantes con TGD-NE de parte de los profesionales diferenciales, quienes trabajan de forma aislada en sala de recursos, como también, no ejercen co-docencia. En el colegio 1 solo se les sugiere técnicas de contención emocional y de focalización de la atención por el docente diferencial, los cuales, no llega a todos los docentes de manera personal, sino por medio de una carpeta informativa. En el colegio 2 no existe profesionales diferenciales que puedan orientar y gestionar apoyos a los docentes regulares en sala de clases.

Por otro lado, los lazos de trabajo interdisciplinarios en las instituciones escolares estudiadas, al caracterizarse por ser superficiales, al presentar solo al inicio del año, o en conversaciones informales y discontinuas, no facilitan un plan de trabajo inclusivo atinente a las NEE de los estudiantes, como así una reevaluación seria que permita modificar

sistemáticamente las practicas pedagógicas en base a las NEE de los estudiantes con TGD-NE, y así beneficiar las practicas pedagógicas diarias que ejercen los docentes para beneficiar la respuesta a las NEE de estos estudiantes.

Es por ello, que se observa desconocimiento de la NEE por parte de los docentes regulares en general, y de la importancia que requiere conocerlas para llevar a cabo prácticas pedagógicas pertinentes, que permitan planificar situaciones de aprendizajes y un contexto educativo idóneo, así como también, aplicar las metodologías, herramientas técnicas especializadas y material didáctico, las actividades, y la consecuente evaluación que faciliten la resolución de los conflictos y descompensaciones emocionales de los estudiantes, a modo preventivo, y no a posteriori, lo cual, facilitaría un plan de trabajo coherente e idóneo según las NEE de los estudiantes con TGD-NE.

En este mismo sentido, en cuanto al marco metodológico, existe una ausencia de pre-diseño de situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos, considerando las dificultades en el área comunicativa y lingüística como la intención comunicativa, la atención compartida, las habilidades comunicativas proto-imperativas o imperativas, las funciones comunicativas en contextos naturales, entre otras, lo cuales, no son posible de observar.

Así también, aún falta incorporar metodologías, herramientas técnicas y material didáctico en las prácticas pedagógicas que benefician el trabajo en el área social en cuanto a la enseñanza de las normas sociales previo a la entrada de clases, y el recordatorio durante ellas, con el fin de que pueda controlar su conducta, comprender la conducta de los pares y participar coherentemente según los códigos sociales convencionales.

Por lo cual, existe una debilidad en lo que respecta a las practicas pedagógicas en el área de necesidades educativas especiales de índole social, produciéndose diferentes conflictos entre la triada: estudiante con TGD-NE- Pares-Docentes regulares, los cuales, siempre terminan perjudicando al primero, las burlas y hostigamientos de los compañeros, la intervención no oportunas en las temáticas estudiadas, es decir, situaciones de discriminación por el hecho de que la comunidad escolar no comprende las conductas del estudiante, y tampoco, conoce como abordarlas, ni tampoco trabajarlas.

También, en lo que respecta a la necesidades educativas especiales de anticipación y la flexibilidad mental, se encuentran ausentes con elementos tales que incorporen la organización temporal y espacial del aula con la explicación con material visual de la secuencia de las actividades que va a realizar el menor con TGD-NE y el lugar donde se va movilizar, tales como guías y agendas, que le permitan establecer rutinas, teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan una mejor comprensión cognitiva cuando se utiliza material concreto.

Además, no se observan actividades, ni metodologías, herramientas técnicas o material didáctico enfocado a trabajar el área de simbolización. La ausencia de métodos y herramientas técnicas entorno a la anticipación, genera desinterés, frustración y desequilibrio emocional en el estudiante con TGD-NE, dado que los estudiantes no logran comprender el contexto en que están interactuando, por lo que les produce estrés, enfermedades psicosomáticas, y un eventual deseo a la deserción escolar.

Por otro lado, otra de las debilidades detectadas en las instituciones escolares estudiadas es el uso del adoctrinamiento punitivo en contra de los estudiantes con TGD-NE, quienes al funcionar cognitivamente y neurobiológicamente diferentes, suelen transgredir las normas de convivencia sociales y comunicativas, lo cual, genera la molestia de los docentes, quienes a parte de crear una imagen negativa de ellos, también los disciplinan punitivamente, lo que genera en estos estudiantes confusión y desestabilización emocional, visualizándose un aumento en las estereotipias. Junto con ello, también se les veta en la participación en sal de clases, afectando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas prácticas pedagógicas de discriminación hacia los estudiantes con TGD-NE se originan por las intervenciones equivocadas de los estudiantes con TGD-NE. Los docentes suelen molestarse cuando estos estudiantes intervienen sin respetar los turnos establecidos o presentando opiniones no atinentes al contenido central de la clase, lo cual, puede determinar el grado de participación en las actividades de la sala de clases, dado que una vez en que el estudiante demuestra estas conductas los docentes suelen suprimir su participación, dando a entender que se debe a que interrumpe la clase, o bien, la desordena.

Por otro lado, en cuanto a las evaluaciones que se le toman al estudiante con TGD-NE, no son significativas, es decir, solo se le modifican o disminuyen la cantidad de preguntas, se les da más tiempo, un espacio tranquilo, sin que se le permita que se le preste apoyo de algún docente, ni de otro tipo. Estas dependen de la voluntad de cada docente, por lo que no son realizadas de manera sistemática, ni tampoco son habituales.

En relación al objetivo tres planteado, en cuanto a determinar Fortalezas que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE, las prácticas pedagógicas contextuales que favorecen y responden de cierta manera a la respuesta de las NEE de los estudiantes con TGD-NE, son los tiempos y actividades parcialmente estructurados en las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que le da una rutina y orden parcial a los estudiantes con TGD-NE, lo cual, podría favorecer la noción de anticipación y predictibilidad de estos estudiantes, aunque de todas maneras es necesario el uso de otros recursos de apoyo de tipo visual, con la finalidad de que se gestione un contexto seguro y confiado para los desequilibrios emocionales de los menores con TGD-NE.

Así mismo, el establecimiento de normas claras expresadas y recordadas a los estudiantes por medio de la expresión oral también les otorga a los estudiantes ciertos parámetros para poder desenvolverse socialmente en aula de clases, según las convenciones y códigos sociales que necesitan saber. Sin embargo, a pesar de esto, es necesario un contexto de mayor estructuración con el uso de agendas y/o actividades en contextos naturales para la preparación de estos estudiantes, en lo que respecta a los códigos sociales, establecidos de forma anticipada o planificadas, y no a posteriori, de modo que sea posible prevenir las descompensaciones emocionales de los menores con TGD-NE.

Por otro parte, en cuanto a las prácticas pedagógicas que facilitan la participación de los estudiantes con TGD-NE, en general, se aprecia de una manera efectiva, otorgándole la oportunidad de participación de tres a cuatro intervenciones por clase. En este sentido, se aprecia un espacio social de acogida en ambas instituciones escolares, es decir, la comunidad demuestra disposición a recibir a los estudiantes socialmente en el grupo.

En cuanto al área de la disciplina, y el establecimiento de normas de convivencia social por parte de los docentes regulares, se aprecia la incorporación positiva y entusiasta de los estudiantes cuando estos profesionales utilizan un estilo motivador, más que punitivo al aplicar la corrección de ciertas situaciones fuera del contexto social. Así mismo, se observa de los 7 docentes observados, 5 de ellos con una apertura firme a que los estudiantes puedan aprender todo lo que puedan.

Así también, se puede destacar algunas prácticas pedagógicas que no constituyen metodologías específicas en el manejo de estudiantes con TEA, que más bien los docentes han aprendido en el día a día, a modo ensayo y error, herramientas técnicas de contención para el estudiante, que favorecen el aprendizaje y la orientación en sala de clases. Estas se conforman por: guiar la atención del estudiante nombrándolo o por medio de preguntas con el fin de que coloque atención a lo que se está enseñando, establecer contexto físico con el fin de que el estudiante preste atención cuando se realiza una conversación entre docente-estudiante, atención y comprensión de los estados emocionales de los estudiantes con TGD-NE, sin embargo, la mayoría de los profesores no recurre a ellos.

Así también, en el caso del colegio 2 observado, las condiciones contextuales en cuanto a la baja cantidad de estudiantes en la sala de clases, permite una enseñanza más personalizada, por lo que los docentes pueden percatarse de mejor manera de las NEE que puede presentar el estudiante con TGD-NE, facilitando así un mejor andamiaje.

CAPÍTULO V:
CONCLUSIONES, COMENTARIOS
Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones según Objetivos

En relación al objetivo uno planteado, en cuanto a conocer las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con TGD-NE, podemos concluir que dado el nivel de conocimiento precario que presenta la comunidad docente, compuesta tanto por los docentes regulares, como también los diferenciales, acerca del TGD-NE y las NEE que lo acompañan les dificulta llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas que den una respuesta efectiva en cuanto las NEE que presentan estos estudiantes. Es decir, la falta de conocimiento y la ausencia de preparación inicial docente dificulta la creación del circuito de prácticas pedagógicas inclusivas, en cuanto a la planificación, el establecimiento de objetivos transversales, la participación plena y los instrumentos de evaluación, no permiten que se genere una respuesta efectiva según las NEE de los estudiantes observados.

Así mismo, esta ausencia de conocimiento por parte de los docentes regulares, conlleva a que estos profesores no se acerquen o en contadas ocasiones a los estudiantes con TGD-NE, es decir, perjudica la relación docente-estudiante, como también, la percepción que pueden tener de ellos, dándole connotaciones negativas a las NEE que pueden presentar, lo cual, afecta directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el marco de enseñanza tradicional que presentan los docentes, incluyendo al educador diferencial observado, se perpetua en el paradigma médico-clínico en que los estudiantes se tienen que adaptar al contexto, situando estas prácticas en un enfoque de Integración, que según plantea Tomasevski (2002), es un modelo en que la comunidad educativa enfrenta el problema de segregación educativa reincorporando a los estudiantes con NEE en grupos minoritarios en una escuela para todos.

En este sentido, el paradigma que se encuentra sumergidos las comunidades docente observadas y las prácticas pedagógicas ejercidas conciernen a un paradigma que entiende que las modificaciones a realizar son responsabilidad del estudiante, viendo a la discapacidad como un problema, y no como una oportunidad para establecer mejores estrategias docentes

(Ainscow, Black-Hawkins, Both, Shaw & Waughan, 2000), por lo que por una parte no se generan cambios en los enfoques, contenidos, estructuras y estrategias del currículum, según lo establece la UNESCO (2005, cit. en Ainscow y Echeita, 2010).

De igual modo, esta integración no va en función de las NEE reales de los estudiantes, puesto que éstos se tienen que adaptar al modelo de escolarización disponible, por lo que el sistema educativo permanece intacto, sin que se realice cambios significativos (UNESCO, 2008), así tal como observamos en las instituciones escolares estudiadas, en donde los cambios en las prácticas pedagógicas en función de las NEE de los estudiantes con TGD-NE, dependen de la voluntad de los docentes regulares.

Por tanto, las instituciones escolares presentan una intención de abordar y responder a la diversidad de las NEE de los estudiantes con TGD-NE, permitiendo una mayor participación de estos estudiantes con TGD-NE en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, según como lo plantea Echeita y Ainscow (2010), sin embargo, las prácticas pedagógicas de los docentes observados se mantienen en un marco de enseñanza tradicional, sin que se generen los cambios pertinentes en el currículum, alejándose así del paradigma social de la discapacidad.

Así también, este modelo de Integración Escolar presente en las Instituciones escolares observadas, concibe a los especialistas como los reales responsables del trabajo en las NEE de estos estudiantes, los cuales evidentemente con la cantidad de estudiantes a cargo no alcanzan a dar respuesta a la totalidad de NEE de éstos. Por otra parte, otra forma de externalización de las obligaciones educativas por parte de los docentes regulares, es lo que sucede con el Terapeuta Ocupacional, el cual, al tener otra perspectiva de trabajo en base a una terapia de adaptación, no logra trabajar en función a los procesos de enseñanza-aprendizaje que son necesarios para garantizar todo tipo de exclusión social y cultural en la sala de clases de los estudiantes con TGD-NE, según lo indica los parámetros de inclusión (Barrio, de la Puente, 2008) obstaculizándose así la participación plena y el aprendizaje de estos estudiantes.

Por tanto, es posible concluir que la educación inclusiva en estos colegios se acerca solo a la apertura social o aceptación de los estudiantes con TGD-NE a nivel de grupo humano, sin embargo, las prácticas pedagógicas no conciernen a una educación inclusiva pura, según lo indica Tomasevki (2002) como aquella que la enseñanza se adapta a las NEE, a las características individuales, motivaciones, capacidades e intereses, de este colectivo estudiantil, realizando los cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común (UNESCO 2005, cit. en Ainscow y Echeita, 2010).

Así, las Instituciones Escolares reflejan una cultura y políticas inclusivas que no están abiertamente coordinadas a los parámetros de la inclusión, es decir, son prácticas que son contradictorias, en donde, discursivamente se incluyen los principios centrales de la Inclusión Educativa, tales como la aceptación a la diversidad y la participación del estudiante dentro del aula de clases, sin embargo, en las prácticas pedagógicas no se gestiona una respuesta educativa donde la enseñanza y el apoyo de integrar con el fin de sincronizar un aprendizaje en los estudiantes con TGD-NE, que permita resolver aquellos conflictos que acontecen en la comunidad escolar, y superar así las barreras de aprendizajes (Ainscow, Black-Hawkins, Booth, Vaughan & Shaw, 2000).

En relación al objetivo dos planteado, en cuanto a especificar las metodologías que se utilizan para abordar las necesidades educativas especiales de educandos con TGD-NE, que la respuesta a la diversidad de las NEE, características personales e intereses no logran satisfacer completamente las NEE de los estudiantes con TGD-NE, ya que si bien algunas utilizadas son específicas para el trabajo diferencial con educandos con TGD o TEA, las metodologías, herramientas técnicas y recursos didácticos son mayoritariamente de un estilo pedagógico tradicional.

Por otro lado, la baja o nula experticia por parte de los docentes regulares hacia las metodologías, herramientas técnicas y materiales didácticos específicos se explican por la escasa capacitación y orientación diferencial pertinente que han recibido durante el transcurso de su formación inicial, y durante su estancia profesional en las instituciones, que en función de la multiplicidad de actividades pedagógicas no es posible prepararlos para así, dar una respuesta a las NEE de niños con TGD-NE.

Así también, debido al desconocimiento que manifiestan los docentes regulares, es frecuente encontrar que estos crean que la inclusión implique no hacer ninguna actividad especial, con el fin de no hacer diferencias con los estudiantes con TGD-NE, cuando en realidad si se deben realizar diferentes modificaciones y cambios de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca, como responsabilidad del sistema educativo regular, según lo plantea la UNESCO (2005, cit. en Ainscow y Echeita, 2010), o bien, que estos consideren objetivos equívocos en el trabajo con estos estudiantes, como lo son los de la Taxonomía de Bloom o del estilo de aprendizaje del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje). Además, los docentes regulares mantienen la creencia de que los estudiantes con TGD-NE no necesitan apoyo pedagógico o material, dadas sus buenas capacidades cognitivas.

De este modo, el contexto preparado en las prácticas pedagógicas de las metodologías, herramientas técnicas y material didáctico, que se puede apreciar en sala de clases, es el resultado del aprendizaje del personal docente a modo de ensayo y error, y en la práctica diaria, por lo que las prácticas pedagógicas se caracterizan por ser similar a la enseñanza tradicional, siendo éstas además, no planificadas, intuitivas y asistemáticas, por lo que no se abordan las

NEE de los estudiantes con TGD-NE en sala de clases.

Así también, a pesar de que se trabaja algunos objetivos tales como la autonomía e independencia personal, el autocontrol de la propia conducta, la adecuación al entorno, mejorar las habilidades sociales de los alumnos y la capacidad de desenvolvimiento en el contexto más cercano, otras NEE o habilidades a trabajar en los estudiantes con TGD-NE son desconocidas o no abordadas, entre ellas se puede mencionar la comprensión y seguimiento de las normas, claves y convencionalismos sociales y emocionales, desarrollar estrategias de comunicación funcionales, espontáneas y generalizadas, fomentar la intención comunicativa y la reciprocidad en la comunicación y desarrollar procesos cognitivos básicos como el pensamiento abstracto, la atención y la memoria en situaciones reales en la sala de clases.

Es por ello, que las adecuaciones curriculares en el proceso de enseñanza y aprendizaje favorecen, la eficiencia y la efectividad de los aprendizajes de los sujetos indicando la calidad en la educación que imparten las instituciones escolares, por medio de prácticas pedagógicas idóneas e inclusivas, puesto que de modo contrario, en su ausencia, la falta de respuestas de prácticas pedagógicas en cuanto a las múltiples necesidades educativas especiales tales como la incapacidad de leer los posibles estados mentales ajenos (ceguera de la mente), la dificultad para globalizar o generalizar (coherencia central débil), dificultad de planificación (déficit en las funciones ejecutivas), el déficit afectivo social, la dificultad para mantener la atención en una tarea (hiperselectividad), dificultades lingüísticas y comunicativas, inflexibilidad mental, dificultades en la simbolización, de anticipación y para darle sentido a la actividad propia, lo cual, pueden ser factores que dificulten el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TGD-NE, surgiendo así problemas para el desarrollo del potencial máximo de estos estudiantes (Álvarez, 2001, Cit. en Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009).

De este modo, el fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes con TGD-NE, facilita que estos puedan realizar intervenciones en sala de clases atinentes a la temática y en función al contexto social, de manera planificada, estructurada, de forma concentrada, presentando un lenguaje comprensible para el resto de las personas y una comunicación recíproca, de modo que sea previsible y anticipables para estos estudiantes, disminuyendo las

desregulaciones emocionales, estereotipias, frustraciones, cuadros psicósomáticos y deseos de deserción escolar lo cual, es posible al establecer prácticas pedagógicas apropiadas en cuanto a un contexto metodológico idóneo, según las NEE que pueden presentar estos estudiantes.

Además, en el colegio 1 este conocimiento es dominado por el tutor a cargo, el profesor jefe y el educador diferencial, sin que el resto del profesorado regular conozca o sea participe de un programa educativo que genere una respuesta idónea para las NEE de estos estudiantes, por lo que se observa que el sistema educativo escolar le falta apuntar hacia objetivos transversales que permitan determinar las metodologías, herramientas técnicas y material didáctico efectivos que se debe utilizar en estos casos pedagógicos de alta complejidad. En el caso del colegio 2 acontecen el mismo tipo de circunstancias educativas adversas, sin embargo, se ausenta un educador diferencial que pueda hacer llegar apoyos metodológicos para una respuesta adecuada.

Así, se puede concluir que las respuestas educativas en prácticas pedagógicas planteadas por las instituciones a escolares observadas no son idóneas y efectivas en relación a las NEE de los niños con TGD-NE, dado que estos estudiantes no reciben las ayudas y los apoyos técnicos pedagógicos dado que los docentes no son conscientes de la condición autística de los estudiantes con TGD-NE, visibilizando e incluso obviando las NEE, no orientado la preparación de sus prácticas pedagógicas.

Por tanto, se puede indicar que no se observa una especialización de las prácticas pedagógicas de los profesores docentes regulares con un dominio prolijo en función de conductas de difícil manejo de los estudiantes con TGD-NE, así como de las NEE que presentan, los cuales no facilitan la resolución de diferentes problemas en el aula tales como: actividades no atingentes a las dificultades en los códigos sociales y lingüísticos, comprobación de lo sabido en los pares o la lectura mentalista de los pensamientos y sentimientos nulos en estos estudiantes, lo cual, genera la molestia de los mismos docentes y la eventual discriminación por las conductas des-adaptativas de los estudiantes; las barreras lingüísticas en inglés generadas, y la consecuente ausencia de apoyos de materiales didácticos; la timidez o cohibición de estos estudiante a participar, dado que siempre están propensos a que se les

recalque sus errores; afectaciones psicosomáticas, que oscilan en el deseo de estos estudiantes por la deserción escolar.

Así no se generan prácticas educativas, que incluyan a toda la comunidad en una misma línea de acción a favor de la inclusión que permita eliminar todo tipo de exclusiones sociales y culturales, como lo plantea la UNESCO (2005, cit. en Echeita & Ainscow, 2010), por lo que las ayudas y recursos adicionales, ya sean, humanos materiales o pedagógicos son insuficientes para conducir un proceso de desarrollo y aprendizaje efectivo a las NEE de estos estudiantes, según lo plantea el Decreto 170.

*En relación al objetivo tres planteado, en cuanto a determinar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas ejercidas en estudiantes con TGD-NE, las principales **debilidades** tenemos:*

- Inexistencia de proyecto de Integración Escolar.
- Perspectiva paradigmática médico-clínico del equipo docente y otros profesionales a cargo, en vez de un paradigma de tipo social de la discapacidad.
- Noción híbrida de la inclusión: pensamiento entorno a los parámetros de la inclusión, pero prácticas pedagógicas en función a los valores de la integración escolar, con un enfoque academicista.
- El circuito que concierne a toda las prácticas pedagógicas considerando la ausencia de planificaciones sistemáticas, dada que se observan son intuitivas y espontaneas; la falta de mayor número de objetivos transversales utilizados por los docentes regulares, y educador diferencial, en función de las NEE de estos estudiantes en sala de clases; la falta de mayor cantidad de metodologías inclusivas específicas para el trabajo de las NEE de los estudiantes con TGD-NE, en el área social, comunicativa-lingüística, flexibilidad mental-anticipación y simbolización; el consecuente uso de metodología tradicional por parte de los docentes regulares y los instrumentos de evaluación con adecuación de baja significatividad.
- La creencia de que los docentes regulares consideren que los estudiantes con TGD-NE no necesitan apoyo pedagógico o materiales didácticos dadas sus buenas capacidades cognitivas. Junto con ello, algunos consideran que la Inclusión consiste solo en que participen los estudiantes con TGD-NE, sin que se generen los cambios contextuales suficientes para una respuesta a la diversidad certera.
- El conocimiento superficial de lo que es el TGD-NE por parte de los docentes regulares y la consistencia de las NEE de estos educandos que genera incluso el enojo de los docentes regulares y la determinación de que estos estudiantes no participen por miedo al desorden, o bien, que los profesores no conozcan los objetivos reales a trabajar en los estudiantes con TGD-NE, y se confunda con otros como lo son la Taxonomía de Bloom o los Estilos de aprendizajes que plantea el DUA (Diseño Universal del

aprendizaje) que no hacen relación a los objetivos o NEE que presentan estos educandos.

- Actividades de sensibilización de la comunidad discontinuas y bajas que no permite evitar situaciones de discriminación.
- Ausencia de un equipo interdisciplinario coordinado y sincronizado en función de mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores regulares.
- Ausencia de co-docencia dentro de la sala de clases.
- Desligamiento profesional de la responsabilidad educativa de los docentes regulares en los especialistas.
- Ausencia de instancias de capacitación del equipo docente sobre los TGD-TEA y TGD-NE, lo que genera en ocasiones, prácticas pedagógicas de discriminación hacia los estudiantes con TGD-NE dadas las intervenciones equívocas de los estudiantes con TGD-NE, suprimiendo así su participación.
- Disciplina punitiva, y la baja comprensión de los profesores regulares en las NEE de los estudiantes con TGD-NE, y las consecuentes conductas des-adaptativas, que pueden generar movimientos estereotipados, por la perturbación emocional que experimentan los estudiantes.
- El desaprovechamiento en sala de clases de instancias educativas propicias para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes con TGD-NE.
- El trabajo en objetivos transversales en baja proporción del Educador Diferencial, favoreciendo las prácticas pedagógicas de repaso en asignaturas de lenguaje y comunicación o matemáticas,
- La ausencia de este especialista en una de las instituciones escolares.

Por otro lado, se puede concluir que las principales **fortalezas**:

- La estructura organizacional en cuanto a los tiempos de la clase y la existencia de normas de convivencia social.
- La participación efectiva de los estudiantes con TGD-NE en la sala de clases.
- Las instrucciones claras y concisas entregada por los docentes, lo cual, orientan las acciones que deben llevar a cabo los estudiantes con TGD-NE
- La apertura social de recibimiento
- El uso de disciplina no punitiva haciendo uso de la parte afectiva.
- Metodologías y herramientas técnicas pedagógicas tradicionales y algunas específicas tales como refuerzo positivo, atención a la expresión de los estados emocionales de los menores con TGD-NE, el contacto directo a los ojos y físico para obtener la atención y evitar elementos de distracción, el andamiaje otorgado y los ejemplos concretos en la evaluación.
- El bajo número de estudiantes, lo que provoca una atención más personalizada
- Profesores regulares con interés de capacitarse.
- Promoción del respeto y a la tolerancia de los compañeros hacia los estudiantes TGD-NE. Aunque con baja intención de una mediación entre estudiantes, sino más bien con un toque punitivo.

5.2. Conclusiones Generales

En relación con el Objetivo General de la investigación en cuanto a “Identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en las prácticas pedagógicas en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con Trastorno Generalizado de Desarrollo no especificado considerando el proceso de diagnóstico, metodológico y el uso de herramientas técnicas”, podemos concluir que las fortalezas observadas se sintetizan en una estructura organizacional en cuanto a los tiempos de la clase, la existencia de normas de convivencia social y las instrucciones claras y concisas entregadas por los docentes, lo cual, orientan las acciones que deben llevar a cabo los estudiantes con TGD-NE. Estas prácticas pedagógicas sitúan a los estudiantes con TGD-NE en una semi-estructura del entorno que les permite cierta estabilidad, aunque de todas maneras se hace necesario el uso de otros materiales didácticos más específicos de apoyo como las agendas, los horarios, el establecimiento de normas sociales y estrategias comunicativas explícitas.

Otra fortaleza, también, lo constituye la participación efectiva y la apertura social de recibimiento de los estudiantes con TGD-NE y el cuerpo docente, la que es variable según factores como la voluntad del profesor, la cantidad de estudiantes en sala de clases y en función del comportamiento adaptativo del estudiante. Así como también el uso de la disciplina no punitiva, la que cuando es utilizada con un trasfondo reflexivo y afectivo transmite seguridad a los estudiantes con TGD-NE dentro del medio Escolar.

También se pudo considerar como una fortaleza, aquellas metodologías y herramientas técnicas pedagógicas tanto tradicionales como específicas utilizadas por los profesores regulares y el educador diferencial tales como el refuerzo positivo, la atención a la expresión de los estados emocionales de los menores con TGD-NE, el contacto directo a los ojos y físico para obtener la atención de estos y evitar elementos de distracción, el andamiaje otorgado y los ejemplos concretos en las evaluaciones de ciertos docentes regulares.

Además, el bajo número de estudiantes también concierne a una fortaleza ya que permite una atención más personalizada, una participación mayor de los estudiantes y la mediación de ciertos conflictos sociales. ejemplos concretos en la evaluación, así como también, profesores

regulares con interés de capacitarse y la promoción del respeto y a la tolerancia de los compañeros hacia los estudiantes TGD-NE, aunque con baja intención de una mediación entre estudiantes, sino más bien con un toque punitivo.

Aun así, se puede indicar que las prácticas pedagógicas observadas que presentan los profesores regulares y diferenciales se caracterizan por presentar mayores debilidades que fortalezas, dado que se observa una inexistencia en primer lugar de un proceso diagnóstico de necesidades educativas especiales que permita determinar claramente un plan de trabajo en función de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien, en el colegio 1 se recoge la evaluación de profesionales especialistas externos proporcionados por la familia, lo cual, permite conocer ciertas áreas afectadas del menor con TGD-NE, el Educador Diferencial no genera evaluaciones psicopedagógicas o diferenciada que permitan concluir las NEE en que se debe trabajar, y que conducirá las recomendaciones para los profesores regulares en el sentido de crear cambios y modificaciones en los enfoques y estrategias metodológicas que permitan dar una respuesta oportuna al educando. Así mismo, en el colegio 2, se aprecia una inexistencia total de evaluación diferenciada, debido que no cuentan con un educador diferencial para que realice el plan de trabajo pertinente en cuanto a la enseñanza y aprendizaje que se debe gestar en estos casos.

Junto con este proceso diagnóstico precario, otra debilidad observada se presenta en la ausencia de conocimiento por parte de los docentes regulares y diferenciales, además del psicopedagogo, en relación a la consistencia del TGD-NE, y las NEE que lo subyacen, lo cual, levanta diferentes barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como que no se presten los apoyos pedagógicos, humanos y metodológicos pertinentes, debido a una falsa creencia por el nivel cognitivo normal que poseen estos estudiantes, como también a las competencias lingüísticas y sociales que varían de moderadas a buenas.

Así también, otra de las barreras que levantan los profesores regulares y la comunidad escolar, es la escasa comprensión de las conductas desadaptativas de los estudiantes con TGD-NE, lo que lleva en ocasiones a los docentes regulares a limitar las participaciones de estos estudiantes en las actividades escolares, y en el caso de los estudiantes o pares, a reaccionar

creando situaciones de hostigamiento, burlas, censuras, lo cual, genera en los estudiantes con TGD-NE cuadros psicosomáticos y un sentimiento de deserción escolar.

También se determina como debilidad a causa de la baja especialización de los profesionales y el precario diagnóstico, la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas que tengan como base un circuito que contemple planificaciones sistemáticas, dado que se observan que éstas son intuitivas y espontáneas en sala de clases; un mayor número de objetivos transversales en función de las NEE, en vez de establecer objetivos de aprendizajes desde una lógica academicista; una mayor cantidad de metodologías inclusivas específicas para el trabajo de las NEE de los estudiantes con TGD-NE, considerando claramente el área social, comunicativa-lingüística, flexibilidad mental-anticipación y simbolización; e instrumentos de evaluación con mayor apoyo de material didáctico y humano.

Por otro lado, en lo que respecta en las metodologías y herramientas técnicas se aprecian ciertas debilidades. A pesar de que se observan algunas metodologías y herramientas técnicas, tales como la focalización de la atención, la contención emocional ante descompensaciones emocionales y la promoción de la tolerancia y el respeto que realizan los profesores regulares a la comunidad escolar, se aprecia que la respuesta a la diversidad no trabaja en función de todas las NEE que se hace necesario para desarrollar habilidades que les permitirán a los estudiantes con TGD-NE establecer un proyecto de vida autónomo, dado que las metodologías, herramientas técnicas y materiales didácticos son mayoritariamente tradicionales.

De este modo, se puede establecer que las Instituciones Escolares observadas mantienen un marco de enseñanza tradicional, incluyendo al Educador Diferencial, que perpetúa un paradigma médico-clínico, el cual sugiere que los cambios deben provenir de los estudiantes con TGD-NE (Tomasevski, 2002), manteniendo un modelo de segregación educativa, en opuesto de los parámetros reales de educación inclusiva el que establece que se deben realizar cambios significativos en los enfoques, contenidos, estructuras y estrategias del currículum (UNESCO, 2005 cit. en Ainscow y Echeita, 2010), paralelo a una perspectiva que plantea el modelo social de la discapacidad (Victoria, 2013), el cual, establece que la deficiencia no proviene de la persona, sino que es el contexto que no genera las ayudas pertinentes para el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales.

Así también, dentro del modelo de Integración Escolar que presentan las Instituciones Escolares observadas se responsabiliza solamente del trabajo en cuanto a las NEE a los especialistas (Educador diferencial, Psicopedagogo y Terapeuta Ocupacional), cuando en el fondo el cambio real debe provenir de toda la comunidad escolar, partiendo desde el Director, profesores regulares, compañeros, asistentes y funcionarios, revelando así cambios en la políticas, a nivel social y a nivel de prácticas pedagógicas, en el cual, todo el personal moviliza los recursos de la Escuela y de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000). Esto se refleja a nivel de responsabilidad de recibir y mantener inclusivamente a los estudiantes con TGD-NE, lo que se evidencia en la ausencia de Proyecto de Integración Escolar, transfiriendo la responsabilidad a las familias, quienes son los que tienen que contratar un tutor para el trabajo en sala de clases como fuera de ésta, además de un psicopedagogo.

La ausencia de Proyecto de Integración, explica la falta de trabajo colaborativo y de co-docencia, entre profesores regulares y diferenciales, lo cual, se vincula directamente con las prácticas pedagógicas precarias de los docentes regulares a modo de ensayo y error, las que no apuntan a las NEE, generando una serie de conflictos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que se otorgue una respuesta educativa inapropiada, lo cual, se refleja en las planificaciones, objetivos, las metodologías, herramientas técnicas y materiales didácticos, instrumentos de evaluación y actividades que propicien una participación plena de los estudiantes con TGD-NE observados, y por demás, prácticas pedagógicas inclusivas pertinentes para el trabajo en sala de clases con estos estudiantes.

En este sentido, la ausencia de políticas educativas sistemáticas, prácticas pedagógicas y el correspondiente desconocimiento de las características, motivaciones y ritmo de aprendizaje de los estudiantes con TGD-NE observado por aparte de los docentes regulares genera diferentes conflictos al interior de la sala de clases, por lo que se establecen actividades no atingentes a las dificultades de estos educandos, retos debido a la incomprensión de las conductas des-adaptativas, otorgando un bajo apoyo pedagógico en las evaluaciones, generando barreras lingüísticas y sociales, sin manejo profesional, lo que se refleja en la cohibición de los estudiantes con TGD-NE para participar con seguridad en las actividades

escolares, dado los retos y reprimendas recibidas por parte de los docentes, el bajo dominio a la mediación social en conflicto con los pares, situaciones de afectación psicosomáticas de estos estudiantes por el estrés vivido, la angustia constante por los cambios presenciados en el ambiente con orientaciones hacia la deserción escolar, desaprovechándose así instancias educativas propicias para el desarrollo de habilidades.

5.3 Comentarios

Considerando que el funcionamiento cognitivo, la forma de pensar y de aprender que poseen los estudiantes con Trastornos Generalizados del Desarrollo No Especificado, así como la experiencia cotidiana que viven, da a conocer que estos estudiantes piensan, funcionan cognitivamente y aprenden de forma distinta a como lo hacen el resto de los estudiantes, dado que el funcionamiento mental está condicionado por alteraciones genéticas y anomalías neuroanatómicas en gran medida desconocidas, que derivan en un procesamiento cognitivo observados en las dificultades a nivel de interacción social, comunicativa y conductual (Consejería de Educación, Formación, y Empleo, 2009).

Así mismo, la orientación a la respuesta de la repetición de un suceso nuevo, y su habituación por parte de los estudiantes con TGD-NE, suele ser lenta (Frith,1995), por lo que da a conocer la necesidad de que el sistema educativo regular deba fijar sus objetivos en otorgar una respuesta adecuada al amplio espectro de necesidades educativas especiales (UNESCO, 1995, Cit. en Echeita & Ainscow, 2010) en función a ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos con el fin de conducir el proceso de desarrollo y aprendizaje, contribuyendo así a los fines de la educación (Decreto 170), pero que sea de un modo palpable, real, observable en las practicas pedagógicas de la comunidad docente. Lo cual en este estudio es visto de manera débil en las escuelas observadas.

Por una parte, se puede establecer que los objetivos a trabajar en las instituciones escolares observadas, se orientan a las prácticas pedagógicas de los docentes regulares, incluso del Educador Diferencial, en objetivos centrados en el área académica, con la intención de desarrollar otro tipos de habilidades, no así en aquellos de tipo transversales orientados a la satisfacción de las NEE, como lo hacen comúnmente las Escuelas Especiales, quienes priorizan el desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes con TGD-NE.

Por otro lado, las instituciones escolares observadas, no cuentan con Proyecto de Integración Escolar, lo cual, implica que deben responder con recursos propios de apoyos y recursos materiales o pedagógicos para apoyar la práctica docente, lo cual, no fue posible establecer si tienen la disposición real de hacerlo, pero por lo observado se aprecia que el tutor

es decir, quien se hace responsable de ambos estudiantes, es a manos de las familias de éstos, por lo que existe una responsabilidad de las Colegios no asumida.

De esta manera, la ausencia de profesionales especialistas involucrados sincronizadamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con TGD-NE dentro de la sala de clases, implica un dominio profesional de las prácticas pedagógicas precario, sin que exista un apoyo que respalde las prácticas pedagógicas de los docentes regulares en función de abordar las NEE de estos estudiantes, lo cual, produce diferentes conflictos entre los docentes y pares hacia los estudiantes con TGD-NE, no pudiéndose derribar las barreras que entorpecen un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo para estos contextos estudiantiles.

Así se puede indicar que es necesario un cambio estructural en estas Instituciones Escolares, de modo que puedan sensibilizar a la comunidad en lo que es la Inclusión Escolar, conflictuando el paradigma que poseen, con la finalidad de derribar aquellas barreras, culturales y sociales del contexto docente como de los pares, que presentan creencias, que se reflejan en las actitudes, políticas y prácticas pedagógicas que al interactuar con los estudiantes con TGD-NE generan exclusión, marginación o fracaso escolar, que no se logran derribar debido a la ausencia de un proyecto de integración, como a la baja sensibilización del entorno y a la poca cercanía a los parámetros reales de Inclusión Escolar.

Por otro lado, consecuentemente, la ausencia de un contexto educativo que refleje una respuesta educativa pertinente a las NEE de los estudiantes con TGD-NE en las prácticas pedagógicas, origina una vulneración de los derechos a la educación de estos estudiantes, puesto que todo estudiante merece una educación de calidad y acorde a sus características, como se indica en el Marco Legal Chileno de la Inclusión Educativa Escolar, lo cual, no se observa en los colegios particulares dado que estos no tienen la obligación de adherirse a ésta, generando una problemática en relación a las prácticas pedagógicas y al tipo de respuestas no inclusivas, las que se encuentran ligadas a un modelo de enseñanza de tipo híbrida, en la cual, el discurso es inclusivo, pero las prácticas pedagógicas responden a un modelo de integración, ya que no se modifica el contexto metodológico según los principios de Inclusión aludiendo la responsabilidad sólo al estudiante en este proceso.

Por tanto, así se gestan diferentes barreras o problemáticas que la misma comunidad escolar no logra resolver dificultando el pleno desarrollo de los estudiantes con TGD-NE, dado que las creencias, la cultura escolar, las políticas y las prácticas pedagógicas que se aplican, al interactuar con las condiciones personales, y social de los estudiantes con TGD-NE generan exclusión o fracaso escolar en ellos. De este modo, no es posible apreciar condiciones idóneas que respondan a las NEE de los estudiantes con TGD-NE.

Así también, las barreras de aprendizajes levantadas producto de las prácticas pedagógicas insuficientes, refleja que estas instituciones educativas no demuestran efectividad y eficiencia en el proceso de aprendizaje, lo que se relaciona directamente con el tipo de contribuciones en que los docentes se ajusten al nivel de cada tarea escolar, dado que si no se produce adaptación según las NEE de los estudiantes con TGD-NE, interfieren directamente en el proceso de aprendizaje, aconteciendo un desfase en este proceso, por lo cual, los estudiantes con TGD-NE no progresan ni fortalecen las habilidades que debiesen desarrollar (Vygotsky, L., 1988. Cit. Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2009).

Asimismo, la ausencia de una respuesta educativa en programas educativos y servicios de apoyos especializados idóneos e inclusivos en sala de clases entorno a las NEE de los estudiantes con TGD-NE, refleja un conflicto de fondo para todos los estudiantes con TEA, el cual, esconde un nicho pendiente de trabajo para el área educativa diferencial con respecto a las condiciones pertinentes que el sistema escolar actual no presenta en sala de clases para estos estudiantes.

En este sentido, los servicios de apoyos y programas educativos en el sistema regular de enseñanza para los estudiantes con TEA no consisten solamente en otorgar un recibimiento social, u otorgar solamente una respuesta en el paradigma de Integración en cuanto a darles las oportunidades de participar, sino, en construir en la escuela un contexto educativo pertinente orientado a una aula diversificada, en donde, el objetivo principal se centre en las NEE de estos estudiantes y en sus procesos de aprendizajes, lo cual, permita modificar y adaptar contenidos, estrategias y métodos que potencien las habilidades que estos estudiantes necesitaran para establecer un proyecto de vida propicio

De igual modo, podemos destacar que el currículo escolar de las instituciones escolares observadas es rígido, de tal modo, que se refleja la existencia de un paradigma médico clínico, el cual, enfoca las prácticas pedagógicas docentes en una perspectiva en que la responsabilidad de los cambios se centra en los estudiantes con TGD-NE, no implementando un modelo social, con un paradigma ecológico que responda a la diversidad de forma holística, generando los cambios a partir del contexto, y no del sujeto, de modo, que los educadores diferenciales puedan realizar co-docencia, como también, que se genere la participación sistemáticas y planificada formalmente por un equipo interdisciplinario generando prácticas pedagógicas atinentes a las NEE de los estudiantes con TGD-NE, y así, otorgar una respuesta educativa inclusiva pura.

En efecto, el contexto observado para responder a las NEE de los estudiante son TGD-NE carece de características que favorezcan los objetivos centrales de la Educación, establecido en la Ley General de la Educación de nuestro país, que concierne a un desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo e intelectual, artístico, que les permita a estos estudiantes un ulterior proyecto de vida de calidad, dado que sus principales NEE, no están siendo fortalecidas, debido a que no toda la comunidad educativa se encuentra implicada en este proceso, de modo, que la fuerza para superar las barreras culturales y sociales que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje son una debilidad, por lo que aquello que produce exclusión social o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2010).

Finalmente, es posible indicar que las Instituciones Escolares particulares observadas responde a encontrarse en la tercera etapa que establece Tomasevski (2002) en que estas afrontan la segregación educativa poniendo como opción a la “integración” en las escuelas de los grupos minoritarios en escuelas para todos (Cit. en Blanco, 2006). A pesar de esto, en esta integración estos grupos “tienen que adaptarse a la escolarización disponible independiente de la lengua materna, su origen social y cultural, su género o sus capacidades” (pág. 24) por lo que el sistema educativo permanece intacto, sin sufrir cambios idóneos para responder a las necesidades educativas de estos estudiantes (Cit. en UNESCO, 2008), que es lo que se logró observar.

5.4 Recomendaciones

Se recomienda en las Instituciones Universitarias que imparten carreras de Pedagógicas regulares y diferenciales que exista por lo menos una asignatura sobre necesidades educativas especiales, en la cual, se revise las características de los TGD-TEA, para que así haya una noción sobre este cuerpo estudiantil, además de enseñar metodologías para el trabajo con estos estudiantes.

A las Instituciones Educativas observadas se sugiere que capaciten a su personal docente que trabaja con estudiantes con TGD-TEA y TGD-NE, sobre las características de estos educandos y las NEE que poseen, además de metodologías, herramientas técnicas y materiales didácticos, para así generar prácticas pedagógicas idóneas e inclusivas.

De igual manera se propone a los Colegios investigados que contraten profesionales aptos para trabajar con estudiantes con TGD-NE, para así potenciar el trabajo colaborativo de éstos con los profesores, de tal manera que se potencie las prácticas pedagógicas idóneas para este tipo de estudiantes.

A los profesores que enfoca a sus prácticas pedagógicas a cursos en los cuales asisten estudiantes con TGD-NE, se recomienda que sean proactivos y busquen información sobre las características de estos educandos con TGD-TEA, y las mejores metodologías para poder reincorporar en sus prácticas pedagógicas.

Así mismo, se sugiere a los docentes que utilicen el aprendizaje en contextos naturales; tomar los propios intereses del alumno como punto de partida; pre-diseñar situaciones que favorecen o desencadenan actos comunicativos; prestar mucha atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y de los estudiantes con TGD-NE; establecer rutinas y situaciones muy estructuradas; evitar elementos de distracción; organizar el espacio-temporal de forma estructurada, facilitando la predictibilidad y la anticipación usar agendas, horarios y pictogramas para que el alumno pueda tener muy bien organizado el tiempo, y así pueda predecir situaciones y le sea más fácil controlar su conducta; utilizar material concreto, material gráfico o imágenes, dibujos, que ayuden a la comprensión, además de material

audiovisual, de multimedia y computacional, como también enseñar explícitamente las normas y códigos sociales, y estrategias comunicativas-lingüísticas. De igual forma hacer uso de adecuaciones curriculares, teniendo en cuenta las dificultades de la Teoría de la mente, la Coherencia centra débil y las funciones ejecutivas.

Finalmente, se propone que se efectué una alianza entre colegios tradicionales y especiales con el propósito de que se puedan retroalimentar acerca de las prácticas pedagógicas, metodologías, herramientas técnicas y material didáctico pertinente para el abordaje según las NEE de los estudiantes con TGD-NE, dado que estos colegios especiales presentan la experticia en el contexto metodológicos idóneos en relación a las practicas pedagógicas en función de las NEE de estudiantes con condición autística.

BIBLIOGRAFÍA

- Acedo, C., & Operti, R. (2012). *Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT)*. Obtenido de OIE-UNESCO: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2012/174557/3_Acedo_y_Operti_Articulo_Educacion_Inclusiva_a2012_postprint.pdf
- Ainscow, M., Black-Hawkins, Booth, T., Shaw, L., & Vaughan, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obtenido de UNESCO: unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf ·
- Albores, L., Cortes, B., Díaz, J., & Hernández, L. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58231106.pdf>
- Alonso, A. (s.f.). Ardilla Digital Recursos digitales para Educación Especial. Recuperado el 15 de Junio de 2017, de Los Trastornos del Espectro Autista y la Intervención Educativa: www.ardilladigital.com
- Amador, J. (2013). *La Hermeneútica filosófica y la interpretación del arte*. Obtenido de Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Julio_Amador2/publication/260710914_LA_HERMENEUTICA_FILOSOFICA_Y_LA_INTERPRETACION/links/02e7e5320ac1752fa6000000/LA-HERMENEUTICA-FILOSOFICA-Y-LA-INTERPRETACION.pdf
- American Psychiatric Association (APA). (1995). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-. Obtenido de <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V. Obtenido de <http://elcajondekrusty.com/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa-criterios-diagnosticos-DSM-V.pdf>
- Amnistía Internacional. (s/f). *Amnistía Internacional*. Obtenido de La Declaración Universal de los Derechos Humanos: Características de los derechos humanos: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/dh-caracteristicas.html>
- Tomlinson, C. (2001). *El Aula Diversificada: Dar Respuestas a las Necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Albores, L., Cortes, B., Díaz, J., & Hernández, L. (2008). *Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58231106.pdf>

- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. Recuperado el 07 de Febrero de 2017. Obtenido de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART6160/lenguaje-en-los-trastornos-autistas.pdf>
- Artigas-Pallaresa, J., & Paula, I. (2012). *Scielo*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Fenotipos conductuales. Recuperado el 18 de Mayo de 2018 Obtenido de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/fenotipos_conductuales.pdf
- Baptista, P., Fernández, C., & Hernández, R. (2006). Academia. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de Metodología de la Investigación: https://www.academia.edu/23889615/_Hern%C3%A1ndez_Sampieri_R._Fern%C3%A1ndez_Collado_C._y_Baptista_Lucio_M._P_2010
- Baquero, R. (1997). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En R. Baquero, *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar* (pág. 137). Buenos Aires: Aique.
- Baron-Cohen, S. (2001). *Theory of Mind and Autism: A Review*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2017, de ScienceDirect: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0074775000800105>
- Barrera, P., Moyano, A., & Sandoval, P. (septiembre de 2012). Trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Una reflexión sobre este diagnóstico. Recuperado el 02 de Junio de 2018. Obtenido de Scielo: www.scielo.cl
- Barrio de la Puente, J. L. (Septiembre de 2008). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Obtenido de Revista Complutense de Educación: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Barton, L. (1998). Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives. Londres: David Fulton.
- Basualto, P., Durán, C., Miranda, P., & Urbina, C. (2017). *Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile*. Recuperado el 22 de septiembre de 2018, de Scielo: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200019
- Blanco, R. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obtenido de Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe: unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf

- Blanco, R. (agosto-enero de 2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. Obtenido de www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf
- Blanco, R. (agosto-enero de 2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Obtenido de www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf
- Blanco, R. (2008). Marco Conceptual sobre Educación Inclusiva. Conferencia Internacional de Educación "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO, (págs. 5-14). Ginebra.
- Bonnin, J., Muñoz, R., & Pascual, M. (s.f.). Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de Metodología de trabajo con personas con TGD y sus familias: aplicación de nuevas tecnologías:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Archivo/TrabajosDeClase/Autismo2.pdf
- Booth, T., Ainscow, M., Black- Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Indice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación de las Escuelas*. Recuperado el 14 de 08 de 2018, de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>
- Breinbauer, C. (2003). Trastornos Generalizados del desarrollo o "Trastornos del Espectro Autista". En P. I. Adolescencia, Almonte, Carlos; Montt, María Elsa; Correa, Alfonso (pág. 281). 2003: Mediterráneo.
- Bugueño, X., & Barros, C. (2008). Formación de equipos de trabajo colaborativo. Recuperado el 8 de Diciembre de 2017, de educarchile:
http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Orientador%20y%20Jefe%20UTP/26%20formacion_equipos_trabajo.pdf
- Caravaca, M., Escobar, J., & Herrero, J. &. (s.f). Cooperativa de enseñanza v virgen del Pasico. Recuperado el 15 de Junio de 2017, de Necesidades Educativas Especiales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: <http://www.virgendelpasico.net/>
- Calzadilla, R., & Peña, J. (Junio de 2006). Redaluc. Recuperado el 19 de Noviembre de 2017, de Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermeneútica:
<http://www.redalyc.org>
- Cárcamo, H. (2005). Redalyc. Recuperado el 19 de noviembre de 2017, de Hermenéutica y Análisis Cualitativo: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102306>
- CDC,(s/f) Trastornos del espectro autista (TEA). Centro para el control y prevención de enfermedades. Recuperado 21 Febrero 2017, from<https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/research.html>

- Campos, S. (2001). *El aula reformada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carreño, M. (2009/2010). *Teoría y práctica de una Educación Liberadora: El pensamiento Pedagógico de Paulo Freire*. Recuperado el Diciembre de 12 de 2017, de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Recuperado el 09 de abril de 2018, de Scielo: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362008000200002
- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (Diciembre de 2006). *La pràctica pedagògica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2017, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/280/28014478012.pdf>
- Colás Bravo, M. & BuendíaEisman, L. (1998). *Investigación educativa* (1st ed.). Sevilla: Alfar
- Comin, D. (20 de Diciembre de 2013). *El dèficit en la Funcion Ejecutiva y su impacto en el Autismo*. Recuperado el 09 de Agosto de 2018, de Autismo Diario: <https://autismodiario.org/2013/12/20/el-deficit-en-la-funcion-ejecutiva-y-su-impacto-en-el-autismo/>
- Consejería de Educación, Formación y Empleo. (2009). *Atención Educativa al alumnado con autismo y con otros Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Murcia: F.G. Graf, S.L.
- Consorcio Autismo. (2011). *Propuesta de Plan Estratègic para las Personas con Trastornos del Espectro Autista y sus Familias*. Recuperado el 02 de Mayo de 2018, de Asperger España Trabajamos para la igualdad desde la diferencia: https://www.asperger.es/index.php?V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-6/13-12-35-13.admin.Plan_Estrategico_para_las_personas_con_TEA_y_sus_familias.pdf.
- Cornago, A. (2011). La atención compartida en el autismo. Recuperado el 15 de julio de 2018, de autismo diario: <https://autismodiario.org/2011/12/09/la-atencion-compartida-en-el-autismo/>
- Córdoba, C. (2009-2010.). *Cecilia Córdoba WordPress*. Recuperado el 15 de Junio de 2017, de Caso de David (TGD) Modelos de Orientación: <https://cecilia10.wordpress.com/>
- Croso, C. & Modé, G. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad* (1st ed., pp. 21-22). Ciudad México: Cecilia Fernández. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>

- De Iudicibus, L. (Junio de 2011). Trastornos generalizados del desarrollo. Obtenido de Revista Argentina Neuropsiquiátrica: <http://docplayer.es/14814397-Trastornos-generalizados-del-desarrollo-laura-luz-de-iudicibus-1.html>
- Delgado, J. (2015). Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado: ¿Qué es? Recuperado el 18 de febrero de 201, de <https://www.etapainfantil.com/trastorno-generalizado-del-desarrollo-no-especificado>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (13 de mayo de 2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de Investigación en Educación Médica: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVI STA.pdf
- Díaz, I. (Julio de 2014). Metodología para niños con Síndrome de Asperger en Educación Infantil (Trabajo fin de grado). Recuperado el 15 de Enero de 2019, de Re-Unir: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2508/diaz.jimenez.pdf?sequence=1>
- Diccionario etimològico Educar. (2018). *Etimologías de Chile*. Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?educar>
- Diccionario Oxford. (2018). *Oxford Dictionaries*. Obtenido de <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/factivo>
- Duque, P., Vallejo, S., & Rodríguez, C. (2013). *Pràcticas Pedagògiques y su relacìon con el desempeñ acadèmico*. Obtenido de Universidad de Manizales: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1254/Practicas%20 pedagogicas%20y%20su%20relacion%20con%20el%20desempe%C3%B1o%20acad emico.pdf?sequence=1>
- Educación, M. d. (03 de septiembre de 1990). Decreto 490. Obtenido de Ley Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). *La Educacion inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acciòn para el desarroollo de una revoluciòn pendiente*. Obtenido de Universidad Autònoma de Madrid: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20 y%20Echeita.pdf
- El Mostrador. (02 de abril de 2018). Autismo e inclusión Escolar: un camino a medio andar. Obtenido de ElMostrador: <http://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2018/04/02/autismo-e-inclusion-escolar-un-camino-a-medio-andar/>
- Enciclopedia de pedagogia. (1991). El enfoque Piagetano. En *Enciclopedia de pedagogia vol.6*. Madrid, España: Editorial Planeta.

- EQUIPO IRIDIA S. Coop. Madrid. (s/f). Equipo Iridia. Recuperado el 19 de diciembre de 2017, de Los Trastornos Generalizados del Desarrollo en el DSM-V: <http://www.equipoiridia.es/Documentos/Autismo%20y%20TGD%20en%20el%20DSM-V.pdf>
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño del instrucción*. Recuperado el 02 de Diciembre de 2017, de Universidad Galileo: <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>
- Escobar, M., Caravaca, M., Navarro, J., & Verdejo, M. Necesidades Educativas Especiales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (1st ed., p. 13). Murcia. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/hecho-19.pdf>
- Estrada, M. (2010). Paradigmas en psicología de la educación. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/Paradigmas-de-psicologia-de-la-educacion.pdf>
- Fernández-Mayoralas, M., Fernández-Perrone, A., & Fernández-Jaén, A. (2013). *Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I)*. Obtenido de ProQuest: <https://search.proquest.com/openview/9cc55d95f21df7cac0a0186970b8a448/1?pq-origsite=gscholar&cbl=31418>
- Frith, L. (1995). Autismo. Madrid: Alianza Editorial.
- Gallegos, M. (2012). Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria. Recuperado el 22 de julio de 2018, de autismo diario: http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2013/12/Guia_integracion_alumnadoTEA_GALLEGO2012-1.pdf
- García, B. ; Palacio, P. ; Román, M. & Sevilla, A. (2010). El éxito del esfuerzo. El trabajo colaborativo: (estudio de casos). Ciudad Real, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Garrido, G., & Viola, L. (2006). Criterios actuales para la clasificación de los trastornos profundos del desarrollo. Obtenido de Revista Psiquiátrica Uruguaya: http://www.spu.org.uy/revista/dic2006/05_ps_pediat.pdf
- González, G., & Tenorio, S. (Septiembre de 2004). *Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena*. Obtenido de Contextos. Estudios de humanidades y ciencias sociales: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/440/434>
- Grzona, M. A. (10 de 2014). *La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. una mirada didáctica*. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200007

- Guiainfantil. (20 de diciembre de 2017). El autismo y el aprendizaje de los niños. Recuperado el 28 de julio de 2018, de Guiainfantil.com: <https://www.guiainfantil.com/articulos/salud/autismo/el-aprendizaje-de-los-ninos-autistas/>
- Huaiquián, C. (2009). Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. Redalyc. Recuperado el 15 de Noviembre de 2016, de Revista Chilena de Neuropsicología Universidad de la Frontera: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179314913007>
- Infante, M. (2010). *Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa*. Obtenido de Scielo: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- INFOTEA. (29 de Mayo de 2011). *Dimensiones del Espectro, según Lorna Wing y Angel Rivière*. Recuperado el 09 de Agosto de 2018, de Info sobre los Trastornos del Espectro Autista-TEA: <http://info-tea.blogspot.com/2010/10/dimensiones-alteradas-segun-lorna-wing.html>
- Introzzi, I., Cannet-Juric, L., Montes, L., & López, S. &. (2015). Scielo. Recuperado el 15 de 06 de 2017, de Procesos Inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de la teoría de la Inercia Atencional: <http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Jodra, M. (2015). *Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un Análisis Experimental*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2017, de <https://eprints.ucm.es/30717/1/T36153.pdf>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de Universidad de la Rioja: http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442
- López, S., Rivas, R., & Taboada, E. (2009). Redalyc. Obtenido de Revisiones sobre el autismo: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511929011>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2012). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y prácticas de Integración en Chile. Obtenido de CIAE Universidad de Chile: www.ciae.uchile.cl/download.php?file=publicaciones/B-1364410532.pdf
- López, F. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. Recuperado el 9 de enero de 2017, de joomag: <https://view.joomag.com/an%C3%A1lisis-del-discurso-metodo/0375153001446246114?page=7>
- Lozano, J., Cerezo, M., & Castillo, I. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. Recuperado el 28 de Julio de 2018, de Revistas Científicas de la UM:

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/308891/218321>

- Maddio, S., & Carolina, G. (2010). Redalyc. Recuperado el 15 de 06 de 2017, de Flexibilidad cognitiva para Resolver Problemas entre Pares ¿Difiere esta capacidad en Escolares de Contextos Urbanos y Urbanomarginales?: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640011>
- Martinez, M. (2010). *De la Intersubjetividad Primaria a la Secundaria: que percibe el bebe cuando mira al adulto*. Recuperado el 20 de Agosto de 2018, de Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2596/1/TFLACSO-2010MSM.pdf>
- Martinez, J. (Diciembre de 2011). *CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación*. Obtenido de Metodos de investigación cualitativa: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martinez, A. (2012). *Tesis: Enfoque por Competencias y Paradigma Ecologico en una Escuela Formadora de Docentes-Edición Unica*. Recuperado el 02 de Diciembre de 2017, de Tecnológico de Monterrey: https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/571229/DocsTec_12207.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meneses, M., & Monge, M. d. (septiembre de 2001). Redalyc. Recuperado el 15 de 06 de 2017, de El juego en los niños: enfoque teórico: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Miguel, A. (Diciembre de 2006). *El mundo de las emociones en los autistas*. Recuperado el 09 de Agosto de 2018, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/html/2010/201017296011/>
- MINEDUC. (03 de Septiembre de 1990). *Decreto n° 490*. Obtenido de Bbiblioteca del Congreso Nacional: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743&idVersion=1998-06-23>
- MINEDUC. (11 de 08 de 1994). *Ley n°19.284 Ley Integración Social de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 11 de 08 de 2018, de Fundación Nacional de Discapacitados.
- Ministerio de Educación (MINEDUC.) (diciembre de 2008). Universidad de Playa Ancha. Recuperado el 15 de 11 de 2016, de Necesidades Educativas Especiales asociadas al Autismo: http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0814_inclusion_textos_guia_autismo_preescolar.pdf

- Ministerio de Sanidad y Política Social, E. (2009). Guía de Práctica Clínica para el manejo de Pacientes con Trastorno del Espectro Autista en Atención Primaria. Recuperado el 15 de abril de 2017. Obtenido de http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_462_Autismo_Lain_Entr_compl.pdf
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (12 de Septiembre de 2009). *Ley n° 20.370 Ley General de Educación*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación (MINEDUC.) (2010). Manual de apoyo a Docentes: Educación de estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista. Recuperado el 15 de agosto de 2018, de <http://www.asperger.cl/archivos/manual.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (14 de Mayo de 2010). *Decreto 170*. Obtenido de Ley Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2010). *Ley n° 20.422, Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado el 20 de septiembre de 2018, de Ley Chile: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ministerio de Educación (MINEDUC.) (2010). Manual de apoyo a Docentes: Educación de estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista. Recuperado el 15 de agosto de 2018, de <http://www.asperger.cl/archivos/manual.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). *Diversificación de la enseñanza: Decreto 83*. Recuperado el 13 de Agosto de 2018, de Educación Especial Mineduc: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Salud. (2011). *Detección y Diagnostico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2017, de Ministerio de Salud: <http://www.minsal.cl/portal/url/item/bd81e3a09ab6c3cee040010164012ac2.pdf>
- Monje C. (2011). Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa. Guía Didáctica (1st ed., pp. 193-199). Neiva. Retrieved from <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Moral, P. (2017). Universidad de Málaga. Recuperado el 19 de septiembre de 2018, de Teoría de la mente: repercusiones en la comprensión de mentiras, la aceptación de niños/as por sus iguales y la percepción de la aceptación: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15037/TFG_Moral_Gallego_Patricia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Moreno, C., Sotomayor, M., & Pastor, E. (Abril de 2018). *Reflexiones sobre la atención de los menores con Trastorno de Espectro Autista en los centros educativos*. Recuperado el 14 de Abril de 2018, de Revista Electrónica de Investigación y Docencia: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3595/3285>
- Moreno, E. (2002). *Concepciones de Práctica Pedagógica*. Recuperado el 13 de Junio de 2017, de Resvistas de Unidad Pedagógica Nacional: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5919/4902>
- MOSTRADOR. (22 de Marzo de 2018). *Mostrador*. Obtenido de <http://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2018/03/22/compromiso-y-politicas-requisitos-para-avanzar-en-inclusion-educativa/>
- Moyana, A. (2003). Introducción a los trastornos del desarrollo psicológico. En C. Almonte, M. Montt, & A. Correa, *Psicopatología infantil y de la adolescencia* (pág. 185). Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Navia, M., & Rodriguez, A. (2008). *Hermeneútica Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Recuperado el 24 de septiembre de 2017, de Google Books: https://books.google.cl/books?id=WxJIKA9ox5YC&pg=PA54&lpg=PA54&dq=lo+que+es+cada+vez+es+el+caso,+es+un+grupo+de+fen%C3%B3menos+escogidos+y+reunidos+por+un+int%C3%A9rprete.&source=bl&ots=f_66vJ9BsW&sig=pWFGge7vk0_dkjRJf1PhxIpnPAA&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEw
- Noreña, A., Alcázar, N., Rojas, J., & Rebolledo, D. (septiembre de 2012). *Redalyc*. Recuperado el 21 de noviembre de 2017, de Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Recuperado el 16 de noviembre de 2017, de Sistema de Información Científica Redalyc: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Padilla, M. (Junio de 2017). *Teoría de la mente cognitiva y afectiva en autistas. Relación con la comprensión y producción de mentiras*. Recuperado el Mayo de 2018, de Universidad de Malaga: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15036/TFG_PADILLA_ARANDA_MARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Padrón, J. (Julio-diciembre de 1998). *Universidad Nacional Abierta*, de La estructura de los procesos de Investigación: <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%204/Padron-LaEstructuradelosProcesosdeInvestigacion.pdf>

- Pagetti, D., & Vivanti, G. (s/f). Los nuevos criterios diagnósticos del DSM-5. Obtenido de Autismo Galicia: http://www.autismogalicia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=321&lang=es
- Palomares, A., & Garrote, D. (2010). Trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Obtenido de El éxito del esfuerzo. El trabajo colaborativo: (estudio de casos): <https://play.google.com/books/reader?id=M6HGAgAAQBAJ&printsec=frontcover&pg=GBS.PA5>
- Pariente, F. (2008). *Las dificultades de aprendizaje. Un desagravio de la diferencia*. Obtenido de Revista Iberoamericana: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1910>
- Pava-Ripoll, N., Ocampo, O., & Rojas, A. (2011). *Encuentros y desencuentros; lo asombroso de la Educación*. Obtenido de Scielo: www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n2/v14n2a18.pdf
- Pérez, A. R. (2000). Heurística y racionalidad en la ciencia. En M. Aguilar, A. Atocha, M. Beuchot, J. C. García, J. González, P. González, . . . A. Velasco, El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades (pág. 27). México D.F.: siglo veintiuno. Obtenido de Google Books.
- Pérez, M. (2013). *Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. Recuperado el 15 de marzo de 2016, de Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/30496/1/TEA.%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista.pdf>
- Psicomed. (s/f). *Psicomed. Trastornos Generalizados del desarrollo*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2017, de Universidad Cardenal Cisneros- Universidad Camilo José Cela: http://www.psicomed.net/cie_10/cie10_F84.html
- Quintana, A. (2006). PDF Semanticsscholar. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de Metodología de la Investigación Científica Cualitativa: www.pdfs.semanticscholar.org
- Rada, D. (febrero de 2007). SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación. Recuperado el 21 de noviembre de 2017, de El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/viewFile/3539/1715
- Ramos, A. (mayo de 2009). ¿Qué es el autismo? La experiencia de padres inmersos en la incertidumbre. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2010000100006
- Rivière, A. (2002). *Inventario de Espectro Autista I.D.E.A.* Recuperado el 22 de Diciembre de 2017, de Fundacion ASEMCO.

- Rodríguez, F. (5 de Agosto de 2014). *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2017, de educrea: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Rojas, S., & Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=t_5YDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA105&dq=%22CONCEPTO+DE+DIVERSIDAD&ots=y1ZvC7FEtz&sig=Iqy0HhmrqWAUcWCbPD5kNdJaEQ#v=onepage&q=%22CONCEPTO%20DE%20DIVERSIDAD&f=false
- Román, F., Sánchez, M., & Rabadán, M. (s/f). El lóbulo Frontal y sus disfunciones: Funciones Ejecutivas. Recuperado el 3 de Noviembre de 2016, de scribd: <https://es.scribd.com/document/66099512/tema-8-funciones-ejecutivas>
- Salud, O. M. (s/f). Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud- Décima versión CIE-10. Obtenido de PSICOMED: http://www.psicomed.net/cie_10/cie10_F84.html
- Sadín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en la Educación Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Salvadó-Salvadó, B., Palau-Baduell, M., Clofent-Torrentó, M., Montero-Camacho, M., & Hernández-Latorre, M. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. Obtenido de Repositorio Digital de la UdG: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/12558/025355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval, C. (2002). Programa de Especialización en teoría, Métodos y Técnicas de investigación Social. Investigación cualitativa (1st ed., p. 139). Bogotá. Retrieved from <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=78015...1>
- Scocozza, M. (2002). Interdisciplina: Un encuentro más allá de las fronteras. Recuperado el 3 de Diciembre de 2017, de Universidad de la república de Uruguay: <http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Interdisciplina%20-%20Un%20Encuentro%20Mas%20Alla%20de%20las%20Fronteras.pdf>
- Tomasevski, K. (2002). *Indicadores del Derecho a la Educación*. Obtenido de Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M., & Whitaker, P. (Diciembre de 2002). El Síndrome de Asperger Estrategias prácticas para el aula Guía para el profesorado. Recuperado el 23 de Enero de 2019, de EspectroAutista.Info: <http://espectroautista.info/ficheros/publicaciones/estrategias-practicas-para-el-aula.pdf>

- Tomasevski, K. (s/f). Indicadores del Derecho a la Educación. Obtenido de Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>
- UNESCO. (5-9 de Marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Obtenido de Un desafío una visión. Documento Conceptual: unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf
- UNESCO. (Noviembre de 2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Obtenido de UNESCO: www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf
- UNESCO. (2009). *Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (Mayo de 2015). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Obtenido de unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233245s.pdf
- UNESCO. (s/f). *Organización para las naciones Unidas, para Educación la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>
- UNESCO-IBE. (1995-2018). *UNESCO-Oficina Internacional de Educación*. Obtenido de <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>
- UNESCO. (2014). *Informe Anual 2014 OREALC/UNESCO Santiago*. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de [unesco: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/reporteanualfinal.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/reporteanualfinal.pdf)
- UNICEF. (14 de Febrero de 2014). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 17 de agosto de 2018, de UNICEF: <http://unicef.cl/web/sudan-del-sur-ratifica-la-convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>
- Universidad Internacional de Valencia. (21 de marzo de 2018). *Principales estrategias educativas para niños con autismo*. Recuperado el 15 de agosto de 2018, de vii: <https://www.universidadviu.com/principales-estrategias-educativas-para-ninos-con-autismo/>
- Valdés, D. (2001). *Teoría de la Mente y espectro autista*. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de INTECO: <http://www.inteco.cl>

- Vargas, J. (s/f). *Curso teórico PRàctico Diseño Universal del Aprendizaje. Educando en la diversidad en marco del decreto 83*. Santiago de Chile: Antilèn.
- Vásquez-Orjuela, D. (Junio de 2015). *Políticas de inclusión educativa:* . Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942015000100003
- Vázquez, M. (s/f). La Atención Educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Recuperado el 25 de julio de 2018, de Secretaría de Educación Pública: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/13Libro_Autismo.pdf
- Velasco, A. (2000). Introducción: Perspectivas y horizontes de la heurística en las ciencias y humanidades. En M. Aguilar, A. Atocha, M. Beuchot, J. C. García, J. González, P. González, . . . A. Velasco, *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades* (pág. 5). México D.F.: siglo veintiuno.
- Victoria, J. (2013). *El modelo Social de la Discapacidad: Una Cuestión de Derechos Humanos*. Recuperado el 14 de diciembre de 2018, de Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:RDUNED-2013-12-6135/Documento.pdf>
- Yoincluyo. (Julio de 2014). *Mejor Educación para Chile. Política Pública para una Educación Inclusiva*. Obtenido de Mis talentos: http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Propuesta_PP_Educacion%20Inclusiva_YOincluduYO.pdf
- Zabala, I., & García, M. (2009). *La Educación del siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: una alternativa para sostenibilidad*. Recuperado el 02 de Diciembre de 2017, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140383010.pdf>
- Zuñiga, I. (02 de Abril de 2018). *Autismo e inclusión Escolar: un camino a medio andar*. Obtenido de ElMostrador: <http://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2018/04/02/autismo-e-inclusion-escolar-un-camino-a-medio-andar/>

ANEXOS



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO Entrevista

Usted ha sido invitado(a) a participar en el Estudio acerca de las Prácticas Pedagógicas en estudiantes con Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), a cargo de las investigadoras María de los Ángeles Poblete Monsalve y Sandra Elizabeth Gallardo Canales, docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es identificar las fortalezas y debilidades de las Prácticas Pedagógicas que se presentan en el abordaje de las necesidades educativas especiales en estudiantes con Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE), considerando el proceso diagnóstico, metodológico y uso de herramientas técnicas.

Si acepta participar en este estudio deberá responder y participar en una entrevista que tiene por objetivo conocer su opinión y experiencia acerca de las prácticas Pedagógicas llevadas a cabo con estudiantes con Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE) durante el miércoles 01 de agosto del presente año.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las Prácticas Pedagógicas en estudiantes con Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD-NE).

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la investigadora responsable, María de los Ángeles Poblete al teléfono 94591549 o a su correo electrónico institucional m_delosangeles.poblete@umce.cl.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del Estudio acerca de las Prácticas Pedagógicas en estudiantes con Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

BATERIAS DE ENTREVISTAS

PROFESORES REGULARES

Profesor :
Asignatura :
Edad :
Profesión :
Especialización :
Años de trayectoria :

Conocimiento del TGD y de las NEE del menor con TGD

- 1.- ¿Qué me puede decir de menor con TGD-NE?
- 2.- ¿Y acerca del Trastorno que él posee? (Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado)
- 3.- ¿Ha tenido otras experiencias profesionales en el pasado con otros estudiantes con TGD-NE?
- 4.- ¿Qué me puede decir sobre las NEE del estudiante? ¿Se habla de estas necesidades a nivel interdisciplinario? ¿Y cómo se aborda?

Adecuaciones curriculares

- 5.- ¿Utiliza algún tipo de adecuación curricular en particular con el menor con TGD-NE? (clases, actividades y evaluaciones)

Prácticas pedagógicas

- 6.- Opina Ud. Que los objetivos y planificaciones de sus clases ¿Son acordes a las características del menor con TGD-NE?
- 7.- ¿Qué entiende por prácticas pedagógicas? ¿En que se podría distinguir la una de la otra?
¿Y por inclusión? ¿Cree que aplica estos conceptos en las prácticas pedagógicas realizadas con el menor con TGD-NE?
- 8.- ¿Piensa que crea un ambiente organizado según las características del menor con TGD-NE para que se logren progresos en él?
- 9.- ¿Cree que dispone de los espacios y recursos para el progreso del menor con TGD-NE?
- 10.- ¿Cree Ud. que establece estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas para el menor con TGD-NE? ¿Por qué?
- 11.- ¿Cree Ud. que trata el contenido de la clase de manera que sea comprensible para el menor con TGD-NE?

- 12.- ¿Cuáles son los objetivos principales que se propone al trabajar con el estudiante con TGD-NE?
- 13.- En relación a esas necesidades educativas notadas ¿Qué métodos, herramientas y/ o técnicas pedagógicas utiliza?
- 14.- Bajo su percepción ¿Cuáles las prácticas pedagógicas más propicias para generar progresos en el estudiante con TGD-NE?
- 15.- Cuando elige esos métodos, herramientas o técnicas ¿Se presentan dificultades? ¿Tiene dudas sobre el método más efectivo para el trabajo con estudiantes con TGD-NE?
- 16.- Nos puede contar como prepara las prácticas pedagógicas que realizara en la clase ¿Y cómo incluye las NEE del menor con TGD-NE? ¿En base a qué criterios se rige?
- 17.- ¿Qué características de las prácticas pedagógicas cree Ud. que son relevantes para la preparación y ejecución de la clase con niños con TGD-NE?
- 18.- ¿Cómo Ud. propicia un clima de aula en sus prácticas pedagógicas que sean óptimas para el proceso de enseñanza y aprendizaje para el menor con TGD-NE?
- 19.- ¿Cuáles son las expectativas que tiene Ud. sobre el estudiante con TGD-NE?
- 20.- ¿Cree que es necesario la presencia de un Educadora Diferencial en la sala de clases? ¿Por qué?

Roles

- 21.- ¿Qué opina acerca de la labor del Terapeuta Ocupacional?
- 22.- ¿Cuál cree que es el rol que cumple Ud. y el estudiante con TGD-NE dentro de la clase?

Temas institucionales y no institucional

- 23.- ¿Qué opina sobre los aspectos administrativos e institucionales que influyen en las prácticas pedagógicas para estudiantes con TGD-NE?

EDUCADOR DIFERENCIAL /PSICOPEDAGOGO

Profesor :
Asignatura :
Edad :
Profesión :
Especialización :

- 1.- ¿Qué me puede decir de menor con TGD-NE?
- 2.- ¿Y acerca del Trastorno que él posee? (Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado)
¿Ud. ¿Ha buscado información acerca del TGD-NE?
- 3.- ¿Ha tenido otras experiencias profesionales del pasado con otros estudiantes con TGD-NE?
- 4.- ¿Qué me puede decir sobre las necesidades educativas especiales del menor con TGD-NE? Ud.
me converso sobre algunas de ellas ¿Se conversa de estas necesidades a nivel interdisciplinario? ¿Y
cómo se aborda?
- 5.- Y de alguna manera ese proceso de diagnóstico se realiza externo ¿Uds. no realizan ningún
diagnóstico?
- 6.- Opina Ud. Que los objetivos y planificaciones de sus clases ¿son acordes a las características
del menor con TGD-NE?
- 7.- ¿Qué entiende por prácticas pedagógicas? ¿Y por inclusión? ¿Cree que aplica estos conceptos
en las prácticas pedagógicas realizadas con el menor con TGD-NE?
- 8.- ¿Piensa que crea un ambiente organizado según las características del estudiante con TGD-NE
para su aprendizaje?
- 9.- ¿Cree Ud. que establece estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas en el
aula de recursos para el menor con TGD-NE? ¿Por qué? ¿De qué manera?
- 10.- ¿Cree Ud. que trata el contenido de la clase, ya sea en aula de recursos o en aula de clases es
comprensible para el menor con TGD-NE? ¿Si los contenidos en sala de clases son como accesibles
para él?
- 11.- ¿Cuáles son los objetivos principales que se propone al trabajar con el estudiante con TGD-
NE?
- 12.- En relación a esas necesidades educativas notadas ¿Qué métodos, herramientas y/ o técnicas
pedagógicas utiliza?
- 13.- Bajo su percepción ¿cuáles las prácticas pedagógicas más propicias para generar progresos en
el estudiante con TGD-NE?

- 14.- ¿Cuáles son las condiciones óptimas necesarias para que se produzca este progreso, aparte de las estrategias y técnicas utilizas? ¿O qué condiciones favorecen ese tipo de prácticas que Uds. Realizan con el estudiante con TGD-NE?
- 15.- Cuando elige esos métodos, herramientas o técnicas ¿se presentan dificultades?
- 16.- ¿En esas decisiones, se presentaban dudas sobre al conocimiento de las herramientas que Uds. empleaban en el trabajo con el estudiante con TGD-NE?
- 17.- Nos puede contar como prepara las prácticas pedagógicas que realizara en la clase ¿Y cómo incluye las NEE del menor con TGD-NE? ¿En base a qué criterios se rige?
- 18.- ¿Qué características de las prácticas pedagógicas cree Ud. que son relevantes para la preparación y ejecución de la clase con niños con TGD-NE?
- 19.- ¿Cómo propicia un clima de aula de recursos o de clases sus prácticas pedagógicas que sean óptimas para el proceso de enseñanza y aprendizaje para el menor con TGD-NE?
- 20.- ¿Cuáles son las expectativas que tiene Ud. ¿Sobre el estudiante con TGD-NE?
- 21.- ¿Cree que es necesario la presencia de una educadora diferencial en la sala de clases? ¿Por qué?
- 22.- ¿Qué opina acerca de la labor del terapeuta ocupacional?
- 23.- ¿Cuál cree que es el rol que cumple Ud. y el estudiante con TGD-NE dentro de la clase?
- 24.- ¿Qué opina sobre la importancia de los aspectos administrativos e institucionales que influyen en las prácticas pedagógicas para estudiantes con TGD-NE?

Terapeuta Ocupacional

Edad:

Profesión:

Especialización:

Años de trayectoria

1. ¿Qué me puede decir de menor con TGD-NE?
2. ¿Y acerca del Trastorno que él posee? (Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado)
3. ¿Ha tenido otras experiencias profesionales del pasado con otros estudiantes con TGD-NE?
4. ¿Qué me puede decir sobre las necesidades educativas especiales del estudiante?
5. ¿Cómo es el trabajo a nivel interdisciplinario en esta institución? ¿Cómo se aborda?
6. ¿Entorno a que objetivos trabaja con el menor? ¿Los objetivos que trabaja son de aprendizajes o transversales a estos? ¿Cree que son según las características del menor con TGD-NE?
7. ¿En qué consiste su rol como Terapeuta Ocupacional con el menor?
8. ¿Piensa que se logra crear un ambiente organizado según las características del menor con TGD-NE para que se logren progresos en él?
9. ¿Cree que dispone de los espacios y recursos para el progreso del menor con TGD-NE?
10. ¿Cree se establecen estrategias de enseñanzas desafiantes, coherentes y significativas por parte de los docentes para el menor con TGD-NE? ¿Por qué?
11. ¿Cree Ud. que se trata el contenido de la clase de manera comprensible para el estudiante?
12. En relación a esas necesidades educativas notadas ¿Qué métodos, herramientas y/ o técnicas utiliza? ¿Algunas son pedagógicas o van en torno a otro fin?
13. Bajo su percepción ¿cuáles las prácticas pedagógicas más propicias para generar progresos en el estudiante con TGD-NE?
14. ¿Cuáles cree que son las condiciones óptimas necesarias para que se provoquen estos progresos?
15. Cuando elige esos métodos, herramientas o técnicas ¿se presentan dificultades? ¿tiene dudas sobre el método más efectivo para el trabajo con estudiantes con TGD-NE?
16. ¿Qué características de las prácticas pedagógicas cree Ud. ¿Que se utilizan con el menor son relevantes para la preparación y ejecución de un entorno escolar?
17. ¿Cuáles son las expectativas que tiene Ud. sobre el estudiante con TGD-NE?
18. ¿Cree que es necesario la presencia de una educadora diferencial en la sala de clases? ¿Por qué?
19. ¿Qué entiende por inclusión?
20. ¿Qué opina sobre los aspectos administrativos e institucionales que influyen en las prácticas pedagógicas para estudiantes con TGD-NE?